

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

SOCIAL REPRESENTATIONS ON READING AND WRITING

Sindy Patricia Cardona Puello. Profesional en Lingüística y Literatura, Universidad de Cartagena. Candidata a Magíster en Estudios Latinoamericanos con Orientación en Cultura y Comunicación, Universidad Nacional de Cuyo. Docente del Taller de Lengua Materna y Fundamentación Lingüística, Fundación Universitaria Colombo Internacional (Unicolombo). E-mail: sindycardona84@gmail.com

Recibido: 17/7/2014 – Aceptado: 01/08/2014

Resumen: Una de las líneas de investigación más prolíficas en el ámbito de la alfabetización académica se ha concentrado en determinar las razones que dificultan el alcance de las competencias básicas en lectura y escritura entre los estudiantes; psicólogos, pedagogos y lingüistas coinciden en que algunas dificultades en lectura y escritura están relacionadas con las concepciones que al respecto tienen los docentes y estudiantes. El objetivo de la revisión fue determinar, precisamente, las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura más recurrentes en el ámbito académico; para ello se seleccionaron varios artículos de investigación en lengua española extraídos de bases de datos académicas como Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otras, y de los sitios virtuales oficiales de varias instituciones de Educación Superior. El estudio del material bibliográfico permitió observar que las representaciones sociales de los docentes y estudiantes acerca de la lectura y la escritura afectan considerablemente el desarrollo de competencias de lectoescritura durante la educación básica e incluso en la educación superior.

Palabras clave: escritura, lectura, representaciones sociales, alfabetización académica

Introducción

La lectura y la escritura son habilidades comunicativas muy valoradas en la sociedad contemporánea, puesto que gracias a ellas se hace posible la construcción, ampliación y circulación de conocimientos que constituyen el legado de cada generación. Para asegurar el aprendizaje de estas prácticas se han diseñado múltiples modelos de enseñanza y estrategias didácticas; sin embargo, aún se evidencia un gran problema en el desarrollo de dichas habilidades. Las prácticas de lectura y escritura entre los ciudadanos siguen siendo muy bajas en relación con un estándar ideal; además, el aprendizaje de la lectura y la escritura en ambientes académicos sigue arrojando resultados poco satisfactorios en cuanto a la comprensión lectora y las competencias en redacción. Si bien el acceso a nuevas tecnologías de información y comunicación y el incremento en la cobertura académica son dos grandes avances en nuestro tiempo, los problemas en el desarrollo de las competencias en comprensión lectora y redacción persisten en los primeros quince años de este nuevo siglo.

Una gran cantidad de ciudadanos en Colombia, por ejemplo, lee muy pocos libros al año, no mantiene una lectura continua de diarios y publicaciones periódicas, y manifiesta cierta apatía por la lectura. Asimismo, gran parte de la población utiliza la escritura sólo con fines prácticos o funcionales a la cotidianidad tales como dejar una nota, apuntar alguna información corta o establecer contacto a través de redes sociales. Podría pensarse que esta situación cambia radicalmente cuando nos adentramos en el ámbito académico, sin embargo, la relación que mantienen los estudiantes y docentes con la lectura y la escritura, también se torna problemática; es notable el desinterés y la apatía no sólo en los primeros niveles de escolaridad, sino también en la secundaria y en la educación superior.

Los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura son múltiples, pero gran parte de las dificultades experimentadas en el acto de leer y escribir se derivan de un aspecto que, si bien es evidente, a veces tiende a olvidarse en los planes o estrategias que se trazan: el de las representaciones sociales que poseen los sujetos acerca de la lectura y la escritura.

Toda acción o práctica social está estrechamente relacionada con un conjunto de concepciones o imaginarios que buscan conferir un sentido a las mismas y que son compartidos entre los miembros de una comunidad; en ese sentido, no es un desacierto pensar que las prácticas problemáticas de composición y lectura en el aula, se deben en parte a las concepciones y actitudes que han desarrollado los estudiantes y docentes hacia la lectura y la escritura, es decir, a las creencias que estos tienen acerca de su valor, utilidad, grado de dificultad, etc.

En tanto que la lectura y la escritura son procesos que trascienden los aspectos puramente formales o lingüísticos, no es de extrañar que su práctica sea influenciada por las representaciones que hemos adquirido en nuestro entorno social y escolar.

Se entiende por representaciones sociales “una forma de conocimiento socialmente elaborada, que construye una realidad social y permite comprenderla” (Savio, 2015, p. 5). Es decir, este concepto se refiere a conocimientos y saberes que constituyen el sentido común de un determinado grupo social y que permiten organizar, guiar y evaluar la experiencia cotidiana. Las representaciones sociales juegan un rol harto importante en la medida que permiten a los individuos y a los grupos sociales otorgar sentido a las prácticas, conductas y costumbres, y asimismo orientan su interacción y los modos de comunicación dentro de una colectividad.

El concepto de representaciones sociales fue propuesto por Serge Moscovici en 1961 en el marco de la disciplina de la psicología social, inspirado en la idea de *representación colectiva* de Durkheim, y Denise Jodelet, quien fuera directora de la Escuela de Altos Estudios de Ciencia Sociales de París, es la gran continuadora de esta teoría. Las investigaciones de la autora francesa cuentan con gran aceptación en América Latina, de hecho, casi todos los autores implicados en la presente revisión bibliográfica toman sus estudios como marco de referencia.

Las representaciones sociales en torno a la lectura y la escritura no son un tema menor, en tanto que constituyen la primera barrera a la que se enfrentan los hablantes. De hecho, varios autores coinciden en que allí puede estar la “raíz” del problema en los procesos de alfabetización.

El propósito de la indagación bibliográfica es identificar entonces qué concepciones se tiene acerca de la lectura y la escritura en la comunidad académica, con el fin de conocer las creencias, actitudes y pensamientos de los estudiantes y docentes hacia la lectura y la escritura, y el modo en que dichas concepciones influyen en las prácticas lectoescritoras en el escenario académico.

En primer lugar, se describirán cuáles son las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura; luego, de qué modo influye en las prácticas académicas, y finalmente, se expondrán las principales observaciones y sugerencias, señaladas por los autores estudiados, en aras del mejoramiento de la enseñanza en lectura y escritura.

Método

Para rastrear la información acerca de las representaciones que maneja la sociedad con respecto a la lectura y la escritura, se realizó una búsqueda cuidadosa de

la bibliografía publicada sobre el tema, recurriendo a las bases de datos Redalyc, Scielo, ebrary y Dialnet; la búsqueda también incluyó los sitios virtuales oficiales de varias universidades e instituciones de educación superior, tales como: Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Colombia; revista *Legenda*, de la Universidad de los Andes, Venezuela; revista electrónica *Anales de Documentación*, de la Universidad de Murcia, España; *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, de la Universidad Nacional de la Pampa, Argentina; y revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, de la Universidad de Costa Rica.

Al utilizar los descriptores “representaciones sociales”, “lectura” y “escritura” se obtuvo una muestra de 33 artículos académicos, 2 tesis de grado y un libro. De los trabajos seleccionados, 17 fueron publicados entre 2000 y 2010 y 9 de ellos fueron publicados entre 2010 y 2015. En el análisis se tuvo en cuenta el material publicado antes de 2010 con el fin de determinar si, en lo que va corrido del nuevo siglo, se ha experimentado cambios en los modos como la sociedad concibe la lectura y la escritura.

Resultados

Las concepciones y actitudes acerca de la escritura y la lectura pueden incidir en la adquisición y desarrollo de las habilidades en redacción; no obstante, es un tema que está pendiente de ser abordado con mayor profundidad en los países hispanohablantes y particularmente en Colombia. Daniel Cassany (2001) explica que, pese a ser un campo de investigación interesante y fructífero, el análisis de las representaciones sociales acerca de la escritura constituye uno de los aspectos menos estudiados de la escritura y que los estudios existentes suelen referirse en su mayoría a la comunidad anglófona. La impresión del filólogo español es cierta, y así lo confirma el número de trabajos académicos encontrado durante el proceso de indagación bibliográfica (35 en total, solo 6 referidos a Colombia).

Por su parte, Gutiérrez (2009), quien hizo un seguimiento de los estudios sobre las representaciones y prácticas sociales de la escritura, plantea que los primeros estudios de representaciones sociales sobre la lectura se ubican en Europa y Estados Unidos al inicio del siglo XX, con el surgimiento de la sociología de la lectura. Destaca al suizo Nicolás Roubakine en 1907, quien confeccionó el catálogo de las grandes obras de la humanidad con el objetivo de analizar los modos de producción de los libros, sus contenidos y su forma de apropiación por parte de los lectores. Explica que Roubakine realizó numerosas encuestas para recoger los comentarios, consejos, recomendaciones y puntos de vista expresados por los lectores de dicha época sobre sus lecturas. También se destaca al estadounidense William S. Gray,

quien en 1920 realizó diversas investigaciones encaminadas a motivar la lectura en las bibliotecas públicas norteamericanas, partiendo del hecho de que las personas tienen diferentes gustos y necesidades. Por último, Gutiérrez (2009) señala que la mayoría de las investigaciones realizadas en México se ocupan de las prácticas de lectura y escritura y que muy recientemente las investigadoras Elsa Margarita Ramírez Leyva y Margarita Castellano Ribot han planteado la incorporación de la teoría de las representaciones sociales como marco teórico referencial para el estudio de las prácticas de lectura entre los estudiantes universitarios.

De cualquier manera, aunque el volumen del material bibliográfico que versa acerca del tema no es tan abundante, sí se perciben importantes conclusiones que obligan a pensar en la configuración de nuevos modos de enseñanza de la lectura y de la composición escrita en lengua española.

Representaciones sociales sobre la lectura y la escritura en espacios académicos

Las representaciones sociales suelen ser un factor determinante en el ámbito de la educación, en la medida en que las concepciones aprendidas por los estudiantes y por los docentes en su entorno social influyen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; tal como advierte Jodelet (2011), estudiantes y docentes están envueltos en un espacio en el que entran en juego valores, normas, ideas e identidades y por ello es preciso “mirar del lado de las representaciones que orientan el funcionamiento del sistema escolar en materia de organización de los conocimientos y los saberes útiles a la producción” (2011, p. 146).

Varias de las representaciones que son aprendidas en los primeros años de escolaridad entorpecen el desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes universitarios, y la transición colegio-universidad es, según Córdoba (2009), el momento crítico en las que estas emergen.

En otras palabras, parte de las dificultades que presentan los estudiantes para apropiarse de las habilidades de lectoescritura, tiene su origen en la forma errónea como alumnos y profesores conciben la lectura y la escritura. Las representaciones sociales negativas acerca de las mismas conducen al establecimiento dentro del aula de prácticas monótonas que poco contribuyen a la formación de buenos lectores o de profesionales competentes en redacción.

1. El difícil acto de leer y escribir. Una de las representaciones más extendidas en la sociedad y en los espacios académicos es aquella que concibe la lectura y la

escritura como actividades complejas y poco placenteras que implican un alto grado de dificultad. En su tesis de grado, Córdoba (2009) muestra que si bien los estudiantes universitarios colombianos son conscientes del valor de la lectura y la escritura en la adquisición y profundización del conocimiento, no dejan de concebirlas como procesos aburridos: “No creía que nos tocaba escribir tanto, ni hacer ensayos rutinarios” (2009, p. 42). Igual situación encontró Savio (2015) al hacer un estudio sobre las representaciones sociales de un grupo de universitarios argentinos. A la pregunta “¿Le gusta leer?”, realizada a 171 estudiantes universitarios, el 21,6% manifestó abiertamente su disgusto por la lectura con expresiones como: “No me gusta leer, solo cuando es necesario para estudiar”; “Sinceramente no me gusta mucho la lectura, en todo caso leo solo para estudiar o responder preguntas”; “no, generalmente leo para la facultad si piden leer algo para estudiar”, “No me gusta mucho leer. Leo por cumplimiento de mis tareas y para desarrollar mi conocimiento”. (2015, p. 11). Dichas respuestas permitieron a la autora concluir que los estudiantes poseen la representación de que la práctica lectora no constituye una actividad placentera, no está orientada por el deseo de saber, ni es realizada siguiendo una iniciativa personal.

Ahora bien, esta representación social que se refuerza en la interacción cotidiana, es producto de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura durante la educación primaria, secundaria y universitaria, dado que los profesores suelen ocuparse fundamentalmente del aspecto formal o gramatical olvidando practicar un acercamiento más significativo a la lectura y la escritura.

De otro lado, Ruiz (2012) al investigar acerca de las representaciones sociales que construyen los niños sobre la escritura en tres colegios de Bogotá, encontró que entre los docentes del primer ciclo de escolaridad se sigue considerando la escritura como una habilidad fundamentalmente perceptiva y motriz, reducida a la enseñanza y al uso prescriptivo del alfabeto; ello demuestra que la concepción de escritura como construcción social y cultural todavía está en mora (2012, p. 91), de esta manera los niños van construyendo un imaginario equivocado de lo que significa leer y escribir.

El panorama no parece ser más alentador en los niveles superiores, y así lo demuestra un estudio sobre las representaciones sociales acerca de lectura y escritura entre los estudiantes de psicología de una universidad colombiana (Córdoba, 2009), el cual explica que los profesores se inclinan hacia una evaluación superficial de la escritura, realizando un acercamiento técnico a los trabajos escritos por los estudiantes con anotaciones basadas principalmente en cuestiones gramaticales, de puntuación y ortografía.

En esa misma línea, Molina (2012), como resultado de una investigación que involucró a varias universidades públicas y privadas colombianas, expresa que la lectura y escritura en la universidad se relacionan mayormente con tareas asignadas por los profesores y mediadas por un proceso de evaluación (asignación de una nota) que se constituye en la principal motivación para los alumnos. Añade, además, que los estudiantes asumen la lectura como una tarea obligatoria y manifiestan sentirse poco preparados para abordar la lectura de artículos científicos puesto que son textos complejos y su lectura no es orientada por los docentes.

Pereira y Di Stefano (2007), por su parte, encontraron que aun en el nivel de posgrado se presentan limitaciones: los estudiantes encuentran dificultades para realizar trabajos escritos ya que deben realizar estas tareas en soledad, con escasa orientación por parte del docente. Estas autoras plantean que las representaciones sociales que tienen los estudiantes constituyen una de las razones que dificultan la escritura a nivel de posgrado. A partir de la experiencia con un taller de escritura de tesis realizado por estudiantes de medicina de posgrado en Argentina, pudieron concluir que los estudiantes conciben la escritura de la tesis como un camino tortuoso que implica un gran esfuerzo; lo que las lleva a pensar que la idea de escritura de la tesis está sobredimensionada, es decir, hay una representación de la escritura como una tarea épica o heroica, debido justamente, a su alto grado de dificultad. La escritura de la tesis genera temor y angustia entre los estudiantes, porque la conciben como una especie de campo de batalla en el que hay que enfrentar la dura evaluación de sus pares. Esta representación se refleja en la presencia de ciertos procedimientos enunciativos, tales como el uso de verbos que expresan inseguridad tales como “intentar, procurar, tratar” (2007, p. 417) y del tiempo condicional [“el estudio que se propone podría aportar conocimientos en dominios diferentes” (p. 418)].

La percepción de dificultad es lo que lleva, según Progano (2008), a muchos estudiantes a considerar que “la lectura y la escritura no son prácticas para todos, sino solamente para quienes son más capaces o más inspirados” (2008, p. 54); esta misma autora agrega, además, que los docentes también son conscientes de que la lectura y la escritura encierran procesos complejos, pero hay muchos de ellos que erróneamente creen que el resolver o no dicha limitación depende más del don literario de cada alumno que del trabajo que se puede hacer en clase.

En suma, considerar la lectura y la escritura como actividades difíciles que entrañan una especie de misterio, es una de las representaciones sociales que se ha generado a través de los años y que ha logrado permear los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando se parte de dicha

premisa, los docentes proponen prácticas de lectura y escritura que tienden a reforzar tal concepción y, lo que es peor, algunos prefieren evitar en la medida de lo posible las actividades que impliquen la redacción de textos por parte de los estudiantes.

2. Leer y escribir es asunto de humanistas.

Otra representación muy particular está estrechamente relacionada con la anterior, al considerar la lectura y la escritura como actividades difíciles que requieren de habilidades extraordinarias, se ha configurado la idea de que la lectura y, sobre todo, la escritura requieren de cierto tipo de genialidad, por lo que se tiende a asociarla con las disciplinas humanísticas. Considerar la escritura como práctica humanística mistificada lleva a Cassany (2001) a pensar que se ha forjado una representación literaria de la escritura que ha causado perjuicios en el ámbito de la enseñanza, ya que ofrece un panorama sesgado de la realidad de la escritura. En la tradición cultural española (y, sin duda esto se puede aplicar a los demás países de habla hispana) la ciudadanía conceptualiza lo escrito como un arte subjetivo, mágico y acientífico. Para el autor español el asociar la escritura con lo literario (olvidando que escribir también es inherente al quehacer científico) es una de las razones por las cuales se reduce la enseñanza de la composición al área de lengua y a las disciplinas de letras. Agrega que esta concepción romántica lleva a muchos a concebir la escritura como una actividad artística y mágica que posee una aureola de misterio o como un acto insondable de creación a través de “la inspiración” y “las musas”. Para Cassany, la expresión más radical de este pensamiento es la creencia de que el escritor nace, no se hace, y, por tanto, no se puede enseñar ni aprender a escribir.

Aunque podría considerarse que la representación de la escritura como práctica propia de escritores y literatos en un asunto del pasado, lo cierto es que aún tiene vigencia en años más recientes. Después de realizar una investigación exploratoria con 786 estudiantes de escuelas de Ibagué, Elsa Ortiz (2009) sostuvo que dicha representación social se ha convertido en un obstáculo a la hora de enseñar a escribir, puesto que al concebir la escritura como una especie de don espiritual, los estudiantes creen que no habría nada que aprender y que bastaría solo con expresar mecánicamente sus sentimientos, sensaciones y emociones en el papel. Pensar así indica, además, que la idea de la escritura como trabajo, construcción de sentido y herramienta epistémica está ausente en muchas aulas de clases:

La escuela, y más aún algunos medios masivos de comunicación, representan al escritor como un ser excepcional, romántico, idealista y con dones innatos para crear y escribir. Esta manera de representar al escritor probablemente influye en los estudiantes, quienes consideran que la

escritura es un don sobrenatural, inalcanzable, pues solo quien lo posee puede escribir adecuadamente. (Ortiz, 2009, p. 142).

La autora colombiana aclara también que aunque los estudiantes afirman que leer y escribir ayuda a expresar y adquirir conocimientos, mantienen ciertas prácticas que no son coherentes con dicho pensamiento: cuando se les preguntó qué los motiva a escribir y qué tipo de textos prefieren leer, la mayoría afirmó que prefieren leer y escribir pensamientos, cartas, poesía, cuentos, novelas y ciencia ficción; muy pocos señalaron que les gusta leer y escribir textos académicos. Nótese entonces que aparece de nuevo una representación literaria de la lectura y la escritura, representación que también poseen los estudiantes argentinos según pudo comprobar Savio (2015), ya que para estos chicos “leer es leer literatura” (p. 12).

Si bien en los espacios académicos actuales (sobre todo en la universidad) se está trabajando para abandonar la idea de la lectura como un asunto estrictamente literario o confinado al campo de las humanidades, aún se sigue considerando que la lectura es un asunto de estudiantes con habilidades especiales o “aventajados”, en pocas palabras, la mistificación continúa.

3. Leer y escribir correctamente: la preocupación por la gramática y la ortografía. Como parte de los resultados de la revisión, también se observó que la mayoría de los autores consultados señalan que entre los estudiantes y profesores hay una elevada valoración en cuanto a los aspectos formales involucrados en la lectura y la escritura. Suele considerarse que un buen escritor debe tener un manejo impecable de la ortografía, por lo que los esfuerzos desde los primeros niveles educativos se encaminan al aprendizaje de las reglas gramaticales y ortográficas. Esto contribuye a que se instale en las escuelas una enseñanza fuertemente normativa, en las que el cumplimiento de los aspectos formales suele ser lo primero a evaluar. La siguiente cita ilustra claramente este aspecto.

No cabe duda de que hay una fuerte representación de la escritura que la vincula con el “arte de escribir bien” asociada a lo normativo y lo formal; esta concepción tiene su origen en los métodos alfabéticos y fonéticos que todavía tienen vigencia en las formas de enseñar a leer y escribir. (Ortiz, 2009, p. 143).

Esta misma percepción se repite en Venezuela, donde un grupo de investigadoras concluyó que la práctica pedagógica de los docentes está profundamente influenciada por sus representaciones sociales. En una investigación realizada en seis escuelas del estado de Zulia,

Ortiz, et al. (2008) encontraron que los docentes de educación básica enseñan la lectura como un acto mecánico que consiste en pronunciar las palabras correctamente, lo cual privilegia el aspecto formal y sacrifica el valor comunicativo, informativo y recreativo de la lectura. Advierten que “desde esta práctica, la lectura no es agradable, gratificante y no hay posibilidad de descubrir su goce, pues se aprende a leer para responder a las exigencias de la escuela y sólo se lee lo que el maestro propone” (Ortiz, et al., 2008, p. 105).

En cuanto a la escritura, las autoras venezolanas encontraron que en la educación básica no se promociona suficientemente la escritura, de modo que los estudiantes tienen la oportunidad de escribir muy pocos textos auténticos. En el aula se le dedica poco tiempo a los intercambios comunicativos que respondan a necesidades personales y sociales de los estudiantes. Las producciones escritas propuestas por el docente carecen de un propósito definido de comunicación y de destinatarios reales, ya que “sólo se realizan con el fin de practicar la escritura, mejorar la ortografía y la letra o aprender un contenido” (Ortiz, et al., 2008, p. 107). Al colocar el énfasis en la escritura legible y en la buena ortografía, se sacrifica la función social y comunicativa de la lengua escrita.

Otra autora venezolana, Martins (2012), corroboró, esta vez desde la educación superior, que la idea de que escribir consiste en aplicar un conocimiento básico o elemental conformado por una serie de reglas ortográficas y gramaticales, podría constituir un factor condicionante para los docentes a la hora de enseñar. Martins también afirma que en el ámbito académico universitario se suele dejar de lado ciertos aspectos como “para qué se escribe” y “a quién va dirigido”, ya que “en la mayoría de los casos se escribe para ser evaluado, y en consecuencia, para un único destinatario: el o la docente”. (Martins, 2012, p. 81).

En este punto cabe citar nuevamente a Córdoba (2009) quien sostiene que los profesores universitarios se inclinan más hacia una evaluación superficial de los escritos de los estudiantes, “realizando un acercamiento técnico a las producciones de estos; donde las anotaciones que se observan en las retroalimentaciones, están principalmente basadas en cuestiones gramaticales, de puntuación y ortografía” (2009, p. 22). Por otra parte, Molina (2012), al estudiar las tensiones entre los discursos que manejan docentes y estudiantes universitarios sobre la escritura, observó que los profesores centran ampliamente su discusión en el problema de la “pésima” ortografía de los estudiantes, en las fallas en la puntuación y en el uso de conectores.

Por los lados de Argentina, Savio (2015) halló que en la representación de los estudiantes sobre la escritura

emerge una relación con la normativa, ya que para la mayoría de ellos escribir es escribir de acuerdo a las normas de la lengua. Esta visión es bastante restringida, según la autora, puesto que supone que la realización eficaz de esta práctica está ligada al manejo gramatical y ortográfico de la lengua. Finalmente afirma que “la norma está pensada en términos de corrección y no de sentido, lo que conlleva entender el lenguaje exclusivamente como código” (2015, p. 16).

Otra representación asociada al aspecto formal es aquella que Cassany (1999) denominó “lo escrito como texto complejo”; esta consiste en la idea muy extendida de que lo comprensible y sencillo transmite ideas menos valiosas o poderosas, y que, por tanto, a la hora de escribir se deben emplear términos y construcciones sintácticas complejas porque ello vuelve a un escrito superior. Los estudiantes tienden entonces a escribir con palabras y construcciones rebuscadas para transmitir la sensación de que lo dicho es interesante, sin embargo, este aspecto lejos de ayudar, dificulta aún más el aprendizaje de la escritura.

4. La alfabetización como garantía de ascenso social.

A pesar de que existe la representación de la lectura y escritura como procesos complicados y poco placenteros, lo cierto es que para la mayoría de los sujetos sociales estas habilidades comunicativas son de gran relevancia para la sociedad, ya sea porque asegura el prestigio y el ascenso social, o porque permiten el acopio de información y conocimientos.

Kalman (2008) alega que la lectura y la escritura han sido promovidas durante el último siglo como “claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales” (2008, p. 111). Para esta investigadora, especialista en la construcción social de la lengua escrita, va a ser la escuela la institución responsable de la educación de los futuros lectores y escritores quienes deberán contar con las capacidades necesarias para acceder al ámbito laboral, profesional, así como al mercado laboral. Se habla entonces de una representación acerca de la lectura y la escritura como motores de ilustración o desarrollo. Se puede hablar entonces de un modelo de “cultura escrita” instalado en el imaginario político y social, el cual considera la alfabetización como una de las mayores obligaciones de los gobiernos que propenden por el desarrollo de sus países.

Esta concepción de la lectura y la escritura como impulsores de la movilidad social es replicada desde múltiples espacios, y fundamentalmente desde la academia. Así lo pudo comprobar Ortiz (2009), quien observó que en el contexto de la educación básica y media en Colombia, los estudiantes manifiestan una “sobreevaluación” de la lectura como ideal de ilustración,

índice de superación, desarrollo y productividad, y ello genera, a su vez, un ambiente de competencia donde quien más lee es quien más posee capital simbólico y poder para ser eficiente y productivo en la sociedad.

Por otra parte, en su investigación acerca de las representaciones sociales de la escritura en la educación preescolar en Colombia, Ruiz (2012) halló también que los niños asocian la escritura con la posibilidad o la necesidad de trabajar, puesto que saben que sus padres y los adultos deben saber escribir para conseguir un trabajo y desempeñarse como profesionales; idea que se inscribe dentro de la representación de la escritura como ideal de progreso e ilustración. Finalmente, en Chile, Meneses (2008) encontró que el discurso de los directivos de las escuelas, subyace la idea de la importancia de la lectura como parte de una educación ilustrada y de una representación de la lectura vinculada a la literatura y al conocimiento de un patrimonio ilustrado.

Esta representación social, aunque es más positiva que las anteriores, suele involucrar también la idea de dificultad; el hecho de que un buen manejo de la lectura y la escritura sea un requisito para el progreso personal y social, es prueba, para muchos estudiantes y ciudadanos en general, de que la lectoescritura es un asunto de habilidades extraordinarias que no todos pueden alcanzar.

5. Leer y escribir son medios para adquirir información.

La lectura es usada en las instituciones académicas como medio para obtener información, o para aprender contenidos, mientras que la escritura se concibe como medio para registrar la información que les permitirá a los estudiantes cumplir con las actividades contempladas en los planes de estudio.

Por supuesto, considerar la lectura y la escritura solo como medios de registro constituye una visión bastante reducida de las mismas, pero, según han comprobado varios autores, es una representación muy extendida en las escuelas y demás instituciones educativas de habla hispana, lo que se traduce en prácticas educativas muy restringidas que se limitan a la lectura de textos escolares y académicos, y a la escritura de apuntes o de respuestas cerradas en evaluaciones que no hacen sino reproducir lo ya leído.

[la lectura y la escritura] aparecen como actividades a realizar en el aula entendida como actividades que median otras acciones pedagógicas; sin embargo, los objetivos de las actividades son bastantes simples desde el punto de vista cognitivo, lo que lleva a concluir que se trata de prácticas de reproducción de la información que, implícitamente, tienen

objetivos que se condicen con una visión ilustrada de la educación. (Meneses, 2008, p. 270)

Esta representación desconoce el “potencial epistémico” que poseen la lectura y la escritura, pues soslaya la propiedad que estas tienen como instrumentos para “para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2008, p. 144). Esta representación (que es compartida, infortunadamente, por muchos docentes) afecta el desempeño de los estudiantes en la medida que pierden el interés en leer y escribir más allá de las obligaciones escolares, y en la medida en que “no le ven sentido a las prácticas de escritura porque no surgen de la necesidad genuina de hacerlo” (Ortiz, 2009, p. 138).

Discusión

Algunos de los autores consultados se atrevieron a exponer sus sugerencias para transformar las representaciones sociales que influyen negativamente en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien gran parte de dichas sugerencias suelen ser sencillas en su formulación, lo cierto es que han sido poco aplicadas en los distintos espacios educativos y académicos, puesto que implican un gran esfuerzo y un trabajo muy activo por parte de docentes, estudiantes y autoridades académicas.

Contrariamente a lo expresado por Yildreth (2012), quien afirma que las representaciones construidas por los estudiantes sobre los procesos de lectoescritura dejan “marcas imborrables”, las representaciones sociales, no son estáticas o inmutables, de modo que desde las aulas es posible forjar representaciones o concepciones más reales y positivas, que vayan acompañadas de una didáctica de la lectura y la escritura que se distancie de los criterios erróneos. Gran parte de ese cambio depende de que los docentes puedan conectar los ejercicios de lectura y escritura con propósitos reales, de modo que los estudiantes asimilen sus productos escritos como elementos que pueden tener incidencia sobre el devenir de su disciplina.

En primera instancia, es preciso identificar cuáles son las representaciones sobre la lectura y la composición que manejan los actores sociales en un espacio determinado, para construir así de manera conjunta una nueva actitud frente a los procesos de lectoescritura. Y ello es necesario no solo en los primeros niveles de escolaridad, sino también en la educación superior donde se siguen reproduciendo falsos conceptos en torno al acto de leer y escribir. Tal como lo expresa Carlino (2008) “advertir que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, desarrollar y reorganizar el conocimiento sobre una materia [...] llevaría a plantearse qué lugar damos a estos procesos en la educación superior”. (2008, p. 159). Las instituciones de

educación superior, insiste Carlino, deben incluir en su agenda la discusión acerca de los modos en que la escritura se maneja en el currículum de todas las materias.

El reconocimiento de la función cognitiva y del “potencial epistemológico” de la escritura, deberá estar acompañado de una práctica educativa diferente que contemple una mayor responsabilidad y compromiso de parte de autoridades académicas y docentes. Las instituciones educativas deberán garantizar que la enseñanza de la lectura y la composición se emprendan no sólo en asignaturas de lenguaje y literatura, o en cursos introductorios durante los primeros semestres de la universidad, sino en todas las asignaturas que conforman la malla curricular. De esta manera, los estudiantes, además de mejorar su competencia comunicativa, dejarán de asumir la lectura y la escritura solo como medios de registro de información o como actividades asociadas fundamentalmente a procesos de evaluación.

Castillo (2012) señala que son necesarios, por un lado, talleres de actualización para toda la comunidad profesoral, y por el otro, la revisión exhaustiva de los programas de lengua española, lenguaje y comunicación, a la luz de teorías discursivas y pedagógicas, que propenda hacia una didáctica comunicativa y dialógica. La autora venezolana en su investigación sobre las representaciones sociales en docentes universitarios, advierte, además, que se debe fortalecer la comunicación de los docentes que imparten asignaturas de Ciencias Sociales y humanísticas con los especialistas en lengua materna, de modo que la praxis de la lectura y la escritura esté enmarcada en la corresponsabilidad de todos los docentes; se debe “hacer de la lectura y la escritura procesos transversales, no sólo competencia de expertos” (Castillo, 2012, p. 60). Cabe añadir que para lograr la transversalidad de la lectura y la escritura en los currículos universitarios es necesario cambiar la representación que poseen numerosos docentes: no son pocos quienes suelen considerar que la enseñanza de la lectura y la escritura no hace parte de su labor ya que los estudiantes deberían ingresar a la educación superior con las competencias comunicativas ya consolidadas. Quienes así piensan olvidan que los estudiantes universitarios deben adquirir nuevas habilidades en la lectura y escritura académica que no pudieron haber obtenido en la educación básica y secundaria puesto que en dichos niveles no les corresponde escribir desde los parámetros formales y discursivos propios de una disciplina.

Adicionalmente, a los docentes les corresponde fortalecer los espacios de tutoría fuera del aula con el fin de afianzar el proceso de escritura de los estudiantes. Ello implica, un mayor cuidado y atención durante la revisión de los trabajos escritos de los estudiantes; la retroalimentación no debe limitarse a señalar errores de tipo ortográfico o gramatical, sino que debe contemplar la

corrección de las capacidades argumentativas y de los aspectos discursivos. Este compromiso, cabe decirlo nuevamente, involucra a todos los docentes con independencia del nivel educativo en el que enseña.

Si bien las lecturas y productos escritos en los primeros años de escolaridad suelen ser menos densos a nivel conceptual, convendría no insistir únicamente en la codificación y descodificación alfabética, sino también en la construcción de todo tipo de conocimiento mediante ejercicios de lectura y escritura de carácter crítico y propositivo, de allí que resulte interesante el siguiente planteamiento:

Es recomendable en el marco de los proyectos de aprendizaje, abordar la lectura y la escritura de textos diversos con verdaderos destinatarios, ya que esto permite a los niños y docentes privilegiar la comprensión de la lectura y la escritura por encima del descifrado y escritura de oraciones sueltas o párrafos aislados. (Ortiz, et al., 2008, p.116).

También es importante destacar que para modificar la idea de la lectura y escritura como habilidades anacrónicas en la era digital, hay que tener en cuenta que, tal como expresa Cassany (1999), no se trata de que hoy se escriba menos que antes, sino que se escribe de manera distinta, es decir las necesidades de comunicación escrita han cambiado. Es más, el creciente acceso a las nuevas tecnologías de comunicación, y la proliferación de medios virtuales requieren de habilidades en lectura y escritura que deben fortalecerse desde las escuelas e instituciones de educación superior. El gusto que las nuevas generaciones profesan por los soportes tecnológicos puede ser provechoso al momento de pensar en las prácticas educativas propuestas por los docentes, de este modo los estudiantes entenderán que la lectura y la escritura están relacionadas ampliamente con sus experiencias y contextos reales.

Finalmente, aunque pocos de los autores consultados se refirieron a ello, es importante destacar que los docentes encargados de la enseñanza de la lectura y la escritura (sean o no especialistas en lenguaje), están en la obligación de escribir. Es difícil conseguir un mejoramiento en las prácticas de enseñanza en lectoescritura si los propios docentes desconocen las etapas, herramientas y elementos a tener en cuenta durante el proceso de redacción. No exagera Ruiz (2012) cuando afirma que una de las razones por las cuales los docentes no logran concebir la escritura como un proceso social y cultural transformador, está en el hecho de que quienes enseñan a escribir, no escriben.

Conclusiones

Es innegable que las representaciones sociales guían las acciones o prácticas dentro de una sociedad dada, y la educación, como hecho social, no está exenta de ello. Las actitudes, puntos de vista, sentimientos y demás que los docentes y estudiantes manifiesten respecto a la lectura y la escritura, determinarán la disposición y el interés para enseñar y aprender a leer y a escribir. Infortunadamente, varias de las representaciones que circulan en el plano social adjudican a la lectura y la escritura ciertas propiedades erróneas, que al ser reproducidas por los docentes y aprendidas por los estudiantes, entorpecen el desarrollo de las habilidades lectoescriturales.

Los docentes de los primeros años de escolaridad consideran la lectura como una habilidad perceptiva (reconocimiento gráfico de las letras y palabras) en la que hay que descifrar el código para luego comprender; entre tanto, perciben la escritura como una habilidad motora en la que es necesario, en primera instancia, conocer las letras y los aspectos gramaticales y ortográficos. Por ello no resulta extraño que, al revisar los cuadernos de los niños y los cuadernos de planificación de los profesores, varios investigadores encontraran tareas y actividades en las que no hay producciones auténticas escritas por los niños, sino transcripciones del tablero y de los libros. En la educación básica es muy recurrente entonces la idea de que escribir es copiar. Ahora bien, si se quiere aprovechar la potencialidad de la lectura y la escritura desde temprana edad, hay que desestimar la transcripción literal como fin último, e introducir a los niños en la escritura autónoma y responsable que contemple tanto lo imaginario y lo creativo, como lo científico.

En la universidad también emergen un conjunto de creencias y actitudes en torno a la lectura y la escritura que inciden en las prácticas académicas. La lectura y composición de textos académicos se asumen como actividades de un alto grado de dificultad que genera temor entre los estudiantes. Los docentes, por su lado, manifiestan su inconformidad con los bajos niveles de los alumnos en la lectura y la redacción, y son muchos los que endosan a la escuela la responsabilidad de la formación en competencias comunicativas. Para hacerle frente a estas representaciones y proponer un modo más efectivo de enseñanza, es necesario entender que el rol de docente universitario exige tomar partido en esta situación, dejar de lado la queja de que los estudiantes no saben leer y escribir a causa de una educación básica deficitaria, y asumir que la lectura y la escritura involucran una serie de competencias que se cultivan y alcanzan progresivamente, de modo que enseñar a leer y a escribir también es asunto de la universidad.

Como se dijo al principio, la incidencia de las representaciones sociales en el ámbito de la educación, no es un tema menor, de hecho, en la medida en que los

distintos actores sean capaces de identificar sus propios preconceptos acerca de la lectura y la escritura, se abre la posibilidad de buscar alternativas de enseñanza y de aprendizaje que disipe la apatía y el desinterés y que cultive de modo más significativo las competencias comunicativas de los estudiantes.

Referencias

- Arnáez P. & García, A. (2012). Concepción teórica de la escritura en los libros de lengua materna de educación básica. *Legenda*, 16 (15), pp. 9-33. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4260>
- Ayala, L. (2008). Imaginarios sociales de las maestras de preescolar acerca de la lectura y la escritura. *Horizontes pedagógicos*. 10(1), pp. 19-32. Recuperado <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/rhpedagogicos/article/view/368/337>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), pp.143-168
- Carpio Brenes, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), pp. 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>
- Carvajal, M. (2014). ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura en los jóvenes de hoy? *Oblicua*, (6), pp. 21 - 25. Recuperado de <http://www.fadp.edu.co/index.php?page=oblicua>
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*, (40), 22-28.
- Cassany, D. (2001). Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral de paradigma científico y democrático. *Revista Candidus*, (17). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5554
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En D. Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, M. (2006). Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer

- ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. En E. Ramírez (Comp.). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 45-80.). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Castillo, M. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación. *Legenda*, 16(14), pp. 43-62. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/290/showToc>
- Córdoba, J. (2009). Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7961>
- Guerrero, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En E. Ramírez (Comp.). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 13-30). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12), pp. 53-67. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70241>
- Jaramillo, M. (2011). Relación de las representaciones con la didáctica. *Oblicua*, (1), pp. 58-67.
- Jodelet, D. (2001). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, (21), pp. 133-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 107-134. Recuperado de: <http://www.rieoci.org/rie46a06.pdf>
- Ladino, M. & Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(1). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100008&lng=en&tlng=en
- López Villalobos, D. (2014). ¿Ferias o mercados? Representaciones sobre el libro, la lectura y la escritura en el marco de las ferias del libro. *Quórum Académico*, 11(1), 112-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199031388008>
- Marinkovich, J. & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), pp. 85 - 104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395005>
- Martínez Ruiz, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65) 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512002>
- Martins, I. (2012). El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional: Un estudio de caso de la escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. *Legenda*, 16(15), pp. 71-93. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4263>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), pp. 243-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Meneses, A (2008). Leer y escribir en una escuela chilena: representaciones discursivas en los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Signos*, 41(67), pp. 257-268.
- Miñones, L. & García, M. (2004). Representaciones de la escritura académica en alumnos preuniversitarios: el caso de las conexiones concesivas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. II(2), pp. 83 - 107. Recuperado de http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/?2/representaciones_de_la/
- Molina, J. & Romero B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: Hacia la conformación de una postura crítica en la

- educación superior. *Enunciación*, 17(1), pp. 149-157.
- Molina, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, XXI(61), pp. 126-141.
- Oliveros, D. (2011). Representaciones sociales, uso y consumo del libro en Bogotá (Tesis de posgrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3874/1/04489514.2011.pdf>
- Ortiz Casallas, E. (2009). Representaciones sociales de la lectura y la escritura en la educación básica y media. *Núcleo*, 26, pp. 127- 150. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibluacolombosp/reader.action?docID=10664616>
- Ortiz, M. et al. (2007). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), pp. 89-125.
- Pereira, C. & Stéfano di, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), pp. 405 - 430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771007>
- Ramírez, E. (2006). La representación y las prácticas de la lectura. En E. Ramírez (Comp.). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 31-44.). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Rodríguez Ávila, Y. (2012). Las representaciones de la lectura y su incidencia en los estudiantes de educación. *Legenda*, 16(15), pp. 155-163. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4268>
- Rogano, G. (2008). Lectura y escritura: Una reflexión acerca de sus representaciones. *Revista Científica de UCES*, XII(2), pp. 54-65.
- Romero, S, Arias, M. & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), pp. 1-26. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/179/178>
- Ruiz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), pp. 90-102. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4428/6161>
- Savio, Karina. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-26. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie>
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9(49), pp. 19 - 35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968004>