

A paper sculpture of a woman with dark hair in a bun, wearing a white sleeveless top and a long, layered skirt made of many overlapping pieces of light-colored paper. She is holding an open book and looking down at it. The background is a light, textured surface.

LECTURA ACADÉMICA

ENTRE LA CONCEPCIÓN
Y LA ENSEÑANZA

LINDA VANESSA CORREA NAVA



EDITORIAL
UPNECH

LECTURA ACADÉMICA: ENTRE LA CONCEPCIÓN
Y LA ENSEÑANZA

Lectura académica: Entre la concepción y la enseñanza

Linda Vanessa Correa Nava

1a ed.

Chihuahua, Chih., México. 2026

124 pp. 14.0x21.0 cm

ISBN: 978-607-69352-8-6

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Graciela Aída Velo Amparán

RECTORA

Jorge Burciaga Montoya

SECRETARIO ACADÉMICO

Francisco Padilla Anguiano

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

1ª edición: 2026

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria "Publica tu libro 2025" de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación de doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización de este material debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© Linda Vanessa Correa Nava

© Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad. C.P. 31200,
Chihuahua, Chih., México.

ISBN: 978-607-69352-8-6

LECTURA ACADÉMICA

ENTRE LA CONCEPCIÓN
Y LA ENSEÑANZA

LINDA VANESSA CORREA NAVA



DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

CONTENIDOS

XIII PREÁMBULO

XV INTRODUCCIÓN

PARTE I: CONCEPCIONES DE LECTURA Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

23 CAPÍTULO I: CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA: FUNDAMENTOS Y TEORÍAS

43 CAPÍTULO 2: LECTURA ACADÉMICA Y SU ENSEÑANZA

PARTE II: VOCES DOCENTES Y PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

65 CAPÍTULO III: ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ACADÉMICA

87

CAPÍTULO IV: REFLEXIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN

99

REFERENCIAS

107

ANEXO

LECTURA ACADÉMICA: ENTRE LA CONCEPCIÓN Y
LA ENSEÑANZA

PREÁMBULO



Este trabajo surge de una inquietud que me ha acompañado durante años: la lectura. Más que un tema de estudio, ha sido una experiencia vital que me ha marcado como estudiante, como profesora y como persona. Desde mi paso por la universidad, pude observar cómo muchos compañeros se enfrentaban a serias dificultades para comprender lo que leían. No eran desinteresados ni indiferentes; por el contrario, muchas veces se esforzaban sinceramente. Pero algo sucedía en el proceso que les impedía comprender a fondo los textos y eso, con frecuencia, derivaba en frustración o en desmotivación.

Recuerdo cómo ese malestar se intensificaba cuando no entendían por qué sus trabajos eran mal evaluados. Yo misma sentía la necesidad de entender qué pasaba. Fue entonces cuando empecé a sospechar que leer, en el ámbito académico, es mucho más que decodificar o responder preguntas: es una práctica compleja, exigente, situada, y en muchos casos poco acompañada.

Más adelante, ya como profesora en licenciatura y posgrado, esas preguntas no desaparecieron; al contrario, se hicieron más urgentes. ¿Por qué sigue costando tanto leer en la universidad? ¿Por qué los alumnos llegan con tantas dificultades? ¿Qué hacemos nosotros, los docentes, frente a eso? ¿Cómo influye nuestra propia idea —o concepción— de lo que es leer en las decisiones que tomamos al enseñar?

Mi primer acercamiento formal al tema fue a través de mi tesis de licenciatura, donde busqué conocer cómo los profesores enfrentan

la enseñanza de la lectura académica. Descubrí que, aunque muchos no lo tengan claro de manera explícita, sí realizan múltiples acciones que impactan en la forma en que los alumnos leen. Eso me llevó a formular nuevas preguntas: ¿qué ideas, creencias o saberes implícitos están detrás de esas acciones?, ¿qué concepciones de lectura orientan las prácticas docentes?, ¿cómo se refleja todo ello en el aula?

Este libro es el resultado de ese proceso de búsqueda. A lo largo del camino me he apoyado en las voces de autores que, sin saberlo, han acompañado mis reflexiones. Leer sus textos me ayudó a entender la lectura desde nuevas perspectivas y a reafirmar mi convicción de que no basta con exigir que los estudiantes “lean más”: es necesario comprender qué significa leer en el contexto académico y cómo se puede enseñar a hacerlo mejor.

He tenido la fortuna de experimentar la lectura como un acto de descubrimiento y transformación. Leer me ha permitido aprender, comprender y también encontrar sentido. Por eso siento una profunda gratitud por esta práctica. Como afirma Michèle Petit, “leer puede volverla a una rebelde e infundirle la idea de que es posible apartarse del camino que le habían trazado otros”. Este trabajo nace de esa certeza: la lectura es mucho más que una herramienta; es una forma de libertad.

INTRODUCCIÓN



El presente trabajo nace de una constante reflexión sobre la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas, sus implicaciones y la notable influencia que, muchas veces, se convierte en pieza determinante en la formación de los individuos, especialmente en el ámbito escolarizado. Desde su invención, la lectura ha sido una práctica fundamental para comunicar y construir conocimiento, y aunque su significado ha cambiado a lo largo del tiempo y el espacio, hoy se reconoce que es indispensable para participar activamente en todas las esferas de la vida (UNESCO, 2008).

Tradicionalmente, psicólogos y lingüistas han sido los especialistas en estudiar las características de la lectura. Sin embargo, disciplinas como la sociología, la antropología o la neurofisiología también han aportado diversas perspectivas teóricas que enriquecen el entendimiento de este complejo proceso. Humberto Eco (en Narvaja, 2002, p. 9) afirma que la lectura va más allá de una interpretación de signos; es un proceso de comunicación entre el texto y el lector. Es “la única actividad que constituye a la vez materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo” (Alliende, 1990, p. 7). Además, como señala Ferreiro (2001 en Cassany, 2008, p. 59), leer es una construcción social, sujeta a cambios según la época y la circunstancia.

En la actualidad, diversos estudios e instrumentos de evaluación como ENLACE y PISA han evidenciado los serios problemas de comprensión lectora que enfrentan los estudiantes, no solo en nive-

les básicos, sino también en la Educación Superior (ES). En palabras de Toward (1975), la falta de comprensión lectora en la universidad puede considerarse una forma de analfabetismo funcional; señala múltiples causas, tales como una deficiente formación previa, el escaso fomento de la lectura como práctica social y académica, la falta de asignaturas específicas que promuevan habilidades lectoras e incluso el poco interés estudiantil hacia estas actividades. Pareciera que no se toma en cuenta que la comprensión lectora requiere de diversos procesos: el acceso léxico, los movimientos oculares, análisis sintáctico, inferencias y representación mental del texto (González, 2004). Solo integrando estos elementos con el conocimiento general del mundo, la experiencia y el dominio del tipo textual, es posible entender un texto como un todo (Vidal, 1992).

La lectura académica, en particular, representa un desafío diferente que en niveles educativos de educación básica, pues, como señala Jiménez (2004, p. 28), al ser “el conjunto de conocimientos avalados de una comunidad específica que integra un dominio específico, y requiere conocimientos y habilidades específicas”, requiere un tratamiento diferente, pues al tratarse de una práctica situada, con convenciones propias, que exige nuevas formas de leer y comprender, su abordaje, representa un nuevo reto.

Diversos estudios, como los realizados por Paula Carlino (2007), pionera de la alfabetización académica, han aportado propuestas para fortalecer la comprensión lectora universitaria. Destaca que en países como Australia, tales aportaciones han logrado influir en las políticas públicas educativas e integrar programas de apoyo a la lectura dentro del currículo de cada asignatura (Carlino, 2006), que es lo deseable para cualquier institución de educación superior. Así que es por demás importante que la planta docente pueda influir en el desarrollo de sus estudiantes en este rubro.

Este trabajo surge a partir de investigaciones previas desarrolladas en tesis de licenciatura y maestría, que sentaron las bases para profundizar en el estudio de las concepciones docentes sobre

la lectura académica y su enseñanza. Se parte del supuesto de que en toda práctica pedagógica subyacen concepciones, es decir, significados y representaciones sobre los fenómenos educativos que orientan las decisiones del profesorado. Las concepciones no son ideas aisladas, sino sistemas complejos, moldeados por creencias, experiencias y contextos, que influyen directamente en lo que el docente elige enseñar y cómo lo hace (Pratt, 1992 en Alvarado, 2006). Así, lo que un profesor piensa sobre la lectura, cómo la entiende, qué importancia le asigna, qué cree que deben hacer las y los estudiantes, determina en buena medida las estrategias que emplea y las expectativas que establece.

En este sentido, la obra gira en torno a tres grandes enfoques teóricos que han marcado la evolución del pensamiento sobre la lectura: la teoría lineal o de transferencia, las teorías interactivas y la teoría transaccional. Se eligieron estas tres concepciones, de acuerdo a la propuesta de Dubois (1987), porque consideramos que cada uno de estos enfoques ofrece explicaciones particulares sobre el papel del lector, la naturaleza del texto y el proceso de comprensión, aportando un panorama cada vez más amplio y dinámico de la lectura como un acto complejo, cognitivo y social.

Aunque estas tres concepciones no se presentan de manera pura ni excluyente en la práctica docente. Por el contrario, suelen coexistir de forma híbrida y, en ocasiones, contradictoria. Sin embargo, permiten identificar las ideas fuerza que organizan las prácticas pedagógicas y los modos de intervención en el aula.

Como ha señalado Lerner (1986), la teoría suele avanzar más rápido que la práctica educativa. Las propuestas innovadoras pueden tardar en llegar al aula, o bien pueden ser recibidas con resistencia, sobre todo cuando desafían concepciones profundamente arraigadas. Sin embargo, es justamente en el espacio áulico donde esas concepciones se manifiestan, se consolidan o se transforman, muchas veces sin que el propio docente tenga plena conciencia de ello.

Con base en esta perspectiva, este libro se propone explorar las concepciones que tienen los docentes universitarios sobre la lectura académica y cómo estas influyen en su enseñanza. Partimos de la premisa de que existe una relación directa entre el pensamiento y la acción docente: lo que el profesor cree, moldea lo que hace. Por tanto, resulta relevante indagar: ¿Cómo entienden los profesores universitarios la lectura?, ¿qué obstáculos reconocen en sus estudiantes?, ¿qué estrategias emplean para fomentar la comprensión lectora?, ¿qué concepciones subyacen a esas prácticas?

La investigación que aquí se presenta se construyó desde un enfoque cualitativo. Para ello, se efectuaron entrevistas a profesores y profesoras de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. A través de sus voces, se buscó recuperar sus trayectorias, preocupaciones, elecciones metodológicas y sentidos atribuidos a la lectura en su labor cotidiana.

Este trabajo no busca ofrecer resultados generalizables, sino abrir un espacio de reflexión sobre las maneras en que se concibe la lectura en la universidad y cómo dichas concepciones configuran lo que sucede en el aula. Cada entrevista fue leída como un entramado de experiencias, conocimientos, intuiciones y contradicciones que, al hacerse visibles, pueden ayudar a repensar las prácticas.

Este libro se divide en dos partes. En la primera: *Concepciones de lectura y enseñanza universitaria: Fundamentos teóricos*, se recuperan los primeros acercamientos al estudio de la lectura. Los tres modelos explicativos, que para fines de este trabajo se eligieron, inclinándolos a la lectura académica en la educación superior. Se revisan también los marcos conceptuales que ayudan a comprender las prácticas docentes y el papel de las concepciones en la enseñanza.

En la segunda parte del libro: *Voces docentes y prácticas universitarias*, se presentan los hallazgos de la investigación que se llevó a cabo con la finalidad de revisar las concepciones que imperan en las prácticas de enseñanza de docentes. A partir de sus relatos, se

analizan las concepciones que orientan su quehacer y las tensiones que enfrentan al enseñar lectura en la universidad.

Finalmente nos encontramos con *Reflexiones para la transformación*, espacio dedicado a la reflexión sobre los retos que implica enseñar a leer en el contexto universitario y sobre la necesidad de repensar nuestras prácticas desde marcos más integradores. Se insiste en que comprender la lectura como un proceso sociocultural y no solo como una competencia técnica, es clave para pensar nuevas formas de enseñar. Reconocer las concepciones que subyacen en la práctica docente no solo permite visibilizar los marcos que orientan el quehacer pedagógico, sino también abrir la posibilidad de transformarlos. Esta obra pretende ser una contribución en esa dirección: Trazar, entre líneas, los bocetos de nuevas comprensiones que permitan fortalecer los procesos formativos en el nivel universitario.

**PARTE I: CONCEPCIONES DE LECTURA Y
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS**

CAPÍTULO I



CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA: FUNDAMENTOS Y TEORÍAS

La lectura ha ocupado un lugar predominante en la vida del hombre desde su aparición. Cómo se lleva a cabo la comprensión de un texto no ha variado desde que el hombre empezó a leer (Cooper, 1998), pero sí ha cambiado la explicación en torno a ello; por consiguiente, la concepción y los modelos explicativos al respecto.

Se sabe que civilizaciones antiguas, como la de los griegos y romanos, ya se ocupaban de proporcionar técnicas para hacer el mejor uso posible de los textos, pero es hasta finales del siglo XIX cuando realmente se busca explicar qué pasa cuando leemos. De ahí encontramos que, en el siglo XX, se consolidan las explicaciones teóricas sobre la lectura que prevalecen hasta nuestros días.

Después de la revisión de la literatura, encontramos tres grandes teorías explicativas sobre la lectura, mismas que representan las concepciones que se tienen al respecto: la Teoría lineal, las teorías interactivas y las teorías transaccionales.

En este apartado encontraremos los antecedentes generales de la lectura, desde su aparición en el siglo III a. C., pasando por los sucesos más importantes de su evolución, hasta llegar a los estudios de Javal y Huey en 1908, quienes inauguran algunas cuestiones que darán respuesta al proceso.

Posteriormente, se presentan las características generales de las tres grandes teorías surgidas en el siglo XX, mismas que guían las concepciones de lectura que consideramos siguen vigentes de una u otra forma hasta nuestros días y que guiarán el análisis posterior de este trabajo.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LOS ESTUDIOS SOBRE LECTURA

La lectura aparece a la par de la escritura hace aproximadamente 5,000 años (Cavallo y Chartier, 1998). En un inicio, la escritura fue utilizada para llevar cuenta de propiedades o para fines mercantiles, siendo tan solo un conjunto de signos que representaban cantidades y cosas.

Esta forma de representación del lenguaje fue retomada, con ciertas modificaciones, por los griegos en el año 900 a.C., quienes tenían contacto con el antiguo Biblos (hoy Líbano), importante centro comercial de la época, que ya había desarrollado un sistema muy parecido al actual. Fue durante la Grecia clásica que se adaptó a su cultura: cambiaron algunas consonantes, agregaron nuevas, modificaron la dirección de algunas letras e implantaron la forma de escritura y lectura de izquierda a derecha usada hoy día en Occidente.

Jesper (en Cavallo y Chartier, 1998) explica que en la Grecia antigua, a pesar de ya contar con un código escrito, predominaba la oralidad; incluso se dice que Sócrates criticaba fuertemente a aquellos que se apoyaban en la lectura para desarrollar sus discursos, con el argumento de que lo escrito hacía floja a la memoria. Esto nos da una idea de la concepción que se tenía respecto a la lectura y, en general, hacia los textos. Se sabe que, en la época anterior a la que vivió Sócrates, la oralidad predominaba; en cambio, Platón ya hacía uso de la escritura y Aristóteles ya era letrado (Olson, 1992), por lo que es de suponerse que hubo un cambio en el pensamiento respecto a este tema. En esta época, los textos eran escritos de ma-

nera continua, sin separaciones, lo que representaba una forma de leer totalmente distinta a la que se conoce hoy día.

Cavallo (en Cavallo y Chartier, 1998) señala que Dionisio de Tracia, quien vivió alrededor del año 100 a.C., fue uno de los primeros en implementar una teoría de lectura. En ella reconoce que existen diferentes tipos de palabras, las cuales hacen que en los textos se pueda diferenciar tiempo, género y número. Esta teoría estaba encaminada a organizar la expresividad de las voces en el acto de leer. Fue muy importante, ya que, en esta época, la lectura en voz alta predominaba entre los sofistas, quienes afirmaban que “toda lectura (*anagnosis*) individual o en presencia de un auditorio debe ser una interpretación oral y gestual (*hypokrisis*) que se esforzará lo más posible por expresar el género literario y dar cuenta de la intención del autor” (p. 37).

Otro de los filósofos que mencionan estos autores es Apolonio de Díscolo, quien podría considerarse teórico de la lectura, pues en el siglo II d.C. aportó toda una serie de tratados sobre los elementos del discurso, la redacción y concordancia en los textos, elementos que facilitaban la lectura. Sus métodos proponían concentrar la atención en el título, autor, intención, unidad, estructura y resultado de la obra, lo que implicaba un orden en la lectura. Las aportaciones tanto de Dionisio como de Apolonio llegaron a influir hasta la Edad Media, donde perduraron sus enseñanzas.

En los siguientes siglos no hubo cambios determinantes en las prácticas de lectura y escritura. Entre los años 1000 y 1500 prevaleció un nuevo modelo que tenía sus fundamentos en la *lectio* escolástico-universitaria, donde lo importante ya no era lucir las palabras en voz alta, sino interiorizar y reflexionar en el contenido. La lectura se volvió silenciosa, práctica que se dio primero en los monasterios y posteriormente fue retomada por los universitarios. De tal forma, aparecieron nuevas formas de leer.

En la Edad Media, lectura y escritura ya eran reconocidas como herramientas indispensables para la conservación de saberes. Ade-

más, aparecieron las separaciones entre palabras y los caracteres de puntuación. Saenger (en Cavallo y Chartier, 1998) explica que (...) la separación de las palabras estimuló el cambio de las modalidades de composición oral a las de composición escrita y, de igual manera, avivó la transición de las modalidades orales a las modalidades visuales de producción de libros, que habían tenido lugar durante el siglo anterior (p. 199).

En el siguiente fragmento escrito por Saenger (en Cavallo y Chartier, 1998) podemos intuir cómo se entendía la lectura:

El lector escolástico convertía de inmediato los signos en palabras y los grupos de palabras en unidades gráficas de significado, para luego olvidar rápidamente las palabras concretas y su orden de sucesión; la memoria se utilizaba fundamentalmente para recordar el sentido general de la frase, la oración y el párrafo (p. 202).

Siguiendo con Saenger, rescatamos que la lectura visual y la composición en privado fomentaron el pensamiento crítico individual, contribuyendo en última instancia al desarrollo del escepticismo y a la herejía intelectual. La lectura individual se convirtió en un medio de expresión para el pensamiento político subversivo; el valor de leer incluso llegó a tener el estatus de peligroso, reconociendo que, por medio de la lectura y su materialidad representada en los libros, se podía acceder a conocimientos vedados. Había libros escasos. En pinturas que se conservan hoy día podemos observar cómo los estudiantes leen en libros que estaban encadenados en las bibliotecas.

En los primeros años del siglo XV, ya al final de la Edad Media, en Francia, se hicieron libros de consulta (diccionarios alfabéticos de santos y enciclopedias geográficas) para la nobleza. Esta lectura en privado estimuló el surgimiento de nuevos géneros y el resurgimiento de otros, como el del arte erótico.

El siglo XVIII marcó el auge propiamente dicho de la lectura; los textos eran prácticamente devorados por aquellos que tenían acceso a ellos. La práctica de esta actividad ya exigía el entendimiento, así como un examen crítico y exhaustivo del texto.

Antes del siglo XIX, la lectura estaba íntimamente relacionada con las evoluciones históricas, religiosas e industriales. Es en el umbral del siglo XX cuando el foco de atención cambia; el interés ya no está en cómo enaltecer el lenguaje empleado en la lectura en voz alta ni en cómo interiorizar el texto para llegar a la meditación y al encuentro consigo mismo por medio de la lectura silenciosa, como lo hacían los monjes de la Edad Media. Ahora había que hacer énfasis en saber qué pasa en el interior del individuo para que este pueda interpretar el texto y cómo facilitar este proceso (Goodman en Ferreiro, 1997).

Debemos tomar en cuenta que leer ha tenido distintos significados de acuerdo con sus usos, los cuales van a guiar los estudios e indagaciones que se han hecho respecto al acto de leer.

De esta manera, encontramos que a finales del siglo XIX Huey y Javal (1879, citado en Parodi, 2003) llevan a cabo estudios centrados en la parte fisiológica. Recordemos que esta fue la época del auge de los laboratorios experimentales de psicología y fisiología. Uno de sus estudios centrales era respecto al comportamiento de los ojos al leer y, con lo poco que se conocía en ese momento, trataron de explicar cómo es que el cerebro descifra la información adquirida por medio de la lectura.

Aunque hubo investigaciones variadas en torno a este tema, no fue sino hasta el siglo XX, con la masificación de la educación, que se empieza a tener un interés en la enseñanza de la lectura y la escritura. Diversos teóricos ponen énfasis en su estudio y en la búsqueda de métodos más adecuados para su enseñanza. Cabe destacar que estos estudios se han dado desde diferentes disciplinas, cada uno poniendo énfasis en ciertas áreas de interés. Así, en la actualidad podemos encontrar que las explicaciones sobre lectura y escritura son más de carácter multidisciplinario.

La lectura es una herramienta necesaria para la vida de hoy, para acercarse a lugares, temas y objetivos. Su utilidad está ampliamente justificada, pues solo tenemos que mirar alrededor para darnos

cuenta de la cantidad de actividades que implican el ejercicio de leer. Es innegable que se ha convertido en una actividad indispensable para nuestra vida. Entendemos también que, a cada momento, su práctica se transforma no solo en el tiempo y el espacio históricos, sino también en el espacio personal e individual.

Hoy día se reconoce que hay muchas formas de leer y, por lo tanto, formas variadas de enseñarlas y aprenderlas, lo que llamaríamos alfabetización, pues el acercamiento a la cultura escrita no solo depende del reconocimiento de letras y sonidos y sus asociaciones, sino de un reaprendizaje permanente. Pipkin y Reynoso (2010) hablan de la alfabetización como un proceso inacabado e inacabable de avanzar en el dominio del lenguaje escrito. Estas autoras explican que en todas las etapas de nuestra vida estamos aprendiendo a leer y escribir mejor.

Muchos textos referidos a este tema comienzan con esta pregunta: ¿Qué es la lectura? Y aunque pareciera ser ya muy trillado, es pertinente desarrollar una explicación, pues de esta concepción depende el desarrollo de cada trabajo y su interpretación.

Nina Catach (1996, p. 45) habla de la concepción predominante en la Antigüedad:

La escritura no tiene otro mérito que ser una fonografía tan exacta, tan transparente como sea posible (...) Hay que escribir como se habla [y cita a Quintiliano, cuando dice que la escritura es una transcripción de lo oral porque se parte del hecho que] en cuanto el escritor y el lector comparten la misma lengua, no es necesario un isomorfismo perfecto del escrito y lo oral, y la forma escrita sugiere, más que representa, una forma oral ya conocida.

Al querer responder estas interrogantes, se han desarrollado y propuesto modelos explicativos que conforman las teorías predominantes hoy día. A continuación se describen brevemente.

CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA LECTURA

El estudio de la lectura ha sido una preocupación constante en diversas disciplinas como la psicología, la lingüística, la educación y la sociología. A lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, se han desarrollado distintas teorías que buscan explicar cómo se produce el proceso lector y cómo se construye el significado a partir del texto. Estas concepciones han evolucionado desde una visión lineal y mecánica, centrada en la decodificación y transferencia de información, hacia perspectivas más complejas que consideran la interacción activa del lector con el texto, sus conocimientos previos, experiencias y el contexto en el que se realiza la lectura.

En los siguientes apartados se abordarán tres grandes enfoques teóricos que han marcado la evolución del pensamiento sobre la lectura: la teoría lineal o de transferencia, las teorías interactivas y la teoría transaccional. Cada una de ellas ofrece una explicación particular sobre el papel del lector, la naturaleza del texto y el proceso de comprensión. Asimismo, se expondrán los fundamentos, aportes y limitaciones de cada enfoque, para comprender cómo se ha ido construyendo un panorama cada vez más amplio y dinámico sobre la lectura como un acto complejo, cognitivo y social.

Conocer estas concepciones teóricas es fundamental para entender las bases de las prácticas educativas en torno a la lectura y para valorar la importancia de considerar al lector como un sujeto activo y situado, cuya experiencia y contexto influyen decisivamente en la construcción del significado.

La teoría lineal

En los albores del siglo XX comienzan los estudios centrados en el proceso de lectura, configurándose las primeras explicaciones que están ligadas a avances en la psicología, la lingüística y la fisiología.

Dubois (1987), Cairney (2008), Parodi (2003) y otros, refieren que las primeras explicaciones en torno a los procesos lectores conforman una teoría denominada lineal o de transferencia, la cual concibe a la lectura como un conjunto de habilidades. Esta definición fue imperante desde finales del siglo XIX y estuvo vigente hasta los años sesenta del siglo XX, por lo que también se le llamó enfoque tradicional.

Caverly y Orlando (1991, citados en Parodi, 2003) explican que, bajo esta concepción, la lectura era vista como un producto específico, pues el lector tan solo obtenía información del texto de forma lineal; es decir, consideraba que al leer se sacaba del texto la información, como si este fuera un almacén del que el lector se abastecía de lo que fuera necesitando. Dubois (1991) la concibe como un claro reflejo del conductismo.

Los estudios que respaldan esta explicación se enfocaban únicamente en la parte externa, la observable; por eso la lectura es considerada solo una transferencia de significados, es decir, la página impresa se transfiere a la mente letra por letra, palabra por palabra, frase por frase (Cairney, 2002). En esta teoría “no se considera o se posterga la integración o elaboración semántica de los significados textuales” (Parodi, 2003, p. 31); más bien, se pone un énfasis exagerado en el componente léxico y en su identificación.

La identificación de los signos y sus relaciones era lo primordial; por lo tanto, la preocupación de los estudios estaba centrada en describir las etapas por las que el niño (o quien leyera) debía atravesar y las destrezas que debía adquirir para llegar a dominar el proceso de lectura.

Dubois (1987) y Monroy y Gómez (2009) refieren que, bajo esta mirada, las habilidades necesarias para leer están contenidas en varios niveles y subniveles. El primero es el reconocimiento de palabras; después, la comprensión; posteriormente, la respuesta emocional; y finalmente, la asimilación o la evaluación.

Después de reconocer las palabras, en el segundo nivel designado como comprensión, encontramos tres posibilidades o subetapas de acuerdo con el nivel de comprensión alcanzado: 1) comprender de forma literal, refiriéndose a la habilidad para entender lo que está explícito en el texto; 2) inferir, que es la habilidad para comprender lo implícito; y 3) la lectura crítica, que es la habilidad para evaluar las ideas del autor.

De acuerdo con este planteamiento, para convertirse en un lector competente es necesario dominar las habilidades básicas y luego integrarlas como un todo. El sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen, y el lector debe descubrirlo.

Así pues, el proceso de lectura comprensiva es entendido únicamente como un proceso fónico guiado por los datos del texto, pues “sólo es necesario percepción, conocimiento y memorización del vocabulario como paso inicial, para luego analizar las frases y oraciones” (Parodi, 2003, p. 37).

En este enfoque, el habla y el texto son lo mismo. Se supone que, si el lector puede entender la lengua oral, de la misma forma puede entender el texto (Monroy y Gómez, 2009). No hay duda de que, si se es capaz de decodificar, se podrá ser capaz de entender lo que el autor quiso decir en su escrito.

De esta manera, el lector debe identificar los significados del texto, guardarlos en su memoria y recuperarlos cuando sea necesario. Bajo esta perspectiva, es tan solo un decodificador, que sustrae el significado del texto en forma lineal; es decir, transfiere el significado de la página a su mente de manera directa (Cairney, 2008; Parodi, 2003). A eso se reduce su papel: a extraer el significado del texto.

En cuanto al texto, es entendido como el material contenedor de los signos donde está todo el sentido de la lectura. Como refiere Parodi (2003), bajo esta visión, cada texto es explícito por sí mismo, autónomo y, sobre todo, está descontextualizado.

En resumen, la lectura es un proceso de traducción que se divide en varios niveles, entre los que se encuentra la comprensión. El sentido de la lectura está en el texto. Esta concepción va a dirigir las propuestas de enseñanza de la lectura durante gran parte del siglo XX; los profesores priorizarán en la evaluación la cantidad de información transferida, es decir, la capacidad del alumno para extraer información a partir de un texto.

Camps (2003) refiere que en los años cuarenta la enseñanza sugería a los alumnos una lectura minuciosa, centrada en el análisis de los textos y en realizar comentarios en torno a ellos. Se creía que, si los alumnos eran capaces de dominar la palabra, la comprensión tendría lugar en forma automática (Cooper, 1998).

Fue hasta los años sesenta que otras explicaciones desplazaron a esta concepción, aunque aún en la actualidad existen rastros de ella que cohabitan en las concepciones de profesores.

Teorías interactivas

En los años sesenta, las explicaciones que daban las teorías tradicionales empezaron a ser cuestionadas. Los avances en la psicolingüística y la psicología cognitiva proveyeron elementos para construir una nueva concepción de la lectura. Del estudio de los procesos observables en los cuales se fundamentaba la teoría lineal, el interés se desplazó a las operaciones mentales que no se reflejan en el exterior, a los llamados procesos cognitivos.

Kenneth Goodman y Frank Smith cuestionaron las explicaciones proporcionadas por la teoría lineal; entre 1960 y 1963 realizaron claros esfuerzos por elaborar una teoría que respondiera a las interrogantes sobre el proceso de lectura. A estas nuevas teorías se les dio el nombre de interactivas, pues postulan que el lector interactúa con el texto para construir el significado (Cairney, 2008; Holmes y Singer citados en Parodi, 2003).

Estos autores, en sus propuestas, ya no van a dar primacía a la información que proporciona el texto; ellos darán importancia a los conocimientos previos del lector para la construcción del significado. Leer será un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito (Solé, 1997).

Parodi (2003) refiere que esta teoría explica cómo los mecanismos de procesamiento de información actúan en paralelo y se influyen mutuamente por medio de una comunicación bidireccional; es decir, ya no se habla de un proceso lineal operado por etapas, sino de una interacción entre lo que dice el texto y lo que sabe el lector.

Esta teoría se divide en dos vertientes: el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. En la primera, se destacan los estudios de Goodman (1982 en Dubois, 1987, p. 16), quien refiere que al iniciar sus investigaciones partió de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso de lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es resultado de la interacción con el texto.

Partiendo de estos supuestos, el teórico llena los grandes huecos explicativos de la teoría lineal; propone que el significado es aquello con que el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector reconstruye cuando lee. Así, la lectura es un proceso psicolingüístico, es decir, pensamiento y lenguaje intervienen para reconstruir significados.

Smith también explica el proceso de lectura bajo esta vertiente, pues afirma que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto” (Smith, 1980 en Dubois, 1987, p. 11). De esta manera, la lectura se inicia con una entrada gráfica que lleva la información al cerebro.

Smith (en Dubois, 1987) refiere que si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo que conoce, la comprensión simplemente no se da; mientras mayor sea la información no visual que posee el lector, menor será la necesidad de utilizar la información visual.

Podemos decir entonces que el significado dependerá de la red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje, a saber, de convenciones ortográficas, orden de los elementos lingüísticos y conceptos expresados a través de ciertos significados a los que Goodman (1976) llama información grafofónica, sintáctica y semántica; así como de la cantidad de vocabulario que posea el lector, los conocimientos del tema y el conocimiento y dominio de la lengua. De todos estos elementos dependerá la comprensión del texto. Smith (1985) lo explica así:

(...) la información no visual, memoria a largo plazo y conocimiento previo, son términos alternativos para describir la estructura cognoscitiva, la teoría del mundo en el cerebro que es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables. Al minimizar la incertidumbre de antemano, la predicción contrarresta la sobrecarga del sistema visual y la memoria de lectura. Las predicciones son preguntas que formulamos al mundo; la comprensión es recibir respuestas. Si no podemos predecir, estamos confundidos. Si nuestra predicción falla, nos sentimos sorprendidos. Y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos (p. 80).

Como podemos observar, bajo esta perspectiva psicolingüística se pone énfasis en la estructura del lenguaje y sus elementos; no obstante, esta visión es complementada por la perspectiva de los esquemas, que a continuación se detalla:

La teoría del esquema fue nutrida por la psicología constructivista, que destaca la experiencia previa del sujeto. Dubois (1991)

refiere que para acuñar el término esquema se retoman los estudios sobre la memoria de Bartlett realizados alrededor de 1932, donde designaba esquema a las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto.

Mabel Condemarin (1984) explica que el concepto de esquema se ha insertado como un concepto adicional a la teoría interactiva que amplía el entendimiento del proceso lector.

Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarnos internamente y enfrentarnos a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Carretero, 2003, p. 22). Para Wolf (2006), los esquemas conforman ciertas maneras de pensar que se hacen rutinarias y contribuyen a que una persona dé sentido y recuerde de una u otra manera.

Rumelhart (en Condemarin, 1984) expone que hay diferentes tipos de esquemas: aquellos cuya estructura interna corresponde analógicamente a un guion teatral; los que se asemejan a teorías; los que se parecen a procedimientos computacionales; y los que actúan como analizadores.

Los primeros son las actividades que pueden ser desempeñadas con variantes y aun así no perder su esencia, tales como comprar (podemos comprar cualquier objeto, pero la actividad es la misma).

En cuanto a los que se asemejan a teorías, permiten la interpretación de un suceso, objeto o situación; asociamos eventos ya vividos con características específicas a otro evento en cualquier momento que se nos presente, dotándolo de significado y construyendo nuestra teoría del mundo. Un ejemplo claro es la idea que tenemos de estudiar.

Los esquemas que se parecen a procedimientos computacionales, de acuerdo con Rumelhart (en Condemarin, 1984), son conocimientos que engloban otros semejantes según sus características. Por ejemplo, si pensamos en una escuela, de inmediato imaginamos salones, patio, oficinas; a su vez, si pensamos en un salón, que representa un subesquema, suponemos que tenga sillas, mesas, pizarrón, etc. También existen esquemas que actúan como analizadores; son

aquellos que nos permiten identificar características estructurales de tipo gramatical en los textos.

Como podemos ver, bajo esta postura, todo el conocimiento está empaquetado en estas unidades y parte de ese contenido es la explicación de cómo utilizar ese conocimiento. Así que, desde el punto de vista de esta teoría, un lector es capaz de comprender cuando puede “encontrar la configuración de esquemas que permite explicarse las cosas de la forma más adecuada” (Dubois, 1991, p. 13). En el caso de la comprensión lectora, esta configuración será más acertada en tanto sea más coincidente con el autor del texto.

El rol del lector pasa de ser un ente pasivo a uno activo, pues con sus conocimientos previos reconstruye el texto (Cairney, 2002). La actividad mental ahora radica en la búsqueda de los conocimientos en la memoria; al leer, vamos seleccionando la información necesaria de entre los paquetes de nuestro cerebro que se encuentran acomodados en distintos niveles.

De acuerdo con lo anterior, la lectura es un proceso de identificación y de comprensión que los lectores realizan simultáneamente. Así pues, la comprensión se va a definir como la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector; como un proceso mental, constructivo e intencionado donde el lector elabora el significado a partir de lo escrito y los conocimientos previos (Makuk, 2008).

Por lo tanto, llegar a la comprensión lectora supone organizar el significado textual, seleccionar el contenido que se considera relevante para la representación y conectar con los contenidos, con nuestros esquemas. De tal forma que atención, memoria y razonamiento son componentes de la comprensión (Carretero, 2003; Spivey en Parodi, 2005).

Además, bajo esta propuesta, son los esquemas los que guían o controlan la comprensión a través del establecimiento de metas o atendiendo selectivamente la información (Sarmiento, 1995); ideas que van a guiar las propuestas de enseñanza.

Estos modelos dieron pauta a nuevos estudios; uno de los más importantes es la teoría transaccional.

La teoría transaccional

Estas teorías representan un avance en la investigación sobre la lectura, ya que no rechazan los postulados de teorías anteriores, sino que los complementan para ofrecer una explicación más completa del proceso lector.

Las teorías transaccionales provienen de los postulados de Louise Rosenblatt, quien acuñó el término para referirse a la relación existente entre lo cognoscente y lo conocido. A diferencia de la teoría interactiva, esta concepción se enriquece con aportes del campo de la literatura y además integra elementos de la historia, filosofía, antropología y sociología.

Cairney (2002) explica que esta teoría postula que la relación entre lector y texto es una transacción, donde ambos se fusionan en una síntesis única que construye el significado. El significado no existe ni en el lector ni en el texto, sino que surge durante la transacción y dependerá del contexto.

A diferencia de las teorías interactivas, en las propuestas transaccionales el significado es relativo, ya que dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (Monroy y Gómez, 2009). Se destaca la importancia de la postura del lector frente al texto y la influencia ejercida por los factores sociales y personales en el proceso de lectura (Dubois, citado en Rosenblatt, 2002, p. 21).

De acuerdo con la propia Rosenblatt (1983), la complejidad del proceso de interpretación de una obra literaria dependerá de la diversidad de marcos de referencia teórica que posea cada lector. En sus palabras:

El lector hace uso de experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje para deducir el significado de las palabras impresas (...) a través de esas palabras reorganiza la experiencia pasada para lograr una nueva interpretación” (Rosenblatt, 1938/2002, p. 52).

La autora reconoce que en un inicio no pensó que su obra constituyera una teoría sobre la lectura, pero entendió la necesidad de profundizar en el tema, dedicando décadas a estudiar las respuestas de los alumnos ante un texto. Fue hasta 1970 cuando tuvo elementos suficientes para desarrollar un modelo explicativo que denominó teoría transaccional. En esta teoría resalta la importancia de la postura del lector frente al texto y la influencia de factores sociales y personales en el proceso de lectura (Dubois, citado en Rosenblatt, 2002, p. 21).

Cabe destacar que los postulados de Rosenblatt se basan en conocimientos acumulados durante el siglo XX, provenientes de la psicología, lingüística, antropología, literatura y sociología. El término “transacción” fue tomado de John Dewey, quien propuso llamar así a la relación existente entre observador y hecho observado, no como entes separados, sino como una situación total donde “el conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como un único proceso” (Dewey, citado en Rosenblatt, 1983, p. 23).

Rosenblatt explica que su teoría se alinea con la postura filosófica emergente en los años setenta, cuando surgió un nuevo paradigma científico que influyó en todos los ámbitos de investigación. Este paradigma reconoce que la observación de los hechos está influida por los intereses, hipótesis y tecnologías del observador, pues “el organismo humano es el mediador último de la percepción del mundo o de todo sentido de la realidad” (Rosenblatt, 1996, p. 53).

María Eugenia Dubois (1987) ilustra esta idea comparando los modelos en Física con las propuestas en lectura. Mientras la física clásica concebía los fenómenos físicos como inmutables y en reposo, la física moderna acepta que el observador desempeña un papel

activo, y que la objetividad no es absoluta, ya que la perspectiva y el conocimiento del observador influyen en la observación.

En el viejo paradigma, asociado a la posición interactiva, el observador es neutral y objetivo, y la interacción entre observador y hecho se concibe como dos entidades separadas. En contraste, las transacciones se entienden como un proceso en el que los elementos son fases de una situación total (Rosenblatt, 2002, p. 53).

Aplicado a la lectura, la posición del lector es equiparable a la del observador. En las teorías interactivas, el lector con sus esquemas y conocimientos previos interactúa con el texto, pero esta relación sigue siendo un hecho separado. En cambio, en las teorías transaccionales, la relación es un proceso integral donde lector y texto se influyen mutuamente como partes inseparables (Rosenblatt, 2002, p. 53).

Sin dejar de lado los aportes de los modelos interactivos, esta autora propone una explicación ampliada del proceso lector. Destaca la importancia de los antecedentes culturales del lector, señalando que, a medida que los ojos recorren la secuencia de signos, estos activan huellas de experiencias pasadas. El lector utiliza estos antecedentes culturales y sociales para seleccionar tentativamente un marco organizador que permita crear oraciones con sentido (Dubois, citado en Rosenblatt, 2002).

Para comprender mejor esta teoría, es fundamental analizar cuatro elementos: el lenguaje, el contexto, los propósitos del lector y la atención selectiva. Primero, respecto al lenguaje y el sentido de las palabras, el lenguaje humano está configurado por significados que se construyen de manera distinta para cada individuo. Siguiendo a Vygotsky (1962, p. 46): "El significado de las palabras es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en la consciencia".

Así, el lenguaje humano requiere entrar en transacción con un medio ambiente particular para adquirir sentido, por lo que cada

palabra puede tener múltiples significados. Rosenblatt (1983) distingue dos tipos de significado:

- El significado público: que es el que se ajusta al uso común en un grupo social, compartido y recogido en los diccionarios.
- El significado privado: que es el que cada individuo asigna en función de sus emociones, recuerdos y sensaciones.

Estos dos tipos de significado no están separados, sino que se cruzan constantemente. Al enfrentar una nueva situación o transacción, aplicamos, reorganizamos o extendemos los elementos públicos y privados de nuestro propio reservorio de experiencias lingüísticas (Rosenblatt, 2002, p. 7). Este reservorio refleja la historia personal, social y cultural del lector.

Desde esta perspectiva, el significado público y privado asignado por el lector influye en la reconstrucción global del texto. Rosenblatt denomina a esta dualidad la parte *eferente* y la parte *estética*, conceptos que analizaremos más adelante.

Cuando nos comunicamos, realizamos transacciones, es decir, intercambios de significados lingüísticos para entendernos. Si consideramos que las palabras de nuestro reservorio lingüístico son las mismas que se plasman en un texto, leer será entonces un proceso de transacción constante; el significado, como señala Cairney (2002), se crea cuando lectores y escritores se encuentran en el texto.

Este encuentro es guiado por experiencias, emociones, intereses, conocimientos de la lengua y significados propios, pues el proceso de transacción en la lectura se basa en el cúmulo de experiencias de cada lector para reconstruir el significado. Toda interpretación implica una reestructuración o extensión del acervo de vivencias impresas en el lenguaje.

Al considerar todo acto de lectura como una transacción entre un lector particular y un texto específico, resulta indispensable tomar en cuenta el contexto, que involucra no solo un lugar y tiempo

determinado, sino también un propósito que guiará y determinará el acto de lectura.

Estos elementos influyen decisivamente en la llamada *atención selectiva*, que se refiere a la postura que adopta el lector. Durante la lectura, la atención se enfoca en ciertos aspectos, mientras otros quedan en la periferia de la conciencia. Esta atención está guiada por los propósitos del lector y dirige la comprensión de lo leído. Por ello, el contexto y el propósito de cada lector son los factores que determinan la elección de significado; es decir, cada situación y motivo guían la atención.

La postura del lector puede inclinarse hacia la parte pública o hacia la parte privada del lenguaje —lo eferente o lo estético—. La parte *eferente* está situada en el ámbito público, en los significados compartidos. La parte *estética* se relaciona con el significado personal y las emociones.

De esta manera, el lector adopta una postura que determina la proporción de elementos públicos o privados que selecciona durante la lectura. Leer para encontrar una respuesta fáctica requiere prestar atención principalmente a los aspectos públicos del significado, relegando las ideas o sentimientos personales a la periferia. En ambos tipos de lectura, eferente y estética, el lector centra su atención en el fluir de la conciencia, seleccionando una mezcla particular de vínculos privados y públicos con las palabras que dictan el propósito de la lectura. Como señala Rosenblatt: “Toda interpretación es un evento que se produce en un momento particular, en un contexto social o cultural particular” (Rosenblatt, 2002, p. 329).

Es claro el reconocimiento absoluto de la cultura en la comprensión, pero la elección personal será definitiva en el acto de lectura. Rosenblatt enfatiza que, aunque las convenciones culturales son sociales, la forma en que se internalizan es estrictamente personal. Esta es la principal diferencia entre las teorías interactivas y las transaccionales: el individuo influye en la totalidad de la reconstrucción del texto, no solo con sus conocimientos previos, sino con su

inmersión en el tiempo, en el mundo que lo rodea y en sus propias decisiones. “Determinamos de alguna manera su desarrollo a la vez que somos determinados por él” (Dubois, 1994, p. 7).

A lo largo de este capítulo hemos revisado el desarrollo de las principales teorías explicativas sobre la lectura: desde la teoría lineal, centrada en la decodificación y transferencia de información textual; pasando por las teorías interactivas, que introducen al lector como agente activo dotado de conocimientos previos; hasta llegar a la teoría transaccional, que subraya la dimensión contextual, social y subjetiva del acto de leer.

Estas concepciones no solo representan distintas formas de entender el proceso lector, sino que también han influido profundamente en las prácticas educativas y en los modelos de enseñanza. Reconocer sus fundamentos permite comprender cómo se ha enseñado históricamente la lectura y cómo esas nociones aún perviven, a veces de forma simultánea o contradictoria, en las aulas.

A continuación nos centraremos en un ámbito particular y desafiante: la lectura académica en la ES. A partir del marco teórico aquí revisado, exploraremos cómo se concibe y enseña la lectura en el contexto universitario, cuáles son las demandas específicas que impone, y de qué manera las concepciones lineal, interactiva y transaccional permean o limitan las prácticas lectoras de estudiantes y docentes en este nivel educativo.

Así, transitamos de una revisión teórica general de la lectura, hacia una aplicación concreta en un contexto clave: el académico, abordando las concepciones y la enseñanza que deriva de estas.

CAPÍTULO 2



LECTURA ACADÉMICA Y SU ENSEÑANZA

La lectura es, sin lugar a dudas, una actividad indispensable en todos los niveles educativos; sin embargo, en la educación superior adquiere una dimensión aún más compleja y especializada. Aunque las teorías sobre el proceso lector pueden aplicarse a distintos niveles de formación, es en el ámbito universitario donde se vuelve urgente clarificar las particularidades de la lectura académica, no solo por su relevancia para la formación profesional, sino por los desafíos que representa para docentes y estudiantes.

Este capítulo tiene como propósito explorar cómo se concibe y se enseña la lectura académica en la universidad, a partir del análisis de tres grandes concepciones teóricas: la lineal, la interactiva y la transaccional. Cada una de ellas implica formas distintas de entender qué significa leer, qué se espera del lector y qué tipo de enseñanzas y apoyos requiere para desarrollar esta habilidad en contextos especializados.

Abordar estas concepciones nos permitirá establecer un marco teórico sólido para comprender las prácticas reales que docentes universitarios desarrollan en el aula, tema que será retomado en la segunda parte del libro. La lectura académica no es un proceso neutro ni universal; está atravesada por las exigencias propias de cada disciplina, por las condiciones institucionales de las universidades y por la formación previa de quienes leen. Por ello, resulta necesario

desmenuzar sus dimensiones y comprender cómo se articulan con la enseñanza.

LA LECTURA ACADÉMICA

Los apartados previos han tratado de proporcionar una visión general sobre la lectura, intentando ofrecer los conceptos mínimos necesarios para comprender este proceso. Leer no es un acto sencillo; cada época determina formas particulares de entender e interpretar, y cada comunidad y disciplina imprime en el texto lo que considera relevante. Las disciplinas cada vez más especializadas exigen el dominio de conocimientos específicos y la inmersión en un lenguaje acorde a ellas.

Incluso dentro de un mismo contexto, los propósitos y funciones de la lectura no son siempre iguales. En ocasiones, la lectura se realiza con la finalidad de informar o prevenir; otras veces, tiene un carácter interaccional, como en los anuncios publicitarios, cuyo objetivo es convencer o invitar al consumo. Leer etiquetas de medicamentos o manuales implica una lectura instrumental. La lectura de historietas o reseñas de películas corresponde a lo que Cassany (2002) denomina prácticas vernáculas, realizadas en ámbitos privados y regidas por normas propias de la vida cotidiana.

En el contexto escolar, se desarrollan prácticas lectoras distintas. Lerner (2001) señala que la función explícita de la institución escolar es comunicar saberes y prácticas culturales a las nuevas generaciones, lo cual establece una finalidad diferente para la lectura. En un primer momento, la escuela acerca al mundo letrado, cuyo objetivo inicial es la decodificación. Una vez adquirida esta habilidad —la de descifrar los textos, es decir, entender la representación escrita de palabras y frases—, se inicia una nueva etapa: el aprendizaje de conocimientos a través de la lectura, que se convierte en una herramienta fundamental para pertenecer a una comunidad escolar o

comunidad de lectores, entendida como un grupo de personas que realizan la actividad de leer y persiguen objetivos similares.

Hablar de lectura en el seno de una comunidad de lectores implica referirse a textos escritos. Cada nivel educativo requiere distintos tipos de textos; a medida que se avanza, las lecturas se vuelven más especializadas y específicas. Acceder a nuevos conocimientos mediante la lectura en niveles superiores implica realizar una práctica diferente: la lectura académica. Teberosky (2007) indica que la lectura académica tiene características particulares desde la génesis misma de los textos. Su emisor o escritor es un miembro de la comunidad académica, quien emplea un registro formal, distinto al coloquial o cotidiano. El contexto y el área de conocimiento imponen cánones que determinan lo apropiado, y la finalidad del discurso es conocer y persuadir mediante argumentos fundamentados en conocimientos reconocidos.

Los textos académicos presentan una estructura propia que diferencia su lectura de la lectura vernácula o coloquial. Entre sus rasgos principales se encuentran la segmentación material del texto (párrafos, notas al pie, diagramas) y una tipografía relativamente establecida por la comunidad académica correspondiente. Dentro de esta estructura destaca también la intertextualidad, término que se refiere a las citas de otros autores que se incorporan para respaldar el escrito; característica clásica en los textos académicos modernos.

En cuanto a su contenido, estos textos desarrollan razonamientos, estudios empíricos, experimentaciones o revisiones teóricas; emplean la argumentación y la explicación para abordar el porqué o la causa de un hecho. La audiencia a la que se dirigen es distinta, pues su contenido refiere a entidades, conceptos e ideas, por lo que se utilizan términos técnicos y terminología propia del campo de conocimiento correspondiente, que imponen “gramáticas de recepción” a su comunidad de lectores (Jiménez, 2004, p.28). Para acceder al texto, el lector requiere poseer conocimientos compartidos con el escritor; mientras mayor sea esta familiaridad, más sencillo será su acceso.

La lectura académica se efectúa cuando se enfrentan “conjuntos de conocimientos avalados por una comunidad específica que integran un dominio particular y requieren habilidades y conocimientos específicos” (Jiménez, 2004, p.28). Cada grupo o área de conocimiento presenta rasgos diferenciadores, y su complejidad radica en que los esquemas de pensamiento son distintos entre dominios.

Las entidades artísticas, literarias o científicas se encargan de la difusión de la cultura y la ciencia, generando textos que emergen de contextos y comunidades discursivas particulares, a menudo en diálogo con otros textos de los que se nutren y a los que responden. Estas particularidades confieren a estos textos un estatus formal y serio, transformándolos en textos académicos.

Fernández (2004) señala que, aunque estas lecturas se utilizan en contextos escolarizados para enseñar y aprender, gran parte del conocimiento que transmiten se da por sabido, pues están dirigidas a colegas, autores y lectores que comparten modos de pensamiento y argumentación debido a su formación.

Carlino (2005), Nogueira (2003) y Castelló (2007) coinciden en que la lectura académica está vinculada con estilos, estructuras y lenguajes propios de los campos de conocimiento respectivos. Sin embargo, destacan que las comunidades generan expectativas entre sus miembros, es decir, esperan que sus integrantes se atengan a formas específicas de usar el lenguaje, acordes con valores y supuestos epistémicos. En las Ciencias Sociales y Humanas, esta complejidad es mayor debido a que las normas y convenciones son más abiertas y menos específicas, tanto por la diversidad temática como por los distintos tipos de textos, propósitos y destinatarios, además de las reflexiones y contextos en los que se lee y escribe (Carlino, 2003; Castelló, 2007).

El ámbito académico imprime estas características y sus miembros se comunican en consecuencia, lo que determina los modos de indagar, aprender y pensar propios de cada área de estudio.

Por lo tanto, la lectura académica supera las formas básicas de lectura; aunque la decodificación y repetición a veces pueden ser eficaces para acceder al contenido, la lectura implica algo más que comprender e interpretar. Como indica Cassany (2008), es fundamental concebir la lectura como una práctica inscrita en una comunidad lectora que practica y accede a los conocimientos propios de cada disciplina.

Acceder a la lectura académica equivale a integrarse a una comunidad de práctica cuyos miembros, por su formación, comparten ciertas características que facilitan la comunicación. Para ello, es necesario compartir contextos cognitivos similares, es decir, conocimientos previos en niveles parecidos que permitan entender términos, ideas o nociones, y así interactuar y desarrollar rutinas comunicativas que incluyan un repertorio propio de palabras y géneros discursivos que conformen su identidad. Esto no implica uniformidad total, pero sí que, entre mayor sea el conocimiento común, más sencilla será la adhesión y permanencia en la comunidad.

La lectura académica exige contextualizar, analizar, interpretar y reinterpretar, conectar la nueva información con la previamente adquirida, estar inmerso en un debate compartido y cumplir con las expectativas de una comunidad de práctica. Cuanto más avanzamos en los niveles educativos, inevitablemente enfrentamos este tipo de lectura para acceder a nuevos conocimientos.

LA LECTURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

En la universidad, la lectura académica implica reconocer saberes previos, complementarlos y adquirir nuevos conocimientos y formas de leer. Carlino (1985) reconoce que la lectura en la universidad confronta a los estudiantes con nuevas culturas escritas propias de cada campo de estudio, caracterizadas por nuevas formas discursivas emanadas de las comunidades académicas.

Para entender las diferencias entre la lectura académica universitaria y la de niveles educativos inferiores, es necesario aclarar cuál es la función de la universidad y qué se entiende por comunidades académicas.

La educación superior comprende todas las licenciaturas (incluidas las ingenierías), maestrías, especializaciones y doctorados posteriores a la educación media superior. Este nivel implica especialización en un campo particular del conocimiento. Actualmente, las universidades tienen el papel fundamental, según Pérez (1990), de generar conocimiento, transmitirlo mediante la docencia y difundirlo en la sociedad. Esto implica un alto compromiso social para formar profesionales que busquen tanto el bienestar social como el individual. Las instituciones educativas son las encargadas de transmitir conocimientos relevantes definidos por las demandas sociales.

Las comunidades académicas están formadas por investigadores, docentes y otros actores dedicados a la difusión cultural y reconocidos por instituciones educativas. Los conocimientos respaldados o generados por estas comunidades tienen validez dentro del área correspondiente y su influencia en la construcción de nuevos saberes forma parte esencial de lo que se enseña en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Narvaja (2002) señala que la lectura es una de las prácticas con mayor presencia en la vida universitaria. Los estudiantes se enfrentan a textos específicos de sus carreras, que presentan características que los diferencian de otros ámbitos, constituyendo uno de los mayores desafíos para quienes inician sus estudios superiores.

A lo largo del apartado, se ha conceptualizado la lectura como un proceso complejo que integra varios subprocesos, explicación fundamental para entender la complejidad que adquiere la lectura en la universidad. En este nivel, se requiere que el proceso lector sea lo más completo posible, puesto que es necesario analizar y explicar los textos y autores abordados.

Como se indicó, los textos universitarios difieren de otros en su contenido y estructura. Estudios en lingüística señalan que en la educación superior se apela fundamentalmente a la capacidad reflexiva del lector, enfrentándolo a discursos explicativos o argumentativos.

Carlino (2002) destaca la diferencia entre leer en la universidad y en niveles educativos inferiores, donde en estos últimos los conocimientos que sugieren los textos suelen ser acabados o poco debatibles, mientras que en la universidad se proponen distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno.

Otra particularidad de la lectura universitaria es la necesidad de profundizar en áreas específicas, lo que implica, en muchas ocasiones, trabajar con textos antiguos que requieren contextualización profunda para su comprensión. Por ello, es importante reconocer que la lectura ha tenido distintos fines a lo largo del tiempo, como se subrayó en la primera sección de este capítulo.

La cultura escrita varía según el área de conocimiento, pero también dentro de cada una de ellas. Además, la institución universitaria impone normas sobre cómo hablar adecuadamente de los saberes que produce, acepta y reproduce. Esta exigencia implica que todo especialista debe conocer y dominar lo vigente en su disciplina; “las demandas de la universidad imponen a sus miembros no sólo que asuman lo que en ella se dice, sino que lo hagan conforme a las formas que ella determina” (Nogueira, 2003, p.3).

Asimismo, la lectura académica en las universidades está determinada por las exigencias propias de cada institución y campo de conocimiento; ya sea una disciplina científica o humanista, se rige por el conocimiento que el grupo de expertos considere válido y digno de transmisión.

Por ello, ingresar a la universidad no solo requiere habilidades básicas de lectura, sino que implica asumir un nuevo reto: incorporarse a una comunidad discursiva distinta, practicar rituales de legitimación y aceptar las normas institucionales (Narvaja, 2002).

Como hemos podido observar, la lectura es un proceso complejo que depende de múltiples factores físicos, cognitivos y sociales. Las prácticas lectoras han variado a lo largo de la historia, influyendo en las formas de interpretar los textos, por lo que es esencial comprender el papel que desempeña el contexto histórico y social en que se leen y producen los textos.

Esta aproximación a la lectura académica resalta la complejidad del tema, pero resulta insuficiente si no se aborda también la comprensión lectora, pues de ella depende que la lectura sea una herramienta efectiva para la apropiación de conocimientos.

Existen teorías provenientes de diversas disciplinas que explican cómo y qué factores intervienen en la comprensión lectora. Con base en ellas se han formulado propuestas y estrategias específicas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura académica, tema que se abordará con mayor profundidad en el siguiente apartado.

CONCEPCIONES DE LECTURA Y SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el apartado anterior se presentó, de manera general, la concepción de la lectura desde la teoría lineal, permitiéndonos identificar las características de este modelo que prevalecen a lo largo de todos los niveles educativos. Es importante destacar que, a pesar de haber sido formuladas antes de los años setenta, estas explicaciones continúan vigentes en la actualidad.

La concepción lineal y su enseñanza en el contexto universitario

En el ámbito universitario, al igual que en los niveles educativos previos, esta concepción se manifiesta cuando se entiende la lectura como un proceso que consiste únicamente en transferir significados de la página impresa a la mente del lector, letra por letra y palabra

por palabra; de modo que, con la adquisición de habilidades básicas de decodificación, la comprensión se da automáticamente.

Carlino (2005) ilustra claramente esta perspectiva tradicional al afirmar que se cree que se aprende a leer una sola vez y para siempre, esperando que el lector descubra lo que el texto le dice, ya que con las habilidades elementales de lectura adquiridas en la educación básica se lograría extraer el significado. Asimismo, bajo esta teoría, el texto es concebido como un ente independiente; no importa el área de conocimiento a la que pertenezca, lo esencial es descifrarlo minuciosamente para llegar a su comprensión.

Esta concepción tampoco toma en cuenta el género discursivo del texto ni distingue entre las diferentes formas de leer. Durante gran parte del siglo XX, este enfoque dirigió las propuestas de enseñanza de la lectura. Camps (2003) señala que en los años cuarenta la enseñanza recomendaba a los alumnos una lectura minuciosa, centrada en el análisis textual y en la realización de comentarios sobre el mismo. Se pensaba que si los alumnos dominaban la palabra, la comprensión ocurriría de forma automática (Cooper, 1998).

Se asume que hablar y leer son actividades equivalentes, por lo que se considera que el conocimiento y uso cotidiano del lenguaje son suficientes para entender el texto escrito. No se distingue entre el lenguaje oral y el escrito, considerándolos partes indisolubles de la lengua. En consecuencia, las actividades en torno a la lectura se orientan al dominio del lenguaje, esperando que, en automático, se alcance la comprensión del significado.

Zayas (2011) denuncia el excesivo énfasis en los aspectos gramaticales, centrando la atención únicamente en la forma en que se construyen las palabras y en las reglas para su correcto uso, particularmente en el español. De esta manera, en la lectura en voz alta, la atención se focaliza en corregir la pronunciación (separación correcta de palabras, pausas, etc.), con la finalidad de convertir al alumno en un decodificador eficiente.

Al concebir al lector únicamente como un decodificador, se asume que descubrirá el significado de las palabras por el simple hecho de saber descifrarlas, es decir, conocer la relación fonema-grafema y las relaciones entre ellos. Así, la comprensión se da de manera automática. Bajo esta propuesta, un alumno alfabetizado en cualquier etapa de su vida, que domina la relación letra-fonema, puede leer y comprender adecuadamente.

Por tanto, el entendimiento de la lectura se concibe como un proceso individual, en el que el desciframiento es suficiente y no se requiere de ningún otro apoyo que no gire en torno a esta premisa. Leer es simplemente transferir significados, por lo que la evaluación prioriza la cantidad de información recuperada del texto de manera literal. En este sentido, la enseñanza en ES se enfoca en actividades centradas en la transferencia de significados, privilegiando la rapidez y precisión en la lectura, y concentrándose únicamente en la parte gramatical del texto.

La teoría lineal caracteriza al lector como un descifrador del sentido, sin libertad interpretativa; su función es reproducir de manera exacta lo que el autor expresó. En la enseñanza, el docente es el conocedor y poseedor del saber, ubicado en el centro del proceso, y decide de manera tajante cuál es el significado que los estudiantes deben extraer. Por ende, se incentiva al alumno a extraer un único sentido sin lugar a dudas.

Las actividades de apoyo que realiza el profesor para facilitar la decodificación del texto, según Cairney (1992), consisten en la aplicación de textos seguidos de preguntas literales o de opción múltiple cerrada. Este entrenamiento es siempre aislado, pues se presupone que la lectura se realiza de la misma manera en cualquier momento, lugar o tipo de texto, considerando que las estrategias son universalmente transferibles. Este mismo autor aclara que, bajo esta concepción, el docente cree que las técnicas que enseña son aplicables en todos los contextos.

Además, el profesor que sostiene la lectura como proceso lineal propone ejercicios y técnicas descontextualizadas, sin tomar en cuenta las circunstancias de escritura del texto, ni su disciplina, ni su tipo, ni las características que puedan orientar sobre el objetivo del autor. Finalmente, asume que el desciframiento automático del lector conlleva la extracción del sentido del texto.

En estas prácticas, el objetivo de la lectura parece ser que el profesor compruebe que se ha leído y que se ha entendido lo que él considera que debe comprenderse. Podemos notar la clara influencia del conductismo, pues “leer es un simple proceso de asociación, (...) una relación estímulo-respuesta y además (...) el aprendizaje está subordinado a la enseñanza” (Lerner y Muñoz, 1986, p. 53).

Estas propuestas siguen siendo predominantes y no han desaparecido, ya que en las escuelas aún se encuentran ejercicios de lectura centrados exclusivamente en la memorización y la repetición (Maqueo, 2004). Un claro ejemplo son los exámenes objetivos de comprensión lectora, en los cuales las preguntas se orientan a obtener respuestas literales.

La concepción interactiva y su enseñanza en el contexto universitario

Los postulados de la teoría interactiva revolucionaron la comprensión de la lectura, que dejó de concebirse como una simple transferencia de significados, para entenderse como un proceso en el que lector y texto colaboran activamente en la construcción del significado. En este modelo, la comprensión no depende exclusivamente de las habilidades de decodificación, sino que se fundamenta principalmente en los conocimientos previos del lector, tanto del mundo como lingüísticos.

En el ámbito universitario, el estudiante debe interactuar con el texto poniendo en juego todo lo que sabe sobre el tema para construir el significado. Hernández (2005) señala que uno de los prin-

cipales problemas que enfrentan los estudiantes es que provienen de contextos ajenos a los lenguajes específicos de la universidad, lo que dificulta su acceso a esas comunidades de práctica. Por tanto, en esta concepción, los esquemas cognitivos guían y controlan la comprensión, implicando que leer en la universidad requiere tener metas claras y actuar como un lector estratégico.

Tal como se mencionó previamente, en las teorías interactivas lector y texto ya no son entidades separadas, sino que interactúan para construir el significado. El lector no espera pasivamente que el texto le proporcione el sentido, sino que participa activamente, orientado por sus conocimientos previos y objetivos. De este modo, la comprensión del texto depende tanto de la decodificación como de la disponibilidad de esquemas cognitivos que permitan reconstruir el significado, enfatizando la lectura como un proceso psicolingüístico.

Las actividades docentes bajo esta concepción se orientan a la clarificación de definiciones, la utilización de diccionarios, la elaboración de glosarios y la explicación del contexto, así como a las diferentes acepciones de términos, sin relegar los aspectos gramaticales. Esta propuesta sostiene que el significado es relativo y se construye socialmente (Cairney, 1992), por lo que el lector se guía por un objetivo específico. En este sentido, el docente busca que el alumno comprenda el propósito del texto, explicando sus metas e intenciones para facilitar la reconstrucción colectiva del significado.

Las preguntas formuladas antes y durante la lectura funcionan como guías para la comprensión, no con la intención de reproducir literalidades, sino para alcanzar los objetivos propuestos, fomentando la práctica constante de la inferencia. Asimismo, la motivación del alumno para llevar a cabo la lectura, ya sea intrínseca o extrínseca, constituye un factor relevante.

Zayas (en Camps y Zayas, 2003) destaca que, desde esta perspectiva, se promueve la integración de los procesos del habla, la escucha, la lectura y la escritura, reconociendo que, aunque son procesos distintos, se interrelacionan para construir sentido. En

cuanto al lenguaje, el docente atiende a los géneros discursivos y provee conocimiento sobre nuevas formas textuales para facilitar la búsqueda de sentido tanto del lector como del autor.

El apelativo a los conocimientos previos implica relacionar saberes especializados de la disciplina, así como un vocabulario técnico que suele ser ajeno a quienes no pertenecen a la comunidad de práctica. Por ello, se trabaja en la elaboración de glosarios y se aclaran términos para acercar al lector al significado, ayudándolo a llenar vacíos informativos mediante la búsqueda de información complementaria.

La comprensión, bajo esta propuesta, está guiada por objetivos claros, por lo que es necesario proporcionar información pertinente y precisa sobre la tarea, pues esto dirige la atención del lector. Sánchez (2010) recomienda establecer preguntas guía que orienten al lector para encontrar lo esencial en el texto. Cuando existen metas claras, el lector selecciona la información relevante y descarta lo superfluo.

Es importante también mostrar y adaptar las estrategias utilizadas por lectores competentes a las necesidades individuales. La contextualización de los textos, que incluye conocer épocas, procedencias y costumbres de los autores, se trabaja mediante explicaciones directas o actividades que amplíen el panorama del estudiante.

En la enseñanza de la lectura desde la óptica de las teorías interactivas, se supone la participación activa tanto del alumno como del profesor. Cada uno debe llevar a cabo actividades complementarias que conduzcan a la comprensión del texto, de modo que el docente funcione como un puente entre el texto y el lector.

Zayas (Camps y Zayas, 2003) señala que, a pesar de este cambio conceptual hacia la comunicación lingüística, donde antes predominaban los contenidos gramaticales, no se han producido cambios didácticos significativos. Después de los años noventa, el interés se ha concentrado en el conocimiento conceptual sobre la lengua, con un enfoque tradicional gramaticalista.

No obstante, se puede rescatar que en el ámbito de la educación superior comienza a manifestarse un interés creciente en la enseñanza de la comprensión lectora y en la investigación orientada a mejorar el proceso lector.

La concepción transaccional y su enseñanza en el contexto universitario

En la concepción transaccional, la lectura se entiende como una experiencia dinámica en la que lector y texto se fusionan para generar una interpretación única y personal. Esta teoría reconoce que la lectura no solo involucra el procesamiento cognitivo, sino también las emociones que se despiertan durante la interacción con el texto. Estas emociones, al conectarse con las vivencias y conocimientos previos del lector, generan múltiples interpretaciones posibles. En el contexto universitario, esta dimensión estética puede emerger y, en ocasiones, interferir con la interpretación del significado compartido y público del texto.

Desde esta perspectiva, el lector debe elegir conscientemente convertirse en un lector estratégico, modulando su enfoque entre la función eferente (orientada a obtener información) y la estética (orientada a la experiencia sensorial y emocional), según las demandas del texto y sus objetivos personales.

Leer en la universidad implica adherirse a los conocimientos compartidos dentro de comunidades de práctica específicas, donde cada disciplina posee sus propios cánones interpretativos. Los textos académicos son producto de estas comunidades y requieren conocimientos especializados para ser comprendidos adecuadamente.

Los antecedentes culturales y sociales del lector desempeñan un papel determinante en la construcción del significado, pues la interpretación no solo se basa en esquemas cognitivos o conceptuales (como enfatizan las teorías interactivas), sino también en representaciones sociales que forman parte de la identidad del individuo y su entorno cultural.

La teoría transaccional representa una evolución respecto a las propuestas interactivas; por lo tanto, sus enfoques de enseñanza no sustituyen, sino que complementan y enfatizan ciertos aspectos específicos. Rosenblatt, pionera de esta teoría, sostiene que “toda lectura se vive y se recrea”, por lo que el significado asignado a un texto está estrechamente ligado a la experiencia vital del lector.

Dubois (1994) señala que el profesor, con “nuestra carga, positiva y negativa, de ideas, sentimientos, emociones y actitudes [guiamos al alumno]” (p. 7), influyendo en su desempeño. Desde la visión transaccional, el docente no es un agente externo al proceso de aprendizaje, sino que “determinamos de alguna manera su desarrollo (de los alumnos) a la vez que somos determinados por él” (Dubois, 1994, p. 7).

Por ello, esta teoría propone una enseñanza de la lectura mediada por la reflexión constante del docente sobre su práctica y su influencia en el aprendizaje lector.

Rosenblatt (1988) y Dubois (1995) explican que los profesores que adoptan esta postura trabajan sobre tres áreas fundamentales:

- Reservorio de experiencias lingüísticas: Referido a toda interpretación o significado nuevo que implica una reestructuración o extensión del acervo del lenguaje, permitiendo así nuevas formas de comprender el mundo.
- Contexto y propósito del lector: Son los elementos que guían la selección del significado durante la lectura.
- Elección de una postura: El lector debe seleccionar entre una orientación estética o eferente según los objetivos que persiga en cada lectura.

Además, los docentes reconocen que muchos estudiantes universitarios presentan diferencias significativas en sus conocimientos previos, experiencias de vida y competencia lingüística, lo que se complica aún más debido a la especialización y al bagaje cultural requerido en los estudios superiores. En respuesta, el docente:

- ✦ Ordena las lecturas de manera progresiva, comenzando con materiales accesibles y aumentando gradualmente su complejidad.
- ✦ Contextualiza los textos, ya sea directamente o delegando esta tarea a los estudiantes.
- ✦ Busca relacionar los textos con los conocimientos previos del alumno.
- ✦ Esclarece términos complejos o técnicos.

Estas propuestas, aunque reconocen la dificultad de la tarea, son fundamentales para facilitar la comprensión lectora en el nivel universitario.

Egle y Eizaguirre (2003, citados en Manrique, 2010) destacan que, bajo esta concepción, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura están condicionados por “los supuestos de los docentes para entender la lectura de los estudiantes en el ámbito universitario, manifestados en expresiones que denotan que la lectura es un proceso acabado y cerrado y no un proceso abierto y continuo” (p. 94). Asimismo, recuerdan que “el desarrollo de la comprensión lectora y, por supuesto, de la producción textual, exige nuevas destrezas a los estudiantes cuando se enfrentan al ámbito universitario” (p. 95).

Manrique (2010) añade un elemento crucial: “Un lector es producto de una situación que le es propicia (...), para leer se requiere tiempo, desocupación, ocio, paciencia, y no todas las personas disponen de esos privilegios” (p. 17). A esto se suma la escasa valoración social del acto de leer, percibido por algunos como inútil o improductivo.

De esta manera, la enseñanza universitaria enfrenta tres retos esenciales: los supuestos docentes sobre la lectura, la adquisición de nuevas destrezas por parte del estudiante y la baja estima social hacia la lectura. Aunque la literatura no ofrece soluciones explícitas, diversos autores (Finocchio, Carlino, Maqueo, Castelló, entre otros) sugieren que el docente debe reflexionar críticamente sobre su práctica, buscar y aplicar nuevas estrategias de enseñanza y asumir

plena responsabilidad en la formación lectora en la universidad. Asimismo, Hernández (2005) y Castelló (2009) enfatizan la importancia de considerar la formación previa y las herencias culturales en el desarrollo del lector.

Finalmente, el profesor que adopta la concepción transaccional se compromete con el propósito profundo de la lectura, entendiendo que es necesario vivir y desmenuzar las ideas para llegar a la dimensión estética y no dejar incompleta la tarea. Dado que muchos estudiantes universitarios muestran apatía y desinterés, se hace imprescindible proporcionar apoyos que faciliten la comprensión, con la esperanza de que lo estético emerja como fruto de la alegría de entender lo que parecía complejo.

Esta dimensión emocional, poco trabajada en la universidad, requiere actividades que trasciendan la mera decodificación. El docente, entonces, debe fomentar simultáneamente la lectura eferente y la estética, ya que solo así podrá ayudar a los estudiantes a comprender plenamente y mantener su interés por la lectura.

En la siguiente tabla podemos ver de manera resumida lo que proponen las investigaciones respecto a la enseñanza de la lectura, específicamente en el contexto universitario:

Aspecto/ Concepciones	Concepción Lineal	Concepción Interactiva	Concepción Transaccional
Definición	*Conjunto de habilidades para obtener información. *Transferencia de significados. *Se lee para identificar lo que el autor quiso decir.	*Interacción entre lector- texto. *Construcción del significado a partir de los conocimientos previos del lector.	*Transacción entre lector y texto, donde el significado es relativo y se construye en contextos específicos. *Lectores y escritores se encuentran en el texto. *Actividad de elecciones.

Características	*Hay 3 niveles: 1. Comprensión literal; 2. Comprender lo implícito; 3. Evaluar las ideas del autor.	*Intervienen pensamiento y lenguaje (proceso psicolingüístico).	*Influyen factores sociales y personales. *Experiencias, emociones, intereses y conocimientos del lenguaje.
Requerimientos	*Dominar las habilidades básicas de decodificación (se aprende a leer de una vez y para siempre). *Dominar la palabra (uso correcto de ortografía y gramática).	*Relacionar el contenido con conocimientos previos. *Tener conocimientos del tema y bagaje lingüístico. *Tener metas y comportarse como un lector estratégico.	*Propósitos claros que guíen la lectura. *Los antecedentes culturales guían la comprensión.
Actividades de enseñanza	*Lectura minuciosa centrada en el análisis y comentarios en torno al texto. *Ejercicios de dominio de lenguaje. *Recuperación de información literal. *Textos seguidos de preguntas literales o de opción múltiple. *Reportes o resúmenes de lectura.	*Uso habitual de diccionario. *Realización de glosarios. *Preguntas guía, antes y durante la lectura. *Búsqueda de información complementaria sobre el texto, tema y autor.	Se trabaja sobre: *El reservorio de experiencias lingüísticas. *El contexto *El propósito del lector. *Reflexión y diálogo en torno al proceso de lectura.

Apoyos	*No se proporcionan apoyos específicos.	*Clarificación de definiciones. *Aclaraciones del contexto y los diferentes usos de las palabras o términos complejos. *Explicación clara de los objetivos del texto: qué buscar, dónde llegar, con qué intención. *Clarificación sobre géneros discursivos. *Presentación y adaptación de estrategias usadas por lectores competentes.	*El profesor reflexiona sobre su práctica en la enseñanza de la lectura. *Guía en la integración de lo eferente y lo estético. *Ordena progresivamente las lecturas, aumentando la complejidad gradualmente. *Contextualiza los textos. *Ayuda a relacionar conocimientos previos con los nuevos. *Esclarece términos. *Trabaja en el propósito de lectura.
Evaluación	Se evalúa la cantidad de información transferida. Se comprueba que se leyó.	Se evalúa la reconstrucción del texto y la comprensión con base en objetivos.	Se evalúa el proceso considerando que no existe un solo significado correcto.

Tabla 1. Síntesis de aspectos sobre la lectura de acuerdo a cada concepción y su enseñanza. Elaboración propia.

La tabla anterior ofrece una mirada sintética pero reveladora sobre las concepciones de lectura y sus implicaciones en la enseñanza dentro del ámbito universitario. Como se observa, estas concepciones no son únicamente construcciones teóricas, sino marcos que orientan las prácticas docentes y las formas en que se acompaña al

estudiantado en su proceso lector. Esta comparación permite identificar cómo cada concepción determina no solo qué se entiende por leer, sino también cómo se enseña, cómo se apoya y cómo se evalúa dicho proceso en la educación superior.

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, la lectura académica en el contexto universitario no puede entenderse como una práctica homogénea ni neutra. Por el contrario, su enseñanza y comprensión están determinadas por diversas concepciones teóricas que han influido, y aún influyen, en las prácticas pedagógicas. Desde la concepción lineal centrada en la decodificación y la transmisión literal del significado, hasta la visión transaccional que reconoce la influencia de los factores emocionales, sociales y culturales, el recorrido teórico revela no solo distintas formas de concebir la lectura, sino también implicaciones profundas en la forma en que se enseña y evalúa.

Reconocer estas diferencias es esencial. El papel del profesorado universitario, por tanto, resulta clave: sus creencias, experiencias y saberes en torno a la lectura configuran el tipo de prácticas que se promueven en el aula y, con ello, las posibilidades reales de acceso a la cultura escrita especializada.

Por ello, en la siguiente parte del libro, nos enfocaremos en recuperar y analizar las voces de docentes universitarios que, desde distintas disciplinas y contextos institucionales, nos permitirán contrastar las concepciones teóricas aquí expuestas con las formas en que realmente se concibe, se enseña y se valora la lectura en la práctica. Escuchar al profesorado nos permitirá profundizar en sus representaciones, tensiones y posibilidades de transformación, con miras a fortalecer una enseñanza de la lectura académica más pertinente, crítica y comprometida.

PARTE II: VOCES DOCENTES Y PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

CAPÍTULO III



ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ACADÉMICA

En este capítulo se da cuenta del trazo del camino de la investigación, definiendo con claridad los propósitos y el alcance del estudio que busca comprender las concepciones sobre la lectura en el profesorado universitario. A partir de los esbozos para el diseño del estudio, se delinearon las estrategias para captar la realidad tal como la viven y expresan los docentes, privilegiando sus voces y experiencias. Los contornos del enfoque analítico nos permitieron organizar y procesar la información de manera rigurosa, facilitando la identificación de patrones y categorías que dan cuenta de la diversidad y complejidad de sus concepciones.

Asimismo, al explorar los trazos del profesorado —su formación académica, experiencia y perspectivas—, se reveló cómo estos elementos influyen en la manera en que conciben la lectura y la integran en su práctica docente. Estas concepciones, que oscilan entre distintos modelos teóricos, se manifiestan no solo en sus ideas, sino también en las actividades y estrategias que emplean en el aula.

Este recorrido metodológico y analítico establece una base sólida para adentrarnos en el estudio detallado de las experiencias y reflexiones de los docentes universitarios sobre la enseñanza de la lectura. Los testimonios recogidos revelan la complejidad de la lectura y su enseñanza; los profesores expresan sus ideas y prácticas

de manera espontánea, a veces sorprendidos al verbalizarlas, lo que muestra que su experiencia cotidiana es un recurso fundamental para la toma de decisiones, aunque frecuentemente sin un sustento teórico formal.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo las concepciones sobre la lectura influyeron en la práctica docente del profesorado universitario. Específicamente, se indagaron las ideas, creencias y experiencias que los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM tenían respecto a la lectura, así como la manera en que dichas concepciones se expresaron en sus clases.

Es importante señalar que, si bien este estudio se realizó con docentes de la UNAM, su finalidad no fue generalizar los hallazgos a toda la institución ni a otras universidades, sino ofrecer un ejemplo ilustrativo de cómo pueden analizarse las concepciones sobre la lectura en un contexto disciplinar específico. Cada campo de conocimiento posee particularidades que afectan la manera en que se enseña y se concibe la lectura, por lo que este enfoque podría adaptarse a otras disciplinas y entornos académicos.

Para abordar este objetivo, se adoptó un enfoque cualitativo, que permitió comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los propios actores. Esta metodología fue idónea para recuperar los significados, sentidos y creencias que las personas construyen sobre su realidad cotidiana. Como señalaron Pérez Serrano (1994) y Sandín (2002), las investigaciones cualitativas priorizan las voces de los participantes y permiten captar la riqueza contextual de sus experiencias, lo cual resultó esencial para aproximarse a las concepciones de lectura.

ESBOZOS PARA EL DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño de la investigación fue interpretativo-explicativo, pues se pretendió no solo describir las concepciones del profesorado, sino también comprender los fundamentos y motivaciones que subyacieron en sus decisiones pedagógicas relacionadas con la lectura. De acuerdo con Eisner (en Sandín, 2001), este tipo de estudio interpretativo posibilitó al investigador acercarse a una experiencia particular desde los significados que los actores le otorgaron.

El instrumento seleccionado para recabar la información fue la entrevista cualitativa en su modalidad no estructurada. Esta decisión se fundamentó en que la entrevista abierta permitió establecer una conversación flexible, en la cual el entrevistado pudo desarrollar con mayor profundidad sus ideas, creencias y vivencias.

Según Hernández Sampieri (2004), este tipo de entrevista posibilitó ampliar la perspectiva sobre los procesos investigados, ya que no limitó al informante a respuestas cerradas ni predeterminadas. Además, permitió explorar dimensiones inesperadas del fenómeno en estudio. Por ello, se construyó una guía de entrevista basada en los objetivos de la investigación y en las dimensiones conceptuales previamente definidas.

MARCO ANÁLITICO

A partir de la revisión teórica y del planteamiento del problema, se definieron dos grandes dimensiones de análisis:

1. Concepciones teóricas sobre la lectura.
2. Formas de enseñanza de la lectura en el ámbito universitario.

Cada dimensión fue abordada a través de diversos ejes de análisis que remitieron a distintos modelos o enfoques, explicados en la

Parte I. En el caso de la lectura, se consideraron los siguientes, ya explicados en la Parte I de este libro:

- ✦ Concepción lineal.
- ✦ Concepción interactiva.
- ✦ Concepción transaccional.

La hipótesis de partida fue que detrás de cada práctica docente subyacía una concepción específica de lectura, consciente o inconscientemente asumida. Para ello, se diseñaron preguntas que permitieron identificar qué noción de lectura predominó en la práctica de los docentes. Recordemos que en este tipo de indagatoria las preguntas no fueron fijas, existiendo flexibilidad para ampliar aspectos considerados necesarios; sin embargo, algunas preguntas centrales guiaron el proceso, organizadas por dimensión:

Dimensión 1: Concepción de lectura:

- ✦ ¿Qué entendía usted por lectura?
- ✦ ¿Creía que su concepción de lectura cambiaba según el nivel educativo (primaria, secundaria, universidad)? ¿Por qué?
- ✦ ¿Qué usos consideraba que tenía la lectura en la Licenciatura en Pedagogía?
- ✦ ¿Había recibido formación teórica sobre lectura? ¿Conocía alguna teoría que explique el proceso lector?
- ✦ ¿Creía que su práctica docente reflejaba alguna teoría o modelo específico de lectura?

Estas preguntas buscaron revelar si el docente se adscribía (de manera explícita o implícita) a un enfoque particular, así como explorar la relación entre sus ideas sobre la lectura y su formación académica.

Dimensión 2: Enseñanza de la lectura en la universidad:

- * ¿Solicitaba a sus estudiantes que leyeran? ¿Qué tipo de textos?
- * ¿Cómo elegía los textos que asignaba?
- * ¿Qué actividades proponía para trabajar los textos en clase?
- * ¿Cómo apoyaba la comprensión lectora de sus alumnos?
- * ¿Quién, en su opinión, enseñaba a leer en la universidad?
- * ¿Era posible enseñar a leer a nivel universitario? ¿Cómo lo hacía usted?
- * ¿Qué dificultades había encontrado en la enseñanza de la lectura a estudiantes universitarios?
- * ¿Consideraba que su disciplina influía en la forma en que enseñaba a leer?

Estas preguntas estuvieron orientadas a identificar las estrategias que implementaron los profesores en su quehacer docente cotidiano y a relacionarlas con sus concepciones teóricas. Además, se buscó indagar en el grado de sistematicidad, intencionalidad y reflexión con que se abordó la lectura en sus cursos.

Aunque este instrumento se aplicó solo a siete docentes de la Licenciatura en Pedagogía, la selección fue intencionada, buscando diversidad en trayectorias académicas y experiencia docente. Los profesores fueron contactados personalmente y se les explicó el propósito del estudio. Todos accedieron voluntariamente a participar y autorizaron la grabación de las entrevistas, las cuales tuvieron una duración de entre 20 y 70 minutos y fueron transcritas para su posterior análisis. Aunque los participantes no expresaron oposición al uso de sus nombres, se optó por mantener el anonimato para proteger su identidad. Se utilizó una codificación alfanumérica para identificar a los informantes sin comprometer su privacidad.

Durante las sesiones, se tomaron notas sobre el lenguaje gestual y otros elementos no verbales que complementaron la información registrada. El análisis se centró en identificar categorías emergentes,

patrones de pensamiento y prácticas comunes, así como posibles tensiones entre discurso y acción. Fue así como surgieron elementos para el análisis, los cuales se contrastaron con el conocimiento de las concepciones de lectura y la enseñanza que derivaron de ellas, establecidas anteriormente.

Las entrevistas realizadas fueron cuidadosamente analizadas con el propósito de recuperar las ideas, creencias y experiencias que los profesores compartieron. Para ello, se identificaron patrones recurrentes y se establecieron categorías que ayudaron a organizar el contenido. Estas categorías se agruparon en dos grandes dimensiones: las concepciones de lectura y las prácticas de enseñanza asociadas. Se distinguieron tres aspectos clave que permitieron comprender cómo los profesores concibieron la lectura:

Categoría	Descripción
Definición	Formas en que los profesores expresan qué entienden por leer.
Características	Elementos que mencionan como propios del acto lector: comprensión, interpretación, análisis, entre otros
Requerimientos	Condiciones que consideran necesarias para que el proceso lector se lleve a cabo de forma significativa.

Tabla 2. Categorías sobre concepciones de lectura. Elaboración propia.

Estas categorías permitieron establecer vínculos entre lo expresado por los docentes y las concepciones teóricas ampliamente abordadas en la literatura: desde la lectura entendida como decodificación lineal, hasta enfoques que incorporan la interacción del lector con el texto o aquellos que subrayan la dimensión contextual del acto lector.

Respecto a la enseñanza, el análisis permitió identificar cuatro elementos relevantes:

Categoría	Descripción
Actividades	Acciones que los profesores proponen para abordar los textos en clase.
Apoyos	Recursos o estrategias que utilizan para facilitar la comprensión.
Evaluación	Criterios mediante los cuales valoran las actividades relacionadas con la lectura.
Enseñanza	Opiniones sobre quién enseña a leer en el nivel universitario y cómo se debería hacer.

Tabla 3. Categorías sobre concepciones de enseñanza de la lectura. Elaboración propia.

Estas categorías mostraron que las prácticas docentes estaban cargadas de significados que muchas veces no fueron explícitos. No todos los profesores se adhirieron claramente a una sola concepción de lectura; más bien, se observó una convivencia de enfoques que respondieron tanto a su formación como a su experiencia profesional. Asimismo, las decisiones pedagógicas no siempre estuvieron sistematizadas o formalizadas, lo que reveló una dimensión formativa que merece ser más explorada.

En suma, lo que se planteó en estas páginas no fue un modelo cerrado ni una interpretación definitiva, sino un punto de partida para comprender cómo se articuló el vínculo entre concepción y práctica en torno a la lectura. A través del testimonio de docentes universitarios, se buscó abrir un espacio de reflexión sobre lo que significó leer y enseñar a leer en el aula universitaria.

TRAZOS DEL PROFESORADO: FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y CONCEPCIONES

Hasta ahora, hemos explicado las preguntas que guiaron la investigación, cómo diseñamos y aplicamos el instrumento, y cómo seleccionamos a los docentes que participaron. Ahora es momento de compartir cómo procesamos y analizamos la información que recogimos. Después de terminar el trabajo de campo, leímos y revisamos varias veces las entrevistas para identificar las ideas más importantes relacionadas con nuestros objetivos.

Respecto a la formación académica de los siete profesores entrevistados, cinco tienen licenciatura en Pedagogía y dos en Sociología. En cuanto a estudios de posgrado, cuatro cuentan con maestría en Pedagogía, uno en Investigación Educativa, otro en Sociología, y además hay especialistas en Educación y Psicología. Tres de ellos tienen doctorado, todos en Pedagogía, mientras que los otros cuatro no cuentan con este grado. La experiencia docente de los participantes es muy variada, desde recién iniciados con tres años hasta quienes llevan 35 años en la enseñanza, lo que aporta distintas perspectivas valiosas.

Al analizar las entrevistas, buscamos entender a qué concepción de lectura se alineaba cada profesor. No buscamos hacer generalizaciones, sino comprender casos específicos y sus particularidades. A partir de las respuestas, identificamos patrones que nos ayudaron a organizar la información en dos grandes áreas: lo que los profesores piensan sobre la lectura (su concepción) y lo que hacen en la práctica (sus acciones en el aula).

En cuanto a lo que piensan, agrupamos sus ideas en los tres temas, explicados en la Tabla 2: Definición, Características y Requerimientos.

Por otro lado, al revisar sus prácticas docentes, encontramos tres aspectos relevantes, explicados en la Tabla 3: Actividades, Apoyos y Evaluación.

También exploramos cómo perciben quién debería enseñar a leer en la universidad y de qué manera, lo que llamamos la categoría de Enseñanza. Con esta organización pudimos conectar lo que los docentes expresaron con las concepciones teóricas que ya conocemos, para así entender mejor cómo sus ideas influyen en su forma de enseñar.

Con base en la Tabla 1, que se presentó en el capítulo anterior, se analizaron las respuestas de los profesores y se clasificaron para identificar la concepción a la que se apegan. Cabe señalar que, en la información obtenida, confluyen distintas ideas que se apegan a diferentes concepciones en un mismo profesor, por lo que encontraremos que en las respuestas subyacen características que pertenecen a una u otra; sin embargo, al final de este apartado, daremos cuenta de hacia dónde se dirige su inclinación.

CONCEPCIONES Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Ahora compartimos las experiencias de los profesores englobadas en las tres concepciones. Aunque la información proporcionada fue muy amplia, en las siguientes líneas compartimos las más significativas.

La concepción lineal

Recordemos que las teorías lineales explican la lectura como un conjunto de habilidades por medio de las cuales se obtiene información. Se considera que al leer, el lector transfiere significados desde el texto hacia su mente, por lo que el sentido se encuentra en las palabras mismas y debe ser “descubierto”. El texto, bajo esta mirada, es autónomo y descontextualizado, y si se logra decodificar adecuadamente, es posible comprender lo que quiso decir el autor.

Esta idea aparece en las respuestas de varios profesores. Por ejemplo, cuatro de los entrevistados expresaron definiciones que aluden directamente a esta concepción. En palabras de uno de ellos: “Descifrar la lectura [es] rescatar lo que dice el autor” (6-35). Otro sostiene que: “El texto en sí mismo te va a hacer entender cosas; se tiene que desentrañar lo que dice el autor” (2-25). Y un tercero lo expresa así: “Leer es revisar un texto con una finalidad: descubrir lo que nos quiere transmitir un autor” (3-09).

Desde esta perspectiva, se asume que las habilidades lectoras se aprenden en la educación básica y, una vez adquiridas, son suficientes para enfrentar cualquier tipo de texto. En este sentido, otro entrevistado señaló: “Creo que se lee igual desde pequeño (...) en cualquier nivel educativo. Si se aprendió bien, no se tendrían mayores problemas; el problema es que no se les enseñó en los niveles educativos anteriores [a la universidad]” (2-25).

Este tipo de afirmaciones remiten a lo planteado por Carlino (2005), quien advierte que esta concepción considera que se “aprende a leer de una vez y para siempre”. Además, la lectura se concibe como un proceso con tres niveles jerárquicos: comprensión literal, comprensión de lo implícito y evaluación de las ideas del autor. Un profesor lo expresa así: “Los alumnos a veces no pasan de la comprensión literal (...) llega un momento que ya descubren lo que dice el autor y entonces son capaces de entender esos sobreentendidos que el texto mismo les deja ver” (4-09).

En este caso, se entiende que el lector progresa en su análisis hasta alcanzar el significado correcto, único e invariable, que ya está contenido en el texto.

También hubo quienes consideraron que para comprender un texto es necesario dominar aspectos normativos de la lengua, como la ortografía o la gramática. Por ejemplo, un docente comentó: “Llegan con un montón de faltas de ortografía, gravísimas; se tendría que trabajar sobre eso” (3-03).

Enseñanza

Desde la concepción lineal, no se considera necesario enseñar a leer en la universidad, bajo el supuesto de que esta habilidad ya fue adquirida en etapas educativas anteriores. Aun así, en la práctica se hacen actividades que giran en torno a la comprensión textual, como la lectura minuciosa, la elaboración de resúmenes, esquemas o reportes, o bien preguntas literales para verificar si el texto fue leído. Un docente explica: “Pido reportes de lectura, algunos esquemas, muy importantes para el trabajo de síntesis” (1-05). Otro detalla: “Cuando leen, realizo una serie de preguntas para ver qué tanto estamos entendiendo, si ubicaron personajes o autores, acontecimientos...” (4-09).

En este enfoque, el lector competente es aquel que logra decodificar correctamente y reconstruir el mensaje del autor. Por ello, los apoyos a la comprensión suelen considerarse innecesarios o se limitan a verificar lo aprendido. Algunos docentes señalaron que si los estudiantes presentan dificultades, se debe a una deficiente formación previa: “Ya vienen muy mal de otros niveles educativos” (6-35).

En cuanto a la *evaluación*, esta se centra en comprobar la cantidad de información recuperada del texto. El reporte escrito es una de las estrategias más comunes. Por ejemplo, uno de los profesores señala: “Les pido que sea a mano (...) retomen la temática del texto y escriban. No considero la ortografía, pues es lo de menos... pero debemos manejar bien el lenguaje, eso ya lo deben saber” (2-25). Otro agrega: “El control de lectura implica identificar las ideas principales, hacer la síntesis de las ideas principales incluidas en el texto. Tienen que poner por escrito en una cuartilla” (4-09).

Estos fragmentos muestran cierta discrepancia entre el discurso docente, que a veces reconoce la complejidad de leer, y sus prácticas, que continúan centradas en una visión instrumental de la lectura, como si su único propósito fuera “captar” lo dicho por el autor.

La concepción interactiva

Las teorías interactivas consideran que la lectura es un proceso dinámico que implica la construcción del significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. A diferencia de la concepción lineal, aquí se reconoce que el lector aporta sus conocimientos, experiencias previas, expectativas y estrategias cognitivas al acto de leer. El sentido no está solo en el texto, sino que se construye a partir del vínculo entre ambos elementos.

Esta perspectiva aparece en los discursos de varios docentes entrevistados. Un profesor expresa claramente esta idea al señalar: “La lectura es algo más complejo, no solo entender lo que quiso decir el autor, sino también lo que yo pienso a partir de eso” (3-09).

Otro entrevistado destaca la relación entre el texto y los conocimientos previos del lector: “Para que haya comprensión, debe haber algo que le suene al estudiante, que le recuerde algo; no se puede entender un texto si no hay con qué relacionarlo” (5-15).

Desde esta concepción, se reconoce que leer implica activar el conocimiento previo, generar inferencias, formular hipótesis y establecer relaciones entre lo que se lee y lo que ya se sabe. No es una actividad pasiva, sino estratégica. Así lo expresa un docente: “La lectura no se puede enseñar como una técnica. Hay que enseñarles a pensar lo que están leyendo, a preguntarse cosas, a hacer conexiones” (7-03).

Esta visión también reconoce que la comprensión puede variar dependiendo del lector y del contexto, aunque aún se conserva la idea de que el texto guarda cierta autonomía. Es decir, se entiende que hay una construcción activa del sentido, pero dentro de los límites que ofrece el contenido del texto.

Enseñanza

Los profesores que se adscriben a esta concepción suelen proponer actividades que ayudan a activar los conocimientos previos del alumnado, a organizar la información y a desarrollar estrategias de comprensión. Entre las prácticas que se mencionaron destacan el uso de preguntas guía antes y durante la lectura, la elaboración de glosarios, el uso del diccionario, y la búsqueda de información contextual o complementaria. Una profesora relata: “Antes de leer, les doy unas preguntas clave, como pistas. Luego vamos resolviendo esas preguntas con lo que leemos, no todo de golpe” (3-09).

Otro entrevistado comparte: “Les pido que busquen quién es el autor, qué otros textos tiene, de qué corriente es. Así entienden mejor lo que están leyendo” (5-15).

También se señala la importancia de ayudar a los estudiantes a identificar el propósito del texto, sus características discursivas y el tipo de lectura que requiere. En este sentido, los apoyos que brindan los docentes no solo buscan resolver dudas puntuales, sino también enseñar estrategias lectoras y fomentar una lectura activa. Como explica un profesor: “Les muestro cómo yo leo un texto. Les digo en qué me fijo, cómo subrayo, cómo hago notas. Eso les ayuda mucho” (7-03).

En cuanto a la *evaluación*, se da mayor importancia a la reconstrucción del sentido del texto. No se trata únicamente de verificar si los estudiantes leyeron, sino de explorar cómo comprendieron e interpretaron lo leído. Un docente señala al respecto: “En los trabajos escritos veo si realmente entendieron el texto, si hicieron una lectura crítica o solo repitieron lo que dice” (1-05).

Este enfoque muestra una mayor conciencia sobre la diversidad de interpretaciones posibles y sobre la necesidad de enseñar a leer en el contexto universitario como una práctica compleja, situada y reflexiva. No obstante, también se identifican ciertos límites: a veces las estrategias se aplican de manera aislada o poco sistemática, y

no siempre se hace explícita la vinculación entre las prácticas y las concepciones teóricas que las sustentan.

Concepción transaccional

Las teorías transaccionales entienden la lectura como una transacción entre lector y texto; en esta visión, el significado no está dado, sino que se construye en contextos específicos, a partir de las experiencias, intereses, emociones y saberes de quien lee. Desde esta concepción, el texto y el lector se encuentran, dialogan, se afectan mutuamente.

Tres profesores recuperan estas ideas cuando describen la lectura como una experiencia situada y profundamente subjetiva: "(...) es una relación de aprendizaje, (...) el que lee lo hace a partir de una experiencia sensible, de una experiencia de vida (...) las experiencias son un insumo para la comprensión" (1-05). "Es tratar de leer el contexto, tratar de interpretar la realidad, de interpretar el mundo" (2-25). "La lectura es un espacio donde el lector y el autor se encuentran" (5-30).

Desde esta perspectiva, leer implica elegir, tomar postura y comprometerse con lo que se interpreta. Un docente lo expresa así: "Leer es problematizar, tener una postura (...) conectar con lo que tú conoces, con lo que tú sientes" (3-03).

En sintonía con lo anterior, cuatro profesores destacaron el papel de los factores emocionales y personales en la experiencia lectora. Por ejemplo: "La lectura es un acompañante perfecto en cualquier ocasión, donde se juntan emociones, amores, desamores, tanto con personajes como con temas y autores" (5-30). "Es necesario tomar en cuenta la parte emocional y, por otro lado, la imaginación (...) que se enamoren [los alumnos] de lo que leen" (1-05).

Estas respuestas sugieren que, para que un texto tenga sentido, debe establecer un vínculo con la vida de quien lo lee. Se requiere un lenguaje común, una comunidad de significados. Algunos profesores lo expresaron así: "Si se tiene un vocabulario (...) que le permita

sentirse [al alumno] parte de la comunidad académica, lingüística, lo puede lograr” (7-15). “Los alumnos necesitan sentirse parte de una comunidad, que son parte de ella” (1-05). “Para que la comprensión se dé, tienen que leerse textos que tengan que ver con nuestra vida, que se hable nuestro propio lenguaje, de lo contrario es difícil” (5-30)

Enseñanza

En el marco de esta concepción, las actividades docentes buscan conectar el texto con la experiencia del lector. Se trabaja sobre el reservorio de vivencias lingüísticas, sobre los propósitos del lector y sobre el lenguaje compartido en la comunidad académica. Como lo plantea un docente: “Les pido que escriban sobre lo que les hizo sentir el texto, con su vida, con su momento de estudiantes en formación” (5-30). “Trato de darles textos que se apeguen a un enfoque pedagógico para que puedan conocer palabras, formas de entender” (1-05).

A diferencia de la concepción interactiva, en la propuesta transaccional se subraya la importancia de ubicar al lector en el contexto disciplinar, es decir, en los marcos interpretativos específicos del campo de conocimiento. Así lo explica un profesor: “En cualquier lectura, no sé... les digo: ‘A ver, desde la pedagogía, como pedagogos, no es opinión de alguien ajeno a la educación, sino de un pedagogo’, que sabe, por ejemplo, de legislación educativa (...) así su opinión según la disciplina” (1-05).

Este énfasis en el contexto aparece también en otra entrevista: “Para comprender la lectura es necesario ubicarla en una disciplina, en el caso de la pedagogía, tener claro que cada una tiene sus distintos niveles de interpretación” (2-25).

La reflexión sobre el proceso de lectura también tiene un lugar central. Un profesor propone: “Propongo textos muy cortos que invitan a leerse, se comentan en clase (...) les pregunto si fue difícil y por qué piensan que fue así, qué les faltó para entender.

¿Era el texto o eran ellos? ¿Les faltaron elementos o simplemente ganas?” (5-30).

Este tipo de preguntas constituyen apoyos pedagógicos alineados con la concepción transaccional. También lo es la progresión intencionada en la dificultad de los textos, como explica un docente: “Primero teoría sencilla y luego más compleja, siempre ordeno mi programa de esa manera” (2-25).

Otro profesor agrega una forma más activa de acompañamiento: “Trabajo lecturas complejas desde el principio, las fuentes originales, pero las vamos analizando, esclareciendo, contextualizando, relacionando con otras; de manera que al final reconstruimos el texto siempre paso a paso, dentro de la disciplina, enmarcando” (7-15).

Finalmente, la *evaluación* en este marco considera el proceso más que el resultado. No se busca que los estudiantes lleguen a una interpretación correcta, sino que desplieguen una lectura significativa y coherente desde su experiencia. Así lo plantea un docente: “No, no evalúo con base en lo comprendido en el texto (...) ya son alumnos universitarios y sé que entre más conocimientos, más entendimiento, y según lo que ellos saben, lo que traen, lo que sienten (...) un alumno que puede comprender la lectura como se espera tiene muchas posibilidades de tener una trayectoria placentera y con menos conflictos académicos que uno que no puede” (7-15).

Hasta este punto, hemos recuperado fragmentos representativos de las entrevistas que permiten construir un panorama general sobre las concepciones que orientan la manera en que cada docente entiende y trabaja la lectura. La siguiente tabla ofrece una síntesis visual del análisis desarrollado anteriormente. En ella es posible observar la tendencia de cada profesor hacia una u otra concepción teórica lineal, interactiva o transaccional, así como identificar aquellos casos en los que sus respuestas oscilan entre más de una perspectiva. Por ejemplo, al definir lo que entienden por lectura, cinco de los siete profesores se inclinan claramente por la concepción transaccional;

sin embargo, dos de ellos incorporan también elementos que remiten a una visión más lineal.

Lectura	Lineal	Interactiva	Transaccional
Definición	2-35 3-09 6-35	4-09 7-15	1-05 2-25 3-09 5-30 7-15
Características	2-25 4-09	3-03 4-09 7-15	1-05 5-30
Requerimientos	2-25 3-03	1-05 3-03 4-09 6-35.	1-05 5-30 7-15
ENSEÑANZA			
Actividades	1-5	1-5 4-09 5-30 7-15	1-05 2-25 5-SSN30
Apoyos	1-05 6-35	1-05. 3-03 4-09 6-35	1-05 2-25 5-30 7-15
Evaluación	2-25 4-09	3-03	1-05 7-15

Tabla 4. Análisis global de concepciones de lectura. Elaboración propia.

Al observar las características que los docentes atribuyen a la lectura, tres de los siete participantes apelan a los enfoques interactivos, mientras que los otros cuatro se distribuyen entre lo lineal y lo transaccional. Es interesante notar que en esta categoría no se presentan respuestas híbridas o combinadas, lo cual podría indicar una mayor claridad conceptual al hablar de estas características.

Cuando explican lo que consideran necesario para lograr una comprensión lectora significativa, cuatro docentes se alinean con el enfoque interactivo, tres con el transaccional y dos con el lineal. Aquí destaca la posición de los profesores 1-05 y 3-03, cuyas respuestas reflejan elementos de más de una concepción.

En relación con las prácticas de enseñanza, la mayoría de los profesores describen actividades que se alinean con propuestas interactivas y transaccionales. Dado que la concepción transaccional puede entenderse como una evolución del enfoque interactivo, es posible agrupar ambas bajo una misma línea de desarrollo. No obstante, resulta llamativo que el profesor 1-0 también se ubique en la concepción lineal, lo cual da cuenta de una práctica ecléctica o en transición.

Respecto a los apoyos que ofrecen para favorecer la lectura, las respuestas se reparten de forma relativamente equilibrada entre lo interactivo y lo transaccional. Esto sugiere que, al momento de acompañar a los estudiantes, los profesores tienden a considerar tanto los aspectos cognitivos como los contextuales o personales del acto lector.

Finalmente, en lo que concierne a la evaluación, se recuperaron cinco respuestas. Dos de ellas se inscriben en la concepción lineal, otras dos en la transaccional, y una más en el enfoque interactivo. Este reparto evidencia que los criterios de evaluación continúan siendo un terreno en disputa, donde conviven distintas miradas sobre lo que significa “leer bien” en el ámbito universitario.

ENTRE PALABRAS, SENTIDOS Y PRÁCTICAS

Este recorrido por las concepciones de lectura que emergen del testimonio de siete docentes universitarios deja ver que no existe una única forma de entender qué es leer ni cómo se enseña a leer en la universidad. Las voces aquí recuperadas muestran una diversidad de posturas, algunas más cercanas a visiones tradicionales, otras que dialogan con enfoques más actuales y complejos.

Más que emitir un juicio sobre qué concepción es más “correcta”, lo que este análisis nos permite es abrir un espacio para reconocer que las prácticas docentes están atravesadas por múltiples saberes, experiencias y contextos que dan forma a lo que cada profesor hace y piensa en el aula. La lectura, entonces, no se presenta solo como una habilidad técnica, sino como una práctica social, emocional e intelectual, profundamente situada.

Si bien algunos profesores aún se apoyan en ideas lineales sobre la lectura, muchos de ellos transitan entre marcos teóricos diversos, dando lugar a una enseñanza que, aunque no siempre sistematizada, se esfuerza por responder a las necesidades y características de sus estudiantes. Este hallazgo es relevante, pues nos recuerda que las concepciones influyen no solo en el discurso, sino también, y sobre todo, en las decisiones cotidianas que configuran el acto pedagógico.

Con lo anterior podemos afirmar que no existen concepciones puras, como ya antes se comentó. En el decir del profesor encontramos una gama de respuestas que se inclinan hacia una u otra teoría, posiblemente producto de la poca reflexión en torno a estos temas. La expresión de uno de los profesores lo confirma cuando intenta dar cuenta de su propio proceso de composición escrita: “Está en chino explicarlo” (2-25).

Coll y otros (2002) afirman que comúnmente no reflexionamos en torno a temas que están inmersos en la vida diaria. Podemos ver que la lectura es uno de esos temas. Usamos esta como herramien-

ta, ya que nuestro trabajo como docentes se sustenta en ella y, sin embargo, poco nos detenemos a pensarla.

Como pudimos observar, cada pregunta llevó al profesor a acercarse a los usos, las características y habilidades, destrezas o conocimientos necesarios para realizar el acto de leer, por lo que nos dimos cuenta de que estos términos implican múltiples dimensiones.

Consideramos que las concepciones teóricas ofrecen al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza; cuando no existe ese conocimiento, es la experiencia la que lo hace tomar decisiones.

En el mismo orden de ideas, vemos que el profesor hace mucho más de lo que dice y que él mismo se sorprende al cuestionarlo, pues va descubriendo muchas cosas al poner en palabras lo que piensa, tales como actividades que le han funcionado u obstáculos a los que se ha enfrentado.

Pero también pudimos ver que no tiene prácticamente ningún conocimiento respecto a las investigaciones que se han realizado en torno a la enseñanza de lectura y composición escrita, parte de lo cual se da cuenta en este trabajo. Además, en las actividades que pone en práctica no hay un sustento más allá de la experiencia diaria que le permita mejorar realmente la práctica docente cotidiana.

Cabe decir que más de la mitad de los entrevistados declararon estar interesados en este tema, piensan que es poco tratado en los ámbitos universitarios (a excepción de algunas disciplinas que se enfocan especialmente en estos tópicos) y que son indispensables en la formación tanto de alumnos como de profesores. Este fragmento lo expone claramente:

“Creo que tendría que ser un tema transversal, pues creo que tendríamos que estar capacitados muchos [maestros] como para tener consciencia de este asunto, porque de pronto sentimos que ellos [los alumnos] ya tendrían que saber” (3-03).

A manera de cierre, podemos decir que resulta por demás enriquecedor dar cuenta de esto porque, independientemente de lo que proponen las teorías o modelos, esa experiencia puede servir para otros contextos.

El análisis de las concepciones sobre la lectura de los profesores universitarios nos ha permitido revelar una compleja interacción entre teorías, experiencias y prácticas cotidianas que influyen en su actuar docente. Sin embargo, también ha puesto en evidencia limitaciones significativas en cuanto a la formación, el tiempo disponible y la reflexión consciente sobre este proceso, así como la falta de un sustento teórico que oriente sus prácticas. Estas dificultades no solo condicionan la enseñanza en el aula, sino que también generan un desencanto y la percepción de que la mejora en este ámbito resulta una tarea ardua y aislada. Frente a este panorama, el siguiente capítulo aborda la necesidad de una transformación profunda en la forma en que la lectura se concibe y enseña en la educación superior, explorando los retos, las barreras y las oportunidades para avanzar hacia un cambio significativo en la práctica docente universitaria.

CAPÍTULO IV



REFLEXIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Coll y otros (2002) afirman que comúnmente no reflexionamos en torno a temas que están inmersos en la vida diaria. Podemos ver que la lectura y la escritura son uno de esos temas. Usamos estas herramientas, ya que nuestro trabajo como docentes se sustenta en ellas y, sin embargo, poco nos detenemos a pensarlas.

Como pudimos observar, cada pregunta llevó al profesor a acercarse a los usos, las características y habilidades, destrezas o conocimientos necesarios para realizar el acto de leer o de escribir, por lo que nos dimos cuenta de que estos términos implican múltiples dimensiones.

Además, de lo anterior, podemos afirmar que no existen concepciones puras, como ya antes se comentó. En el decir del profesor encontramos una gama de respuestas que se inclinan hacia una u otra teoría, posiblemente producto de la poca reflexión en torno a estos temas. La expresión de uno de los profesores lo confirma cuando intenta dar cuenta de su propio proceso de composición escrita: “Está en chino explicarlo” (2-25).

Consideramos que las concepciones teóricas ofrecen al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza; cuando no existe ese conocimiento, es la experiencia la que lo hace tomar decisiones.

En el mismo orden de ideas, vemos que el profesor hace mucho más de lo que dice y que él mismo se sorprende al cuestionarlo, pues va descubriendo muchas cosas al poner en palabras lo que piensa, tales como actividades que le han funcionado u obstáculos a los que se ha enfrentado. Pero también pudimos ver que no tiene prácticamente ningún conocimiento respecto a las investigaciones que se han realizado en torno a la enseñanza de lectura y la composición escrita, parte de lo cual se da cuenta en este trabajo. Además, en las actividades que pone en práctica, no hay un sustento más allá de la experiencia diaria que le permita mejorar realmente la práctica docente cotidiana.

Cabe decir que más de la mitad de los entrevistados declararon estar interesados en este tema, piensan que es poco tratado en los ámbitos universitarios (a excepción de algunas disciplinas que se enfocan especialmente en estos tópicos) y que son indispensables en la formación tanto de alumnos como de profesores. Este fragmento lo expone:

“Creo que tendría que ser un tema transversal, pues creo que tendríamos que estar capacitados muchos [maestros] como para tener consciencia de este asunto, porque de pronto sentimos que ellos [los alumnos] ya tendrían que saber” (3-03).

A manera de cierre, podemos decir que resulta por demás enriquecedor dar cuenta de esto, porque, independientemente de lo que proponen las teorías o modelos, esa experiencia puede servir para otros contextos.

En este trabajo hemos explicado las características esenciales de las concepciones teóricas que imperan actualmente, tanto de la lectura como de la composición escrita, enfocándonos en la parte que corresponde a la educación universitaria. También explicamos las propuestas de enseñanza que derivan de cada una.

Guiados por el interés de saber ¿qué hace y qué dice el profesor universitario sobre la lectura y la composición escrita? Y ¿qué concepción de lectura y de composición escrita subyace en su forma de

enseñanza?, realizamos el trabajo de campo donde dimos cuenta del encuentro y desencuentro existente entre las concepciones de siete profesores universitarios y su forma de abordar estos procesos.

Partimos de la idea de que era necesario abordar las concepciones del docente, pues diversos autores (Campanario, 2003; Cuadra Gil, 2003; Carlino, 2005; Hernández, 2005; y otros) han señalado que las concepciones de los maestros influyen en su práctica. Lo que el profesor piensa o las ideas que tiene respecto de algo son las que guían su hacer; por ello, su estudio es de vital importancia.

No olvidemos que las concepciones teóricas mostradas en los capítulos I, II y III son fruto de años de investigación y se nutren de los avances de diferentes disciplinas. Cada una surgió y proporcionó respuestas en su momento; sin embargo, la transposición didáctica es lenta y desfasada, pues las propuestas en la enseñanza tardan más en concretarse que en aparecer otras.

Las concepciones de los profesores entrevistados que se presentaron en el capítulo IV, como pudimos ver, se nutren de estas propuestas teóricas, quizá no de manera directa y no necesariamente tienen que ver con su conocimiento explícito en el tema, pero sí como personas que han transitado por un sistema educativo donde se viven las prácticas de lectura y composición escrita a diario.

Es necesario señalar que cada entrevista es una entidad llena de experiencias, conocimientos, anécdotas y preocupaciones. En ellas pudimos observar, que, en algunos casos, el profesor se preocupa y se ocupa en buscar formas de apoyar al alumno. Y en otros casos, que las concepciones arraigadas sobre estos procesos le impiden ver que hay formas de mejorar su enseñanza, actuando como verdaderas trabas para el cambio.

Por medio de este trabajo se encontró que existen muchos factores que intervienen en la conformación de las concepciones de un profesor y que también existen otros tantos elementos que posibilitan u obstruyen el trabajo en el aula. Podemos identificar los siguientes:

El profesor como esclavo del tiempo:

El tiempo es una de las trabas que encontramos; la carga del contenido en las asignaturas lleva al docente a realizar solo lo posible y no con la profundidad que él quisiera, pues para él resulta evidente que requiere mucho tiempo y trabajo extra encargarse de la lectura y la escritura de sus alumnos.

El profesor y su formación:

Sabemos que finalmente el profesor es resultado de una formación dentro y fuera de la escuela. A través del tiempo, las teorías que explican la lectura, así como las relacionadas con la escritura, nos hablan de una forma u otra de enseñanza. Estas teorías son relativamente recientes, así que encontramos que nuestros profesores se formaron en concepciones de enseñanza diversas, unas más apegadas a los modelos tradicionales: lineal y por etapas, y a otros les tocó la brecha de los enfoques interactivos y los recursivos de la escritura.

Posiblemente también en su formación de base (licenciatura), las formas en cómo sus profesores exigían o abordaban estos planteamientos fueron formando su forma de proceder.

Además, no debemos dejar de lado el interés de cada profesor por buscar nuevas formas para enfrentar su trabajo, lo que lo lleva a revisar nuevos materiales, o a preguntar a otros compañeros; todo esto conforma y afirma una concepción u otra.

El profesor y los estudiantes:

Estamos conscientes de que el profesor se enfrenta a una serie de problemas respecto a la actitud del estudiante, una actitud que depende en gran parte de influencias sociales, económicas y políticas que transmiten e imponen una forma de mirar estos procesos y que van conformando la concepción de los estudiantes al respecto.

La poca valía que los estudiantes asignan a estas actividades es otro de los factores con los que el profesor tiene que lidiar, pues, refieren que la mayoría de los alumnos solo leen y escriben porque el profesor asigna la tarea, “por cumplir”, y no encuentran razón de ser en tanta lectura.

Además, el alumno, al igual que muchos profesores, también desconoce las características de estos procesos y las formas de abordarlos.

El profesor como responsable de todo:

Encontramos que, a pesar de que desde las políticas públicas se plantea un interés en el mejoramiento de la lectura y la escritura o composición escrita, (incluso plasmado en el artículo 3.º de nuestra Constitución), esto no es real, pues vemos que las propuestas son inmediatistas y la trasposición pedagógica bajo esta condición no es posible que se concrete en buenos resultados.

Además, a las propuestas de mejoramiento en nuestro país se les encasilla en la educación básica y no como una necesidad de enseñanza permanente en todos los niveles de educación, incluida la universidad y el posgrado.

ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA ENSEÑANZA

Sobre la enseñanza de la lectura y de la composición escrita, encontramos que el profesor universitario, la mayoría de las veces, no tiene conciencia de que se deba enseñar y que muchas de las actividades, apoyos y dinámicas que lleva a cabo, son fruto, más de su trabajo cotidiano, que de su pensar en torno a estos temas.

Aunque pareciera que hoy día es una moda ocuparse de estos procesos, no debemos olvidar que no es un tema nuevo, pues, desde los años ochenta del siglo pasado, ya hay interés en solucionar los

problemas a los que se enfrentan tanto alumnos como profesores universitarios. A pesar de este interés, no hay una ocupación real en el común quehacer educativo, ni propuestas institucionales que apoyen o den cabida a esta necesidad como parte de la formación docente, por lo menos no de tal importancia que permita su visualización.

Los profesores universitarios tienen claro que la lectura y la composición escrita son de vital importancia en todos los niveles educativos y que su manejo impacta directamente en la trayectoria personal, escolar y laboral de las personas. También reconocen que leer y escribir para la academia es diferente que hacerlo en otras esferas de actividad; sin embargo, no consideran que su enseñanza sea algo que les corresponda en la educación superior.

Se identificó que existe un desencanto por parte del docente respecto a lo que puede o no hacer, en algunos casos por las barreras a las que se enfrenta, antes descritas, y en otros porque está convencido de que es un trabajo solitario y con pocos resultados.

Queda claro que la evaluación de la composición escrita es una problemática, pues llevar a cabo acciones en torno a la enseñanza requiere conocimiento sobre las características reales de estos procesos y evaluar, idealmente, implica tener en cuenta qué sucede durante todo el proceso.

Las propuestas de enseñanza que se rescatan de los autores tratan de una u otra forma sobre los aciertos o limitaciones que se tienen para enseñar a leer y escribir en la universidad, dando una serie de sugerencias para que al profesor le sea posible trabajar estos temas transversales en cada materia. Recuperando lo dicho en el apartado anterior, respecto a las barreras, podemos decir que: El tiempo que se invierte en enseñar a leer y escribir en la universidad, nunca es un tiempo perdido, pero sí implica un cambio en la forma de trabajar del profesor y puede ser un tiempo que se recupere si el alumno logra apropiarse de las formas de enfrentarse a los textos y escritos.

En cuanto a la formación del profesor, recordemos que, como toda formación, es inacabada, por lo tanto, puede mejorarse y complementarse en cuanto sea posible. Buscar espacios de formación respecto a estos procesos es partir del reconocimiento de que es necesario enseñar a leer y escribir a los alumnos universitarios.

En la literatura revisada no se encontraron sugerencias directas respecto a cómo trabajar sobre la actitud de los estudiantes ante la lectura y los procesos de composición; no obstante, las experiencias que refieren varios de los autores describen a un estudiante estratégico e interesado en aprender y en ser guiado por un experto hacia el mejoramiento de estas actividades.

El profesor no es responsable de todo, pero sí le corresponde enseñar a leer y escribir a sus alumnos universitarios, pues él es el experto en la asignatura que imparte y es quien conoce las características exigidas en esa comunidad discursiva; por lo tanto, es él quien tendría que introducir al alumno en ella.

Limitaciones de la investigación

Como se muestra en la presente investigación, recuperar concepciones no es fácil, mucho menos por medio de un solo instrumento. En este trabajo se está consciente de eso; sin embargo, se pensó que un primer acercamiento era necesario.

Como vimos, no hay concepciones puras; existe una mezcla que reflejamos en el decir con el actuar, a veces marcado por lo real, otras tan solo como lo imaginario y tantas más como lo posible. Quizás también en circunstancias especiales el actuar del profesor es de una manera y ante otras posibilidades es de otra forma.

Aunque con un alto grado de complejidad, resultó pertinente, desde nuestra visión, dar cuenta de las actividades que el profesor realiza y en cómo las evalúa, pues fue una forma de rescatar la parte del decir y el hacer. Cabe aclarar que la interpretación de lo que el

profesor refiere es parte de la subjetividad del propio investigador y no hay duda de que está influenciada por ella.

Relación con otras investigaciones

Como pudimos ver en la literatura revisada, especialmente en el capítulo III, existen enriquecedores estudios respecto a la enseñanza de la lectura y de la composición escrita enfocados específicamente al contexto universitario¹. Sin embargo, la mayoría son propuestas realizadas en otros contextos, ajenos a la realidad mexicana.

Sin demeritar ningún trabajo, debemos decir que casi todas son indagaciones hechas en otros países, tales como las de Alvares, 2010; Cairney, 2008; Camps, 2003; Carlino, 2003, 2004, 2005, 2006; Finocchio, 2009; Dubois, 1987; Cassany, 1992, 1997, 1998, 2008; Castelló, 2009; Condemarin, 1988 y otros.

De entre las que se han realizado en nuestro país, encontramos que solo son experiencias centradas en grupos muy pequeños y apoyados por las propias instituciones, por ejemplo, las de Maqueo, 2004; Monroy, 2009; Paredes, 2005; Hernández, 2005 y otros.

Se encontró que, de las investigaciones que se realizan sobre concepciones de lectura y composición escrita de profesores, son pocas las que se refieren al profesor universitario, pues pareciera que en la universidad está poco definido qué significaría leer y escribir. Encontramos muchos trabajos dirigidos al mejoramiento de la lectura y la composición escrita, pero son pocos los que parten de las concepciones del profesor como guía de su hacer docente. Por lo anterior, resulta muy importante llevar a cabo trabajos en torno a estos temas.

En la construcción de este trabajo, surgieran nuevas interrogantes, algunas respecto al quehacer docente y otras respecto a mi propia práctica.

¹ En este trabajo no se da cuenta de especificaciones de los estudios realizados en torno a estos temas; sin embargo, todo lo expuesto en los cuatro capítulos es resultado de la revisión de esas investigaciones.

Resultó muy gratificante encontrar que la mayoría de los entrevistados muestra gran interés en el tema, presentan una reflexión, que, según sus propias palabras, no se habían realizado y mucho menos, expresado. Algunos otros, muestran preocupación al sorprenderse de que no hubieran caído en cuenta de la importancia de este tema.

Sin embargo, este acercamiento al tema pone al descubierto que no hay una conciencia por parte de los profesores sobre la importancia de formarse en estos ámbitos. Declaran que realizan muchas cosas en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura, pero no consideran que sea una de sus responsabilidades; más bien lo ven como algo lejano e imposible, que requiere mucho tiempo y dedicación. Aunque se vislumbra una cierta idea, pareciera ser que no se habían cuestionado más allá de la necesidad de prepararse en torno al contenido para su trabajo docente.

La posibilidad de traer al pensamiento y reflexionar sobre las formas de hacer docente es un gran paso, quizás el primero para generar algún cambio, ya sea en las prácticas diarias que no han dado frutos o en las que han funcionado y que son dignas y valiosas para compartirse. No obstante, el reflexionar solo es un primer paso y, si no existe un interés verdadero del docente, queda en un ideal y no en propuestas y acciones concretas.

Las propuestas de Finnochio (2009), dan cuenta de la importancia de la reflexión sobre nuestro propio proceso de lectura y de escritura para después reflexionar sobre nuestro proceder como profesores. (Carlino, 2003, 2004, 2005; Castelló, 2009, entre otros) ponen al descubierto que solo asumiendo la responsabilidad de enseñar a leer y escribir como parte del currículum, es posible lograr el mejoramiento de los estudiantes en el ámbito universitario.

Por medio de este trabajo pudimos encontrar que, más allá de la preocupación por el tema, existen en todos los países personas ocupadas en investigar y diseñar propuestas. La mayoría de los autores explican que su interés de proponer y compartir esas propuestas

nace de la identificación y reflexión en torno a los problemas que enfrentan sus alumnos y en la búsqueda de, si no de solucionarlos, disminuirlos, pero sobre todo de compartir estas acciones que les han funcionado.

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y de la composición escrita es un proceso inacabado, pues existen diferentes formas de leer y de escribir que responden a diversas necesidades. En un mismo día podemos escribir para diferentes propósitos y leer de distintas maneras; pensemos entonces en todas las formas que hemos necesitado durante nuestra vida y en todas las necesidades que hemos cubierto, tanto personales como académicas y laborales. De tal manera que debo reiterar que deben existir espacios de formación al respecto.

Leer y escribir son verbos que cambian con el tiempo y el espacio, pero también son prácticas que nos transforman y nos sitúan en el mundo. En el contexto universitario, estas acciones adquieren una dimensión aún más compleja: no se trata únicamente de comprender o producir textos, sino de participar en una cultura académica específica, con sus propias reglas, lenguajes, géneros y exigencias. Desde esta perspectiva, leer y escribir son formas de habitar la universidad, de construir saber, de vincularnos con otros, de posicionarnos como sujetos epistémicos.

Para los docentes, esto implica reconocer que no basta con transmitir contenidos disciplinares: es necesario enseñar cómo se construye conocimiento en su campo, cómo se argumenta, cómo se interroga un texto, cómo se organiza una idea, cómo se respalda una afirmación. Leer y escribir en la universidad no son habilidades neutrales o universales; por el contrario, son prácticas situadas, profundamente atravesadas por los contextos institucionales, las culturas académicas y las trayectorias individuales de estudiantes y profesores.

Las concepciones docentes sobre lectura —esas ideas que se entretejen en lo dicho y lo hecho, en lo explícito y lo tácito, en lo que

se cree y lo que se reproduce— son claves para comprender cómo se enseña, qué se espera del estudiante y qué se considera legítimo en cada disciplina. No son esquemas fijos ni recetas cerradas; son más bien líneas inestables, trazos móviles, bocetos que se dibujan en la interacción con los otros, con los textos y con las condiciones materiales de la enseñanza.

Por ello, es fundamental abrir espacios de diálogo, reflexión y formación que permitan a los docentes poner en palabras sus propias concepciones, confrontarlas con otras miradas, tensionarlas, enriquecerlas. Sólo así será posible avanzar hacia una práctica docente más consciente, más intencionada, más comprometida con el derecho de todos los estudiantes a aprender a leer y escribir de manera significativa en la universidad.

En definitiva, leer no es una competencia aislada ni una habilidad ya adquirida que los estudiantes traen consigo. Es un proceso socio-cultural inacabado, que se construye colectivamente, que requiere mediación, acompañamiento y oportunidades para desarrollarse. Las concepciones que los docentes sostienen sobre este proceso son el punto de partida para pensar nuevas formas de enseñar, de formar, de incluir. Porque, al fin y al cabo, enseñar a leer en la universidad no es solo enseñar a descifrar palabras, sino a interpretar el mundo, a participar de una comunidad de saber, a transformar la propia experiencia en conocimiento.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. E. (2010). "Concepciones de ciencia en la universidad. Su enseñanza" en: *Memorias del Encuentro Re-conociendo la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Colección Educación Superior Nueva Edición, tomo IV. La universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir. pp. 31-71. CEIIICH-UNAM
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Baena, G. (1982). *Instrumentos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Cairney, T. (2002). *Literacy within family life*. University of Wollongong.
- Cairney, T. (2008). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Campanario, N. (2003). *Formación inicial de maestros para la enseñanza de las ciencias*. Universidad de Almeida. <http://books.google.com.mx>
- Camps, A. (2003a). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003b). "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Lectura y Vida*, 24. (4), 2-11.
- Camps, A. (2013). La lectura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11. (1). [<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>]([http://red u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf](http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf))

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *En Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. pp. 321-327.
- Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educare*, 8 (1), 321-327.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastativo. En L. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Procesos y prácticas. Punto y Seña*, (16).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE: Argentina.
- Carretero, M. (2003). *Constructivismo y educación*. España: Edelvives.
- Cassany, D. (1997). "Preconcepciones: aprendices en la enseñanza de la escritura técnica", comunicación SIG Asociación Europea. Escritura para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. Barcelona. Publicada en: *Conferencias Escritura Europea 1996*. EARLI Especial Interés WritingGroup. La escritura y la Asociación de Computadoras. Edición en CD-ROM. ICE Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1998/2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. México: Paidós.
- Castello, M. (coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cavallero, G. y Roger Chartier (Dirección). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Editorial Taurus.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Condemarin, M. (1984). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. En *Lectura y vida*. Año 5, No. 2.
- Condemarín, M. (1984). La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de lectura. *Lectura y Vida*, 5.(2).
- Condemarin, M. (1988). *Taller de escritura*. Chile: Editorial Universitaria.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cuadra Gil, F. (2003). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas. En M. E. Alvarado & F. Flores, "Concepciones de ciencia de los investigadores de la UNAM", *Perfiles Educativos.
- Cuadra Gil, F. (2003). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas. En Alvarado, M.E. y Fernando Flores. "Concepciones de ciencia de los investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia". *Revista Perfiles Educativos*. XXIII*(92), 32-53.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: AIQUE Didáctica.
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, 16.(2). <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Escoriza, J. y C. Boj. (1997). *Psicopedagógica de la escritura*. España: Librería Universitaria.
- Ferreiro, E. & Margarita Gómez Palacios. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- García Madruga, (2002). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Goodman, Ken. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Sampieri, R.; C. Fernández y L. Baptista. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 27.(107), 85–117. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Kalman, J. (enero-abril 2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17), 37–66.
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.
- Linuesa, C. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid: Pirámide.
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vigotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10. (22).
- Makuk, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*. 41. (68). Universidad de Chile.
- Manrique, M.A. (2010). *Sobre la escritura. El sentido de leer y escribir en la universidad*. Colombia: Universidad de Extremado Colombia.
- Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE Espacios para la lectura

- Monroy, J. A. y Blanca Gómez. (enero-abril 2009). "Comprensión lectora". En *Revista REMO*. 6. (16). México.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Paredes, E. (2005). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México: Noriega Editores.
- Parodi, G. (1999/2003). *Reflexiones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitivo-constructiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Parodi, G. (2003). *Reflexiones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitivo-constructiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: Eudeba.
- Pipkin M. y Marcela Reynoso. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Argentina: Comunicarte.
- Poulaine, M. (2011). "Una mirada sociológica de la lectura" en *Perfiles Educativos*. 33*(132), 195–204.
- Rodríguez L. (2011). *Guía para el desarrollo de la competencia en lectura profunda*. Colombia: Editorial Universidad del Rosario
- Rojas, R. (1989). *Investigación social. Teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés.
- Rosenblatt, L. (1938/2002). *La literatura como exploración*. Traducción: Victoria Schussheim. México: FCE.
- Rosenblatt, L. (1983). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Universidad de Nueva York.
- Rosenblatt, L. (1996). Los procesos de lectura y escritura. En *Lectura y Vida*. Argentina.
- Russel, D. & Arturo Ramos. (2003). "Teoría de la actividad histórico-cultural vigotskyana y la Teoría de sistema de géneros. Una síntesis sobre la escritura en la educación". *Revista Entre Lenguas*. 67–81.
- Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula*. España: Grao.

- Sánchez, V. y Ana Borzone. (marzo, 2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica del aula. En *Revista Lectura y vida*.
- Sarmiento, C. (1995), *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva*. México: Editorial Planeta.
- Scardamalia, M. y Karl Bereiter. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje*. (58), 43–62.
- Senner W. (comp.). (1992). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI
- Smith, F. (1989/1995). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2.^a reimpresión). México: Editorial Trillas.
- Sole, I.. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Street, B. (2004). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 30.
- Taylor, J. y R. Bogdam. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales.
- Torres, I. (dic. 2004). "Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo". Otras voces. En *Revista de Estudios Sociales*. 19, 97–105. Colombia: Asociación de Revistas Culturales Colombianas y la Federación Iberoamericana de Revistas.
- Vela, F. (2008). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En Tarres, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa. / El Colegio de México.
- Vieiro, P. y García Madruga. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, (1962). *Pensamiento y lenguaje*. México: Cambrige
- Wolf, M. (2006). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

Zayas, F. (2006): “Hacia una gramática pedagógica”. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30

ANEXO

EJEMPLO DE ENTREVISTA

La guía de entrevista está dividida en 2 bloques; la primera parte está relacionada con la lectura, entonces, si gustas, empezamos. ¿Para ti qué es leer, qué consideras que es leer?

Creo que leer es la revisión, ya sea sobre un texto, un texto entendido como cualquier tipo de formato con la intención, bueno, es que puede haber como diversos objetivos; uno, puede ser como una novela, como entretenimiento o para enterarse, pero creo que la lectura va más encaminada hacia esta revisión, pero con el objetivo de identificar como lo que quiere transmitir el autor, la postura, las ideas, estar teniendo. Creo que habría que matizar en los formatos; cuando uno lee un artículo, es un distinto objetivo que cuando lee uno una novela o lee el periódico, por ejemplo ¿no?

¿Consideras que esa misma explicación sería la misma si estamos hablando de una lectura cuando es en nivel primaria, en secundaria, en preparatoria o cambia?

¿Cómo, el objetivo?

Más allá el objetivo en un intento de definir lectura, esa definición, ¿Va cambiando en cada caso?

Sí yo creo que sí

¿?

Sí, yo pienso que a nivel primaria, no sé, estoy hablando desde el pragmatismo, porque yo no... siento que quizás en primaria la cuestión es, en un primer momento, no es saber la idea principal y lo que quiere plantear el autor, sino saber leer, entendido cómo. Que dices dos letras juntas, 3 letras juntas, etc, ¿no?, sería como el primer paso, siento yo: identificar como la conformación de las palabras; quizá después se empieza a trabajar esta cuestión de identificar la idea principal o es un plano como descriptivo para que alguien conozca sobre otra cosa, que lo que hubo en otro país o antes y creo que sí... se va complejizando... se debiera, no sé si... se debe ir complejizando sobre el nivel educativo, este... hígole, me voy a saltar a la universidad porque es donde yo ubico más, pero si la idea no es como leer para... bueno si es para conocer pero como que es más allá, que identifico lo que me dice el autor, conozco lo que pasaba en la educación en América Latina, pero ahora puedo tener una postura con base a esa lectura ¿no?, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, problematizo a medida que voy leyendo, que eso creo que no se puede hacer quizás en la primaria, en la educación básica.

¿Problematizar entonces, comparar?

Como ya otras herramientas.

Entonces un poco ya me dijiste sobre los usos que se da el universitario ¿qué usos específicamente tú ves que le dan tus alumnos?

Pues una es conocer y yo creo que en todas las carreras de nuestra área, en Ciencias Sociales y humanidades, creo que sobre todo, es como conocer las posturas que hay frente a un mismo tema, bueno no solo las posturas sino las concepciones epistemológicas; que tú veas qué es más acorde a lo que tú ves, a lo que tú sientes, de lo que

pasa en tu región, porque podemos leer lo que sucede en Filipinas y ni al caso de lo que sucede aquí en México, pero quizás esta parte de conocer va ampliando horizontes; uno va diciendo, ah pues acá le hicieron así, entonces puede ayudar como a ir tomando tu propia postura.

¿Entonces, tú crees que el uso que le dan los alumnos es para ir comparando, tomar su postura?

En la realidad creo que no... Debiera ser.... generalmente no creo que pase tan así porque tendría que haber un... creo que es complicado en las asignaturas como poder... se revisan de pronto tantas cosas y nosotros los maestros intentamos en un trabajo final que integren, pero no sé si se llegue a ese objetivo final. Creo que sería el que debiera ser.

Bueno, eso es un poquito respecto a la lectura y los usos específicamente lo que tú piensas de eso, de la lectura y... ya relacionado con la escritura. Si pudieras explicar en qué consiste redactar un texto o desarrollar un texto, ¿cómo lo podrías explicar?

Pues sería como plasmar las ideas que tiene una persona frente a un tema, lo que sea; con la intención de que quien lo lea entienda lo que tú le quieres transmitir ¿no?

En el caso de la universidad, ya que eres maestra universitaria ¿para qué escriben tus alumnos específicamente?, ¿para qué se escribe?

Pues sí es un poco con la idea bueno, ...creo que también atiende a qué tipo de asignatura es; por ejemplo, pensando en la materia del Taller de Orientación, bueno ¿a qué tipo de asignatura? Y ¿a en qué tipo de universidad? Por ejemplo, las universidades particulares

hay como menos posibilidad de crear estrategias, como más libres a solo lo que plantea la misma universidad, además otro punto importante me parece es que, los muchachos que llegan, en este caso muchachas que llegan, porque la mayoría son mujeres, a este tipo de universidades pequeñas, particulares, que en realidad son las que les llaman estas universidades de absorción a la demanda residual, pequeñas. Realmente llegan con un montón de faltas de ortografía, de... ¿no?, gravísimas, entonces eso dificulta entre la idea de la universidad, las actividades que por algún lado nos imponen a los maestros sí dificulta que los alumnos escriban. Mejor leen, con sus carencias leen y no se llega a complejizar tanto, pero la escritura, siento que ahí insistiría que tendríamos que matizar entre universidades y asignaturas.

Regresando a la UNAM, en las dos asignaturas que llevo. Por ejemplo en el taller de orientación educativa, es una escritura que tiende ir a la reflexión, o sea, yo no les digo: integren los conocimientos, hagan un ensayo, no; es como la idea cómo es que todos estos temas impactan en mi vida, en mi formación, la importancia que pudiera ver, la relación entre la educación y la sexualidad pero bajo un formato de reflexión y que intenten plasmarlo.

¿Has escrito algún texto académico, además de la tesis?

Antes de la tesis escribí para la revista (se refiere a *Paedagogium*), pero así como un artículo académico, porque esto que escribí para la revista además fue una reco... ¡ay! fue una, no se llama síntesis... una reseña de un libro ...mm, este, y ya, Y la tesis.

Digo, estoy en camino para hacer tanto trabajo para la maestría, para la especialidad, pero en realidad no es algo todavía hecho.

En el caso de esta reseña ¿podrías explicar cómo la hiciste? Sé que es complicado explicar todo pero algo... si pudieras describirlo...

Híjole tengo que pensar, a ver, según recuerdo... leí el libro, pues era la reseña de un libro, tenía que leerlo. Investigué quién era el autor, como para contextualizar un poco más sobre quién estaba escribiendo esas ideas y después seleccioné las ideas principales por capítulos, así... en el primer capítulo se encuentra bla, bla, bla, y ya.... bueno, después lo escribí, surgió todo lo de la editorial de la revista, según recuerdo fue así como.

Crees que ese proceso se lleve generalmente para escribir un texto académico? ¿Más acercado a los que se pide en la academia o en la universidad?

No, es que este fue como... bueno, es que no sé si hacer una reseña tenga menos exigencia contra un artículo de algún tema; creo que tendríamos que revisar lo que hay ya de ese tema, creo que sí hay diferencias entre un artículo y una reseña y hay ocasiones, bueno, a mí me dijeron: haz una reseña, y yo lo hice como dios me dio a entender ¿no?, pero si por ahí buscamos qué es una reseña yo creo que lo tengo que leer primero y entonces era un poco o mucho por sentido común, entonces hay que saber quién es el autor y fui a buscar quién era el autor pero realmente no tengo el referente teórico, si existe algo así de cómo hacer una reseña, algo más allá de lo que pueda salir en Google respuestas y esas cosas ¿no?, que ahora es la herramienta. Sí, cómo hago en Word no sé qué... ahí ya hubo algo pero algo así como una buena referencia para hacer, para escribir creo que no ubico, como algo.

Bueno, eso es referente a tu proceso, a lo personal, pero ya referente a tus alumnos en tus clases, supongo que sí o no sé ¿Utilizas textos que tú les pidas que lean. ¿Se loa asignas tú o ellos?

Generalmente yo les propongo, más allá de qué capítulos y eso, artículos recientes, de publicación reciente y hay ocasiones, bueno,

siempre está como abierto... al inicio les dije mire, este es el programa, esta es la bibliografía, ¿cómo ven?, si conocen algo para que lo podamos meter y de pronto no hay mucha iniciativa en eso, en el primer momento, pero después conforme va pasando o van viendo otras cosas se van integrando, que no pasa mucho pero sí pasa.

Ya me dijiste qué tipo de textos, ¿siempre son artículos o ocupas algún otro...?

Generalmente sí, bueno, en el de sexualidad sí son varios libros, capítulos de libros que luego no los revisamos todos por cuestiones de tiempo, la verdad, o porque vamos específicamente a distintas ideas y en de identidad sí es más hacia artículos y tesis en el de identidad.

Bueno, y ya les dejás leer y ¿qué actividades respecto al texto planteas? ¿O no planteas ninguna?

Sí, pues son diversas, por ejemplo, pueden ser desde cuadros comparativos que ayuden como a entender, sobre todo si la lectura se presta o están comparando modelos curriculares, enfoques teóricos sobre la sexualidad, construir cuadros o mapas mentales sobre la idea de tratar de entender lo que dice, después como discutir sobre esa postura, tú qué piensas, está bien, se acepta, no se acepta, se aplica, no se aplica.

Otras veces no son cuadros, son solo discusión, se hacen 2 o 3 preguntas que generen discusión, algo que casi no hago es que el resumen, que las fichas, eso sí, ellos llevan su lectura subrayada en su tableta o en sus copias o eso.

¿Tú cuándo indicas?

Lo que hagan algo respecto a cada lectura? No.

¿Tú crees que proporcionas algún apoyo para que puedan leer esa lectura más fácilmente, comprenderla?

Apoyo entendido cómo...

Sí, algo que pienses que les pueda ayudar a entender.

Yo creo que no.

Algo para que lo aborden, el texto, que lo entiendan...

Pensando en el asunto de la sexualidad, en cuestiones de términos, como que clarifico el término de pronto del tema que vamos a ver, no de una manera formal ni un glosario ni nada, pero les digo: lo vamos a encontrar con este término y este término significa así, pero no sé, por ejemplo, la diferencia entre orientación sexual y preferencia sexual, que es lo mismo porque unos le llaman así y otros así, entonces todo tiene una explicación a la hora que lo lean... ah, ellos lo están entendiendo así y otros autores lo entienden así. Pero más allá que la clarificación de conceptos, no, no creo...

¿Crees que podrías proporcionarles más ayuda? ¿No has podido, o de repente uno piensa cosas, pero no ha podido...?

De hecho ahora que lo dices, como que me cae el veinte y de pronto digo, ubico los textos, por ejemplo que me dejan a mí en la UAM, que es así como un texto y, es algo que como que no había visto, creo que a lo mejor no se me había ocurrido... es digamos un texto sobre la historia de la educación superior en México y generalmente no lo acompañaban con gente que escribe sobre la periodización en el tiempo, porque nosotros de pronto creemos que el tiempo se periodiza así nomás porque sí, pero en realidad es una concepción teórica abstracta para entender algo.

Si te refieres a esos apoyos, pues como que hasta ahora los describí.

Sí, ya me habías dicho que clarificas términos, porque se hacen muchas cosas pero a veces no somos conscientes de ello.

Sí, hay veces que no es consciente que lo haces pero, sí creo que yo me quedaría de clarificar algunos conceptos y eso pocas veces.

¿Qué tipo de trabajos que les requiera escritura pides a tus alumnos, aparte de los cuadros que me comentas?

Pues ensayos...

Me decías que una reflexión...

Ajá, ese en el de orientación, por ejemplo, en el de identidad sí hay un ensayo encaminado a la formación profesional y la relación que podría tener con la identidad profesional y ahí sí les pido que integren los textos y otros textos si los ven en otra clase u otros que leen por su cuenta, integrarlos a, como referente teórico a este ensayo. También para esta materia hacen un proyecto como de prácticas, entonces de algún modo, como que hacen, como se supone están haciendo su servicio social. Dentro de su servicio social la idea es que hagan una propuesta; como la materia es identidad y vinculación profesional, esta práctica intenta integrar como todo lo visto en la carrera y plasmarlo en una propuesta y como están en el servicio, como que aprovechan en el servicio para hacer una práctica y trabajamos un proyecto a lo largo del semestre: el objetivo, ubicar el espacio donde están, detección de necesidades,...

¿Esas materias es I y II?

Sí.

Bueno, en el caso de un ensayo, ¿qué crees que tus alumnos requieran para hacer un ensayo?

Ay...pues muchas cosas, creo que desde el asunto de citar ¿no? Con los diversos formatos, el que sea, pero uno usado adecuadamente. Creo que también tiene que ver con el no... no es copiar y pegar, pero el... fulanito dijo esto y ya se quedan en eso y no hay como la problematización de lo que dijo fulanito contra zutanito y de ahí derivar en una postura propia, creo que eso cuesta como mucho trabajo y de pronto saber porque es complicado saber si... porque luego por las prisas de los alumnos. Uno que también es estudiante. .. Como que los tiempos corren y de pronto me cuesta trabajo como identificar alguien que sí lo hizo con tiempo y que de verdad sí le está dedicando como todo el esfuerzo para hacer un ensayo, creo que es otro como variable importante ¿no? Porque a lo mejor esto de las citas pues sí lo sabe poner, pero no lo hace por las prisas, porque lo hizo un día antes, pero lo que sea, pues ya se le fue, no lo leyó la segunda vez ...ah... ese es otro, que no se leen, siento, que cuando acaban de leer, no se leen. Entre las prisas a lo mejor y ... (Interrupción).

Insisto, no hay como una... por las prisas o lo que sea no se leen, como leerme yo para ver qué entendí o qué estoy entendiendo o qué... mmmm... ya me perdí

Sí que, qué tipo de trabajos, qué hacen, qué requieren hacer los alumnos para poder lograrlo. Bueno, me dices que no citan, te da la impresión que no se vuelven a leer. ¿Tú les das, les dices las características que debía tener ese trabajo?

Sí, pero curiosamente siento que les interesa más sólo la extensión y renglón espaciado, tamaño de letra y cosa muy de formato y más que el objetivo propio del trabajo o el fondo, le diríamos nosotros, entonces eso los tiene más preocupados que otra cosa. Entonces

en el taller de orientación yo les dije: es una reflexión, no les voy a decir el número de cuartillas, si ustedes en 3 cuartillas me dicen para ustedes cómo impacta o si hacen 20 cuartillas, también, y es un poco con la idea de quitar estos lineamientos de... porque de pronto uno escribe para cumplir el lineamiento del mínimo de cuartillas y no para explayarse... que es un arma de doble filo, porque hay quien puede decir: ah, pues tú me dijiste que no había mínimo de cuartillas, entonces cualquier cosa... bueno tengo la esperanza que sea por el otro lado, ah, entonces yo le dije, ustedes conocen, creo que ya en 7mo semestre se conocen como los lineamientos de un trabajo académico, o sea el citar, el integrar autores, en una estructura de introducción, desarrollo, bla, bla, bla. Dicen pues sí... pues vamos a ver.

Y cuando tú evalúas ¿qué calificas?, ¿qué ponderas?

En el de orientación ahí es complicado, porque es reflexión, mmm... sí verifico cuestiones como el citar, creo que también cuestiones como la argumentación; es importante si ellos están ubicando algo importante para la reflexión de dónde sale esa idea, tanto en textos como estos de reflexión como para un ensayo. Por ejemplo, si yo creo que la deserción es porque los niños comen mal, no sé, cualquier cosa así, o sea cómo sustentar eso que uno está diciendo si trato como de.... si es como argumentación, la estructura, que haya una estructura coherente y un hilo conductor, es decir, que de pronto digo... es que la deserción escolar, pero también la calidad de los maestros y meto como muchas cosas en un texto y no clarifico en ninguno, eso también, mmmm... el asunto de redacción y más que como calificar otra cosa que hago yo es que hago autoevaluación; yo les entrego sus trabajos y yo no califico; no les digo tuviste 9 tuviste... en su momento les señalo que si les faltó el acento, que si la reflexión, por ejemplo, no se observó el hilo conductor durante el trabajo, si hay una idea que falta desarrollar; pongo: sería bueno

argumentar porque estás diciendo esto y de cosas muy pequeñas como la educación está muy mal, ah, pues en qué te estas basando para decir esto, entonces no califico sino que se los entrego y ellos sobre lo que ven y luego su desempeño y yo les pongo para complementar su calificación.

¿Y en la otra materia que me decías que...

Decía que los de los argumentos también aplica para ambos, lo que cambia es el objetivo, acá es una redacción libre educación y sexualidad, si ellos querían, los del taller querían tomar un tema en específico de jóvenes o no sé, podría ser sobre un tema o una reflexión global, en cambio en el de identidad sí tienen acotado hacia la formación profesional y cómo impacta en la identidad profesional de los pedagogos y las pedagogas. Allí no es tan libre sino que había que retomar algunos autores que revisamos y otros textos que ellos vieron o consideraran pertinentes.

¿Tú consideras que el profesor universitario puede enseñar a leer y a escribir, bueno, a leer y a escribir en la universidad? ¿En cualquier materia, cualquier profesor en pedagogía?

¿Cualquiera? Creo que sí podría, pero tendría que ver ahí, entendido como un tema transversal, pudiera ser, si hacia ahí iría mi respuesta, pero creo que sí tendríamos que estar capacitados muchos como para tener consciencia de este asunto porque de pronto sentimos que ellos ya tendrían que saber...

¿Tú has platicado de esto con algún compañero maestro?

Más que compartir es la pregunta y cómo le hago para que lean, más bien es así en “hoy me fui porque no leyeron”. Y no sé qué hacer porque no leen.

Entonces todo respecto al problema que se enfrentan.

Si, más en eso, yo insistiría habría que pensar por qué no leen. O preguntarnos, bueno, y tú que has hecho, ¿qué haces cuando no leen?, o qué pasa cuando sí leen, tendríamos que ver qué sucede cuando sí leen eso sería otra, o ¿haces algo al respecto? No he encontrado eso.

¿Crees que has recibido alguna formación respecto a lectura y escritura?

No más allá de lo básico, no; bueno, tomé un curso, pero no... tomé un curso en la facultad de psicología mientras hacia mi servicio, pero no... de redacción avanzada o algo así, pero no. Yo creo que poco o nada me ha servido.

Y bueno, me interesa porque, por ejemplo, yo aquí en mi trabajo me interesa subir noticias a la página web o cosas así, entonces detecto que necesito como algo más avanzado o escribir cartas a rectores, pero como en un tono como más administrativo me parece que más que académico.

¿Sabes de algún programa, que exista algún programa de lectura y escritura para profesores universitarios?

No, ninguno.

¿Te has enterado por ahí, aunque no hayas ido?

No.

¿Y para alumnos? Más allá de los que ellos, de esos círculos que ellos hacen.

Que conozca así con certeza del dato, no, es que de pronto, para algunos como que sí me suena pero...

¿Algún alumno que te diga?

No, nada.

Bueno, eso es todo, ya me habías dicho que no conoces ninguna teoría, ni sobre lectura o escritura, que mala influencia tus respuestas. (risas).

Sí, porque a veces conozco el modelo de... pero no, como muy desde, no y menos si me dicen cómo aprende un niño a leer y escribir, menos.

Luego se cree que los pedagogos somos maestros de básica y nada, luego trabajamos en preescolar porque ahí nos dan trabajo y nada y no sabemos nada... bueno, yo en lo personal soy anti-niños. Que ahora ya en la materia de identidad traen el discurso, está bien no solo con niños porque estamos las generaciones que no niños y ellos traen el discurso no solo con niños y estas ideas como de ver a la infancia como y no como el que no sabe, el que no entiende, el que hay que proteger, bajo este discurso y yo digo bueno pasa y sí es cierto no sólo con niños, igual habrá a quien le gusten los niños y está bien.

No sé si tú quieras agregar algo.

Pues solo esto que te comentaba de las universidades que yo había visto, las universidades pequeñas por así decirlo, bueno, es por lo que yo conozco, porque bueno, también he tratado de ver cosas como de ortografía, cosas muy básicas de la UNAM con menos frecuencia que con lo que lo que visto en esta otra universidad que

te digo y sí es como bien complicado porque no es fácil trabajar; en algunas escuelas están como en otro nivel independientemente de escribir por escribir y argumentar y eso es complicado.

Pues muchas gracias.

Sí, es complicado

Con más frecuencia, en realidad hay otros factores para que esto suceda.

SOBRE LA AUTORA

LINDA VANESSA CORREA NAVA es Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con Perfil PRODEP y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Su trayectoria académica fue distinguida con la Medalla Alfonso Caso (2019) al Mérito Universitario, otorgada por la UNAM.

Desde hace más de una década se desempeña como profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que ha contribuido a la formación de docentes y profesionales de la educación, además de coordinar la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Su trabajo académico se ha centrado en el estudio de los procesos de lectura y escritura académica, la alfabetización académica, la Animación Sociocultural de la Lengua y la enseñanza de la literatura infantil y juvenil en la formación docente.

Ha sido responsable de diversos proyectos de investigación vinculados con la lectura, la escritura y la formación de profesores, así como con la promoción de prácticas culturales en torno a la lengua y la literatura. Es autora y coautora de libros, capítulos y artículos especializados que abordan estos temas desde una perspectiva crítica y comprometida con la transformación educativa.

Convencida de que leer y escribir son prácticas fundamentales para la construcción del conocimiento y la participación en la vida académica, ha dedicado buena parte de su labor como docente e investigadora a comprender los desafíos que enfrenta la comunidad estudiantil y el profesorado en la Educación Superior. Este libro es resultado de esa búsqueda constante por reflexionar, desde la experiencia y la investigación, sobre los procesos de formación universitaria.

Lectura académica: entre la concepción y la enseñanza, de Linda Vanessa Correa Nava, se publicó en el portal institucional de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, www.upnech.edu.mx, en agosto de 2026.



¿Qué significa enseñar a leer en la universidad?
¿Cómo conciben los docentes la lectura académica
y de qué manera esas concepciones influyen en sus
prácticas de enseñanza? Este libro explora estas in-
terrogantes a partir de una investigación realizada
con profesoras y profesores universitarios, cuyas
voces permiten comprender los desafíos, tensiones
y posibilidades que atraviesan la formación lectora
en la Educación Superior. Sustentada en una sólida
revisión teórica y en el análisis de experiencias do-
centes, la obra recupera las principales concepcio-
nes sobre la lectura y muestra cómo estas orientan
las decisiones pedagógicas dentro del aula. Más que
ofrecer respuestas definitivas, invita a reflexionar
sobre la lectura como una práctica sociocultural
compleja y sobre el papel fundamental que desem-
peña el profesorado en la construcción de comu-
nidades académicas capaces de leer, comprender y
producir conocimiento de manera crítica.

 EDITORIAL
UPNECH

ISBN: 978-607-69352-8-6



9 786076 935286

www.upnech.edu.mx