

Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales

La lectura situada en la escuela y el trabajo

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE*

Este documento reporta de manera parcial los resultados de una investigación cuyo interés es dar cuenta de cómo se configuran prácticas lectoras particulares en sujetos que leen en contextos distintos, en este caso el aula universitaria y el espacio laboral (*workplace*). Los datos del primer contexto provienen de estudiantes de licenciatura de las disciplinas de Derecho y Geografía de una universidad pública, mientras que los datos del segundo se refieren a empleados de instituciones públicas que desempeñan práctica profesional en las disciplinas referidas. Los datos se obtuvieron a partir de dos instrumentos: la observación y la entrevista temática. Los resultados sugieren que el contexto incide sobre la práctica lectora, en este caso la institución laboral o la escuela, establecen rutinas de acción y, por ende, de lectura, así como cierta homogeneidad en el tipo de textos que se emplean.

This article offers a partial report of the results of a research whose purpose is to show how particular reading practices are made up in subjects who read in different contexts, in this case in the university classroom and at workplace. The data of the first context come from undergraduate students of Laws and Geography at public universities, whereas the data about reading at workplace proceed from employees of public institutions who perform professional practices in the referred disciplines. Two were the instruments to gather the information: observation and thematic interview. The results suggest that context has a significant influence on the reading practice, in this case the institution where the subjects study or work establish action habits and, consequently, reading habits, and also a relative homogeneity of the kind of texts that use to be read.

Palabras clave

Lectura
Lectura en la universidad
Lectura laboral
Práctica lectora
Perspectiva social de la lectura

Keywords

Reading
Reading at the university
Reading at work
Reading practice
Social approach to reading

Recepción: 09 de marzo de 2010 | Aceptación: 07 de octubre de 2010

* Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado sobre metodología de la investigación y seminarios sobre lectura. Temas de investigación: procesos lectores, evaluación de la lectura, tecnocultura y producción de conocimiento. Publicaciones recientes: (2009), "Las prácticas de lectura en el contexto escolar: los estudiantes de la licenciatura en Derecho", en G. Cervantes, R. Hernández y M. González (coords.), *Primer congreso sobre praxis de la lectura en el ámbito universitario*, México, UAM, pp. 9-32; (2009, con G. Moreno), "La construcción del objeto de estudio. Una experiencia desde la formación en el posgrado", en G. Moreno y M. Valadez (coords.), *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*, Guadalajara, CUCSH-UdeG, pp. 101-118; (2009), "Trabajo de campo: oportunidad o conflicto. Una reflexión en torno al aprendizaje de la metodología", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, pp. 53-63. CE: ygtorre@hotmail.com, yoly1565@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La lectura se aprende y se enseña, por lo regular, en la escuela, lo cual implica que se presente dentro de ciertas circunstancias y para ciertos usos (Erickson, 1988). No obstante, paulatinamente la lectura se ha venido observando como un proceso que se define no sólo por las demandas escolares, sino por las laborales, cívicas y, en general, por todas aquellas que surgen de la actividad cotidiana de una persona en cierta comunidad (Verhoeven, 1994). Lo anterior ha permitido dimensionar al contexto social como un factor determinante para el aprendizaje, uso y comprensión de la actividad lectora.

En los nuevos estudios sobre *literacidad*¹ surgidos a partir de los ochenta, varios autores (Diehl y Mikulecky 1988; Cook Gumperz, 1988; Rockwell, 1988; Szwed, 1988; Sticht, 1978; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Kalman, 2004) abordan el estudio de la lectura como una práctica social y reconocen la importancia del contexto en la actividad lectora, pues se asevera que ocurre en escenarios que no están vacíos de significados sociales y culturales que le otorgan ciertos rasgos a su concepción, uso y objetivos.

La práctica lectora se concibe, entonces, como un objeto de estudio que no se explica solamente por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector. La actividad lectora adquiere matices en un espectro de cualidades diversas: se lee en forma más o menos profunda, más o menos detallada, más o menos reflexiva, dependiendo del papel del lector, de las expectativas de otros y de las determinantes que conlleva el material que se lee.

Algunos contextos característicos donde los sujetos realizan tareas de lectura son la escuela, el trabajo y el hogar. Estos espacios imprimen ciertos rasgos a la práctica lectora, asociados con lo que se lee, cómo se lee y para qué se lee. En este trabajo se abordarán dos de los contextos señalados: el contexto escolar y el laboral.

Este documento reporta los resultados de una investigación cuyo interés es dar cuenta de cómo se configuran prácticas lectoras particulares en sujetos y grupos de contextos distintos. El objetivo central es reconstruir las relaciones entre los componentes de la práctica lectora a partir del análisis de los datos obtenidos en dos contextos de lectura distintos: el aula universitaria y el espacio laboral (*work place*). Los datos del primer contexto provienen de estudiantes de licenciatura de las disciplinas de Derecho y Geografía de una universidad pública, mientras que los datos del segundo contexto se refieren a empleados de instituciones públicas que se desempeñan en las disciplinas referidas. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: la observación, con la cual se busca dar cuenta de las acciones de los sujetos al leer en cada uno de los contextos, y la entrevista, para ampliar y esclarecer las evidencias obtenidas por medio de la observación.

LEER EN LA ESCUELA / LEER EN EL TRABAJO. MISMO PROCESO, DEMANDA DISTINTA

La investigación predominante sobre la lectura en el contexto escolar se ha dirigido a cuestiones como el desempeño de los lectores; al análisis de algunas habilidades y estrategias particulares, como la identificación de la información; y factores asociados con el ejercicio de algunas habilidades y estrategias, como

1 Esta palabra proviene de la traducción del término en inglés *literacy*, que podría ser entendido como las diversas formas de utilización del lenguaje escrito en la vida diaria de acuerdo a los estándares de uso. La definición aquí señalada se incorpora como producto de las observaciones realizadas por Bárbara Greybeck, de la Texas A&M International University, quien fungió como especialista en la revisión de la tesis doctoral en la que se basa este artículo.

la estructura del texto o las dificultades de los estudiantes. Entre los hallazgos principales se tiene que los estudiantes de diferentes niveles no logran desarrollar las habilidades que les permitan desempeñarse como lectores estratégicos, es decir, como sujetos que controlan y evalúan su proceso lector y la comprensión de lo que leen (Paris *et al.*, 1994; Schelling y Van Hout-Wolters, 1995; Caldera, 2002).

Sin embargo, existen cuestiones alrededor del lector escolar que en esos estudios no se consideran; entre esas cuestiones Erickson (1988) señala la presencia de aspectos de organización social en la escuela que constriñen el rol y la relación maestro-alumno, los cuales pueden ser externos o internos al aula. Como parte de los primeros se encuentran, por ejemplo, aspectos administrativos tales como la acreditación de ciertos estándares académicos cuyos resultados podrían afectar la situación laboral de los profesores (Peredo y Greybeck, 2007). Al interior del aula existen factores que provienen del maestro y sus alumnos, como los que tienen que ver con supuestos aprendidos culturalmente acerca de la conducta apropiada para la enseñanza y el aprendizaje, además de la forma y el uso del lenguaje.

De este modo, el estudio del papel del contexto sobre la lectura, en el caso de instituciones como la escuela, implica revisar cómo la institución escolar, los directivos, los docentes y estudiantes se relacionan para utilizarla, qué vida académica generan, para qué son utilizados los materiales de lectura, y quién y con qué criterios se asignan tareas en las que se requiere leer.

Pero no sólo en el contexto escolar se han destacado este tipo de aspectos; existen también estudios dirigidos a explorar las características de la actividad lectora en sujetos que se desempeñan en contextos laborales.

Es precisamente en la investigación sobre la lectura en el contexto laboral donde, junto con el estudio de las habilidades y estrategias, se han incorporado otros elementos que son

inducidos por el contexto, como los motivos, o el *para qué* de la lectura. Al respecto, Diehl y Mikulecky (1988), indagaron acerca de la ejecución de una actividad de trabajo a partir de la lectura, y encontraron que los trabajadores trazan estrategias de lectura en función de una tarea. La lectura tiene un lugar preponderante si requieren aprender algo (memorizar los requisitos para hacer un trámite) o cuando constituye una herramienta más en sus actividades, como cuando se consulta un manual de funcionamiento de una computadora.

Coincide con esta visión Sticht (1978), quien advierte dos enfoques en los sujetos para las tareas lectoras que realizan en su trabajo: primeramente *leer para hacer*, en la que la información podría ser leída en el trabajo, aplicada o usada para cualquier propósito y entonces ser olvidada. El segundo enfoque es *leer para aprender*, el cual se distingue porque se procesa información para almacenarla y retenerla en la memoria como parte del conocimiento de la persona, para usarlo más tarde.

Además de los objetivos de lectura, Philippi (1993) observó que el sujeto utiliza ciertas habilidades lectoras en el desempeño de sus tareas en el trabajo, las cuales pone en juego de acuerdo al rol que desempeñe dentro de la empresa y el tipo de material utilizado. Incluso, el autor deja ver que el uso de habilidades lectoras varía de un contexto a otro y que tiene que ver con los fines de la lectura. Explica además que existe una fuerte evidencia de que las habilidades de lectura básicas aplicadas en el lugar del trabajo, difieren de manera significativa de las habilidades alfabéticas básicas aprendidas en la escuela, mencionando, por ejemplo, cómo la lectura en el salón de clase es usada con el propósito de aumentar la información (*leer para recordar*), mientras que la lectura en el lugar de trabajo supone la localización de información para aplicarla al desempeño de una tarea en particular (*leer para hacer*).

Una interrogante que se puede plantear tras la revisión de los anteriores referentes, es

cómo varían los procesos de lectura cuando el sujeto se encuentra sometido a demandas distintas producto del contexto en que lee. En el caso del contexto laboral, Mikulecky y Drew (1996) distingue tres factores a considerar al observar las habilidades lectoras: el *rol* del individuo, es decir, el conjunto de labores que hace según el puesto que desempeña; el *escenario*, que se refiere al ambiente laboral, compuesto por el espacio físico y el equipo de trabajo; y el *material* que se va a leer, con sus características y detalles (si el texto tiene dibujos o esquemas, si está escrito en prosa, entre otras). De las distintas combinaciones entre estos tres factores es posible suponer variaciones en las habilidades desarrolladas por los sujetos.

La investigación que se reporta en este documento comparte esta última postura, en cuanto a la influencia de elementos del contexto de lectura en la práctica lectora de cada sujeto. Sin embargo, su objeto principal no es estudiar las habilidades empleadas, sino las características generales de la actividad lectora de sujetos que se desempeñan en contextos laborales y escolares. En la investigación se plantean otras interrogantes que orientan la búsqueda de evidencia empírica: ¿cómo utiliza la lectura el lector que participa en contextos como la escuela y el trabajo?, ¿qué características tienen los materiales que lee en uno y otro contexto?

En ese sentido, los trabajos revisados sobre la actividad lectora en el primero de los contextos mencionados, la escuela, muestran una notable perspectiva cognoscitiva, centrándose en el estudio de las habilidades y estrategias que los lectores emplean con fines de comprensión (Paris *et al.*, 1994; Schelling y Van Hout-Wolters, 1995; Caldera, 2002). En cambio, en los escenarios laborales las investigaciones acerca de la lectura (Diehl y Mickulecky, 1988; Philippi, 1993; Peredo, 1999, 2003; Hamilton, 2000), además de indagar los desempeños lectores de los trabajadores, incorporan elementos del contexto como las funciones del

sujeto-lector, los fines para los cuales lee, el tiempo que dedica a leer y el material de lectura, todo lo cual resulta relevante para explicar la forma en que tales elementos interactúan en un contexto determinado, como podría ser un salón de clase en el contexto escolar, o una oficina, si nos referimos al contexto laboral.

Como muestra esta revisión, por lo general los estudios consideran a la lectura como una tarea individual; en contraste, en este trabajo se concibe como una actividad moldeada por la relación del individuo con los otros, es decir, como una práctica social situada. Así, el propósito de este trabajo es examinar los elementos de la práctica lectora a fin de explicar su dinámica y definir configuraciones lectoras en contexto, a partir de la interacción que ocurre en la práctica lectora entre sus elementos y la acción del sujeto. Esta configuración ocurre siempre dentro de un contexto de actividad social que le imprime características específicas.

Mirada así la práctica lectora, resulta fundamental para este trabajo reflexionar acerca de qué es el *contexto* y sus implicaciones: examinar los contextos en los que se desarrolla la práctica lectora implica hablar de quiénes participan, qué actividades desempeñan, qué dinámica generan, cuáles son las tareas de lectura y qué materiales utilizan.

EL CARÁCTER SOCIAL DE LA ACTIVIDAD DE LEER

Partiendo de que el contexto genera diferencias en el desempeño lector de los individuos, la lectura tiene que entenderse como una actividad *situada*. Se encuentra sujeta a relaciones entre los componentes del contexto en que tiene lugar y el lector. Se entiende a la lectura como parte y producto del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

El contexto hace referencia al conjunto de particularidades en las cuales ocurre un suceso o actividad; es el espacio donde pueden tener lugar ciertas interacciones y relaciones

entre las personas que se dedican a cierta práctica socialmente identificada. El contexto puede ser entendido, entonces, como un espacio o lugar con ciertas condiciones materiales (mobiliario y su disposición) en el que un grupo de personas se reúne para llevar a cabo ciertas actividades, pero más que un espacio físico, el contexto es un espacio social que incluye a las personas, lo que ellas hacen, cuándo, dónde y por qué lo hacen (Erickson y Schultz, 2002). En los contextos se establece una serie de relaciones entre las personas que las llevan a compartir formas características de hablar, actuar, evaluar, interpretar y usar el lenguaje escrito (Barton y Hamilton, 2000).

Cuando se hace referencia a contextos específicos en los que el lector puede desempeñarse se habla de instituciones. En el caso de este estudio, se distinguen dos tipos: las escolares y las laborales. En ambas es posible observar la dinámica que se desarrolla alrededor del uso de la lectura, identificando cuáles textos se usan, cuáles son las tareas de lectura, quién las desarrolla y qué interacciones se generan. Al contar con prácticas que tienen que ver con los usos de los textos y las condiciones que los regulan, puede decirse, entonces, que la práctica lectora que se realiza está institucionalmente sostenida y constituida. Estas condiciones representan uno de los aspectos centrales de este estudio, porque corresponden a elementos de naturaleza cultural, como razones, gustos y hábitos que se encuentran moldeados por el contexto social en que se lee.

De lo anterior se desprende que las diferencias presentes en la actividad lectora en lugares como la escuela o cualquier institución laboral se pueden explicar en términos de variables asociadas con tales contextos, como las tareas demandadas y el uso que se hace de la información en ellos. Por ejemplo, la lectura en el salón de clase se utiliza con el propósito de aumentar la información (leer para recordar y aprender), mientras que la lectura en el lugar de trabajo supone la localización de información para aplicarla al desempeño de

una tarea en particular (Diehl y Mikulecky, 1988; Sticht, 1978; Philippi, 1993). La lectura se da en situaciones y escenarios distintos que pueden producir procesos lectores distintos (Smagorinsky *et al.*, 2005).

Por otra parte, en cualquier práctica lectora se distinguen los siguientes elementos: los objetivos de lectura, los textos, el rol del lector y las acciones de carácter estratégico que realiza durante la actividad lectora. Estos elementos aparecen de modo diferente en cada contexto, debido a que en contextos particulares como las instituciones existen reglas sociales que regulan la adquisición, las funciones y el uso de la lectura (Hull, 1997), así como la distribución, producción y acceso al texto (Barton y Hamilton, 2000).

Así mismo, en un contexto como el de la escuela, o en cualquier escenario social, hay reglas no escritas, pero socialmente compartidas, que definen el grupo de prácticas que tienen lugar allí; como ejemplo, los alumnos deben observar las expectativas sociales y escolares respecto de quién puede hablar, cuándo, dónde, cómo y con qué propósito, para participar de manera apropiada en las actividades de aprendizaje.

En el caso del contexto laboral, existe un orden alrededor de la función social de cada institución. Para cumplirlo se utilizan textos y se incorpora a sujetos que cuenten con las cualidades adecuadas para desarrollar las tareas que forman parte de las responsabilidades socialmente asignadas a su función (Perrenoud, 2004).

Así entendidos, los contextos están conformados por una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios utilizados por las personas. Wertsch (1988) distingue los motivos de la acción de las personas en dos contextos de actividad específicos, los cuales coinciden con aquellos que se incluyen en esta investigación: el trabajo y la escuela. El motivo principal del trabajo, sostiene, generalmente es la productividad; a los otros motivos se les da una categoría secundaria. De

manera similar, el motivo esencial de una actividad escolar formal podría definirse como “aprender a aprender”, mientras otros motivos desempeñan un papel secundario.

Resultados de estudios como el de Leseman (1994) permiten afirmar que el contexto de lectura produce una cultura que determina los diferentes usos y funciones del lenguaje escrito y oral. Esta influencia se manifiesta en la manera como las formas canónicas en que el sujeto se acerca a los documentos a partir de las expectativas generadas en ese contexto sobre su desempeño como lector. En suma, el análisis de la práctica lectora debe referir al contexto en que se da.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza del objeto de esta investigación, referido a la *configuración de prácticas lectoras en contexto*, la perspectiva metodológica adoptada comparte rasgos de la etnografía, como sucede en los estudios recientes sobre *literacidad*, según señala Street (2004), en tanto se dirige a los acontecimientos que tienen lugar en un grupo social, destacando su estructura y ciertos rasgos de la conducta de los sujetos en ese contexto. En el campo de la investigación de la lectura, esta forma de aproximación ha permitido, además, comprender y representar la práctica lectora de un individuo desde su visión y cultura particular.

De acuerdo con Castaldi (1991), aproximaciones de este tipo, como la que se realiza en este trabajo, se sostienen mediante instrumentos para la recolección de datos como la observación y la entrevista. En este sentido, Hammersley y Atkinson (1994) mencionan que el objetivo de un acercamiento en el cual se combinan estos instrumentos no es sólo proporcionar descripciones de lo que ha ocurrido en un lugar determinado durante un periodo de tiempo, sino también entender la visión de aquellos que forman parte de ese lugar en ese momento.

LOS CONTEXTOS ESTUDIADOS

Los lugares donde se llevó a cabo la recopilación de los datos son dos escuelas de nivel superior de una universidad pública y dos instituciones de servicio público, las cuales se describen más adelante. En ambos contextos, dada su función en la sociedad, existen actividades características que dan lugar a ciclos o rutinas, incluido el uso que se hace de la lectura durante una jornada. El proceso de análisis de los datos implica entonces una búsqueda de patrones (Fielding, 1983), la cual incluye un examen sistemático de las rutinas para determinar sus partes, y las relaciones entre ellas, con el propósito de explicar y comprender las prácticas lectoras en el contexto en que tienen lugar.

Los contextos escolares universitarios

Introducirse a la observación en el aula, estuvo orientado, entre otras razones, por la finalidad de ver los usos de la lectura en distintas materias, atendiendo al criterio de que se trata de conocimientos que luego los sujetos habrán de aplicar en su actuación en un contexto laboral.

La escuela de Derecho

Se realizaron 12 observaciones, distribuidas en dos aulas universitarias donde se abordaba la enseñanza de materias del área del Derecho, seis de ellas en un aula de octavo semestre durante la clase de Derecho bancario y las seis restantes en el aula de quinto semestre durante la clase de Derecho familiar. El plan de estudios en esta institución se desarrolla a lo largo de 10 semestres y está organizado por asignaturas semestrales, además de incluir materias que se imparten en los cursos de verano. Cada materia o asignatura cuenta con un programa diseñado por el profesor de la misma, quien determina los contenidos, los materiales de lectura, la dinámica a desarrollar dentro del aula y las actividades necesarias para aprobar. Los alumnos cursan las materias que están diseñadas para cada grado; no existe la opción

de elegir materias. Cada una de las materias se imparte cuatro veces por semana y tiene una duración de una hora por sesión.

Dentro del aula la actividad está dirigida principalmente por el discurso del maestro; se privilegia la actividad individual que surge a partir de la solicitud del maestro, ya sea para dar respuesta a alguna pregunta o para la exposición de un tema. El material de lectura básico, en los grupos observados, es un libro de texto cuya autoría es del maestro que tiene a cargo la clase; se caracteriza por tener párrafos extensos con abundante jerga jurídica y amplia información acerca de un tópico. Contiene actividades para facilitar la comprensión.

La escuela de Geografía

En esta institución se realizaron 12 observaciones: seis en la materia de Geografía humana y seis en Geografía de la población. El currículo de esta escuela se desarrolla por el sistema de créditos, lo cual significa que el alumno puede elegir las materias que desea cursar cada semestre a partir del catálogo que compone el plan curricular. Con este sistema el estudiante puede finalizar la licenciatura en un mínimo de seis semestres y en un máximo de 10.

Dadas las características de este sistema puede suceder que en uno de los semestres se encuentren estudiantes de diferente nivel, como fue el caso de la materia de Geografía humana, donde el grupo observado estaba integrado por alumnos de primero, segundo y tercer semestres. En la materia de Geografía de la población se encuentran alumnos de cuarto y quinto semestre.

Las materias son cursadas una vez por semana, con una duración de tres horas por sesión. El maestro de cada materia diseña el programa a desarrollar, así como los materiales de revisión y consulta y las actividades necesarias para aprobar el curso. En una de las aulas observadas, la clase es guiada por el maestro mediante la supervisión del trabajo en equipo de los estudiantes; en ocasiones interviene con

exposiciones de algún tema, alienta y valida la participación de los alumnos y da respuesta a las dudas que surgen. En el segundo grupo la actividad predominante dentro del aula es la exposición oral del maestro con ayudas visuales; la interacción entre alumnos y maestro se da a partir de las dudas expresadas, ya sea que sean solicitadas por el maestro o manifestadas por los estudiantes. En ambos grupos el material de lectura es diverso, y está conformado por uno o dos textos de distintos autores, tablas con información y fórmulas, los apuntes de los estudiantes, así como algunos mapas conceptuales elaborados por el maestro o por los mismos estudiantes.

El contexto laboral

En esta categoría los espacios elegidos son lugares donde la lectura es un insumo esencial en el desempeño de las funciones de los sujetos, quienes utilizan la lectura para proveerse de información importante y generar información nueva todos los días, atendiendo a necesidades específicas.

El juzgado de lo civil

En las oficinas de un juzgado de lo civil se llevaron a cabo un total de 18 observaciones. Este lugar se distingue porque involucra como material básico de lectura el *expediente jurídico*, que contiene una diversidad de documentos escritos que cuentan con una nomenclatura propia, tales como oficios, escrituras de propiedad, actas circunstanciadas, entre otros. El expediente jurídico agrupa estos documentos con un sentido específico, que tiene que ver con un servicio que presta el juzgado a la sociedad: la resolución de asuntos entre particulares a través del derecho. En relación con la práctica lectora, este tipo de materiales implica para los sujetos el dominio de una serie de saberes del campo jurídico, dependiendo del rol del sujeto que lea y de los objetivos para los cuales el material tenga que ser leído. Sobre este punto, Carlino (2006) apunta que tales conocimientos se incorporan como

parte de una cultura organizada alrededor del texto, en este caso, el expediente.

El centro de análisis territorial y las oficinas de estadística y geografía

En este contexto se realizaron en total 12 observaciones, seis de ellas en una oficina de análisis territorial y el resto en una oficina de estadística y geografía. Se eligieron estos contextos dado que la Geografía es una ciencia social donde el conocimiento se relaciona con el estudio de comunidades humanas y la resolución de problemas a través del uso de información previamente recopilada y organizada, y que, por consecuencia, supone diferencias en la práctica lectora respecto de otras áreas laborales, referidas al manejo de la información; los materiales y formato de texto empleados predominantemente; y el sentido social que se le da a la lectura en la actividad profesional.

Los materiales de lectura utilizados en este lugar corresponden a diversos documentos con mucha variedad en cuanto a su estructura y formato, como oficios, manuales y mapas, fotos e imágenes de satélite, en presentación impresa y electrónica.

LOS SUJETOS ESTUDIADOS

Los informantes fueron elegidos con base en dos criterios: en primer lugar, dado su estatus dentro de cada institución, se trataba de sujetos que estaban presentes de manera habitual desempeñando sus funciones en el sitio de la observación, lo cual permitió caracterizar las prácticas lectoras, dado que éstas se constituyen en esquemas o patrones de trabajo cotidiano. En segundo lugar, y sólo en el caso de los contextos laborales, los sujetos cuentan con la licenciatura terminada en sus respectivas disciplinas. Esto permite disponer de personas formadas en la escuela para un desempeño profesional específico, en cuya formación ha tenido lugar una práctica lectora determinada.

La primera fase de estudio, en la cual se recuperan los resultados de la observación, evidencia que los sujetos elegidos tienen a su cargo la lectura constante de múltiples documentos como parte de su actividad cotidiana.

Durante la segunda fase del estudio se realizaron doce entrevistas: seis de ellas con sujetos pertenecientes a la disciplina del Derecho y seis con sujetos del área de Geografía. Enseguida se indican sus roles en cada contexto.

Los sujetos entrevistados de la disciplina de Derecho son:

- Un estudiante de octavo^{*2} semestre de la licenciatura en Derecho, que combina su asistencia a clase con la prestación de su servicio en el área jurídica de una institución pública.
- Un estudiante de quinto* semestre de la licenciatura en Derecho, que ya cuenta con una licenciatura en administración.
- Primer secretario* del juzgado o secretario de acuerdos, que se incorporó hace 14 años al juzgado y ha desempeñado diferentes funciones.
- Segundo secretario* o secretario conciliador con ocho años de experiencia en el juzgado.
- Un notificador* que se incorporó al juzgado hace tres años después de haber dado su servicio social en esta misma dependencia.
- Meritorio* con tres meses de colaborar en dicho lugar.

Los sujetos entrevistados en la disciplina de Geografía son:

- Un estudiante del primer semestre*, el cual combina su actividad escolar con la laboral en el área de la electrónica.
- Un estudiante del tercer semestre* que actualmente sólo se dedica a estudiar.

2 En lo sucesivo se utilizarán estos roles para identificar al informante en cada caso.

- Un jefe de oficina “B” (cartógrafo*), cuya función se centra en el diseño de mapas.
- Un jefe de oficina “B” (límites territoriales*), cuya actividad principal tiene que ver con el seguimiento de asuntos territoriales y de límites.
- Un jefe de brigada (censal*) que coordina las actividades de los geógrafos cuando salen a levantar información a diferentes lugares.
- Un profesional de servicios especializados (fotogrametría*), que revisa y analiza que la información proporcionada por sus compañeros coincida con lo especificado en las cartografías, mapas, etc.

Las entrevistas con los estudiantes se efectuaron en una biblioteca o un salón de clase; las que se hicieron con empleados se realizaron en su lugar de trabajo; para ambos casos se eligieron horarios que no interfirieran con sus actividades habituales.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, fueron audiograbadas y transcritas para su posterior análisis, mismo que se elaboró siguiendo el esquema de elementos de la práctica lectora presentado en el apartado sobre la construcción del objeto de investigación.

FASES DEL TRABAJO DE CAMPO

Caracterización del contexto

Esta fase se basó en la observación de algunas condiciones alrededor de la práctica lectora en los contextos elegidos. En cada caso se obtuvieron datos acerca de la ubicación del contexto, así como acerca de algunas de las características relacionadas con el uso de la lectura. Se detallan, entre otros, el funcionamiento de las instituciones, la disposición física de los escenarios y los comportamientos e interacciones de los sujetos en relación con el texto y las tareas de lectura.

Adicionalmente, la observación sirvió para detectar las características de los sujetos que serían entrevistados.

En concordancia con la perspectiva teórica de este estudio, que concibe a la práctica lectora como actividad social, la observación conduce a una información mediada necesariamente por prácticas sociales con agentes concretos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). El análisis comprende las siguientes unidades de observación, tomadas del esquema propuesto por Hamilton (2000):

- a) *Los eventos o acciones individuales de lectura.* Incluye conductas de lectura que puedan ser identificadas por el investigador y que aparecen con más frecuencia, tales como localización selectiva de información y lectura en voz alta.
- b) *Lugar físico* donde los sujetos llevan a cabo la actividad de lectura. Incluye las condiciones materiales, así como el hecho de contar o no con privacidad para leer, entre otras.
- c) *Los intercambios entre el sujeto observado y los otros sujetos en el contexto.* Se refiere a todas las formas de interacción, mediadas por un texto, presentes entre quienes participan en el lugar de observación.
- d) *Los textos* que se leen. Se atiende al carácter del texto, por su nomenclatura y funciones: libros, expedientes, oficios; así como al formato (impreso, pantalla de computadora, o los más usuales en los contextos observados).
- e) *El rol o la función desempeñada* por los sujetos y las tareas lectoras desencadenadas (participación en clase, atención al público, trabajo personal en el análisis de documentos).

Definición individual de la práctica lectora

En esta fase se recuperan las explicaciones de los sujetos acerca de su actividad lectora con

referencia a los elementos que la constituyen, como los roles, los objetivos, acciones particulares sobre los textos y su percepción sobre el contexto en que lee. El instrumento elegido para esta fase es la entrevista temática, con la cual se busca, como señala Reynaga (1996), entender las experiencias de las personas y el significado que les otorgan.

La entrevista permitió obtener datos en torno a cuestiones que tienen que ver con aspectos del sujeto construidos alrededor de su práctica lectora, como las explicaciones dadas a partir de la cultura en la cual se encuentran insertos, misma que está constituida por el lenguaje, costumbres, valores, creencias y prácticas del campo social en que viven, pero en especial, del campo de desempeño principal en que se desenvuelven como trabajadores o estudiantes.

El acercamiento a los sujetos se realizó sobre los siguientes ejes temáticos,³ considerando lo que Barton y Hamilton (2000) contemplan como componentes de la práctica lectora:

- *Contexto.* Se pregunta acerca de la relación que tiene el sujeto con la institución, como lugar específico donde ocurre la lectura. Se busca de manera particular que el sujeto aporte a la explicación de algunas características particulares del contexto en que actúa, a fin de distinguir la influencia de éste sobre los otros componentes de la práctica lectora.
- *Rol.* Hace referencia a las responsabilidades y actividades que el sujeto tiene asignadas como parte de su función en el espacio social representado por su lugar de trabajo. En lo que toca a la indagación sobre la práctica lectora, se buscan datos acerca de las tareas de

lectura que son parte de sus actividades cotidianas, así como al modo en que incorporó estas tareas a su actuación, por ejemplo, si ocurrió por inducción (alguien le entrenó) o aprendió por su cuenta.

- *Objetivos o fines.* Este eje se asume en relación directa con los dos anteriores, dado que, como se expone en diversos momentos de la investigación, la práctica lectora es una actividad social y, por ende, en la demarcación de los fines, las primeras influencias provienen del lugar en que se desempeña el sujeto y de las funciones que le son asignadas. Sin embargo, se considera que el sujeto puede contar con otros fines que coexisten con aquellos que le son impuestos por el contexto.
- *Textos.* Aunque este aspecto es susceptible de ser indagado mediante la observación, lo que se busca dentro de la entrevista es captar información adicional referida, por ejemplo, al formato y la estructura de los textos y el modo en que éstos son identificados y tratados por el sujeto durante su práctica lectora. Del mismo modo, se contempla la posibilidad de que ciertos textos cumplan una función particular en términos de la tarea laboral que se desarrolla.
- *Acciones de carácter estratégico.* Se solicitó a cada sujeto describir de manera detallada cómo lee. El conjunto de datos recuperado tiene que ver con la forma en que los sujetos planean su lectura, conforme a las tareas asignadas, y las acciones particulares que ejecutan para tratar de facilitar la actividad de leer.

3 Hammersley y Atkinson (1994) sostienen que todas las entrevistas, como cualquier otra interacción social, son estructuradas, tanto por el investigador como por el informante. Es costumbre entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar, si bien, en diferentes entrevistas o en momentos diferentes de una misma entrevista, la aproximación a los temas puede ser directa o indirecta, dependiendo de la función que persiga el empleo de este instrumento.

RESULTADOS

Leer en la escuela: la información como sustento de un discurso

En la escuela la práctica lectora está ceñida por la actuación de una figura fundamental: el profesor. En las aulas observadas se encontró que el profesor no sólo expone o explica el tema a tratar, sino que delimita los tiempos de lectura y las partes a leer del texto, e incluso sugiere cómo interpretar lo leído; de esa manera el profesor intenta moldear la forma de leer de sus alumnos por medio de instrucciones como:

Lean con calma, vayan al índice [del libro] primero. ¿Ven? Es la página 435. Vayan al índice y luego adentro del libro. Lean por párrafos y a un costado de él escriban la idea principal. Si quieren ser licenciados deberán hacerlo mejor (registro 2, aula de Derecho familiar, 22/03/2007).

Como se aprecia, en el aula el profesor prescribe formas de leer en las cuales indica a los alumnos qué hacer y cómo hacer, intentando conformar una rutina (Hamilton, 2000). Destaca en ese proceso, tanto en el aula de Derecho como en la de Geografía, la forma en que el profesor induce a los estudiantes a *realizar una aproximación al texto de acuerdo a la profesión* en la que se están formando, lo cual implica considerar cuestiones adicionales como *facilitar la comprensión de la información en los destinatarios*:

Los resultados de esta gráfica los vamos a leer primero desde esta columna. Se debe de hacer una lectura extensa y comprensible para los diferentes auditorios; hay una lectura coloquial-social y una lectura más científica. Deben de ampliar el abanico para que sea comprensible (registro 6, aula de Geografía de la población, 01/11/2007).

En lo que respecta a los alumnos, parte de lo observable de su actividad lectora se

manifiesta cuando siguen este tipo de instrucciones. Se aprecia en ellos una especie de lectura autodirigida, la cual se evidencia en acciones como el subrayado y las marcas a lo que leen, de manera simultánea a la explicación del maestro. Una interpretación de esto último es que los alumnos parecen buscar correspondencia entre la información que expone el profesor y la que está en el texto que utilizan en clase.

Por otra parte, la lectura da un soporte particular a los estudiantes durante su desempeño escolar cuando dentro del aula tienen que realizar actividades con un significado reconocido por ellos, como “exponer un tema” o “compartir con sus compañeros alguna actividad” (como responder un cuestionario). Estas prácticas, comunes en la enseñanza en las aulas donde se realizó la observación, implican que el alumno se haga cargo de la presentación de un tema en la clase, intercalando en su discurso la lectura de fragmentos de texto o de material que elaboró él mismo, ya sea en tarjetas o carteles que son copia textual de información referida al tema. Lo anterior refleja la necesidad del alumno de incorporar nuevos términos en su acervo como parte del fenómeno propio de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Sin embargo, en lo que se refiere a la demanda principal que origina la práctica lectora en este contexto, está asociada con una cuestión cultural: *incorporar un discurso*, casi tan importante como incorporar un conocimiento. Esta demanda es impuesta por los profesores, de manera explícita, cuando exigen a los alumnos, por ejemplo, que “hablen como abogados” (registro 2, aula de Derecho bancario, 22/03/2007); “el uso del lenguaje hablado y escrito es muy importante y más ahora que ustedes sean geógrafos” (registro 4, aula de Geografía humana, 05/08/2007).

De modo más inmediato se utiliza la lectura para que el profesor dé contenido a la clase, aunque en este nivel escolar no es común que se lea de manera textual en el transcurso de la

clase, pues se espera que el estudiante acuda con los textos y los materiales ya leídos. No obstante, en algunas ocasiones, a petición del profesor, se leen fragmentos del texto. Significados como los de *leer para cumplir* no dejan de estar presentes en los estudiantes. En los siguientes señalamientos los sujetos entrevistados dan cuenta de ello:

...básicamente es ir solventando el transcurso del semestre, ir cumpliendo para ir cada vez más, para estar más cerca de la titulación... o sea, lees con el propósito de pasar, obviamente estás cursando la carrera y lees para ir pasando el semestre. Claro que ahí hay personas apasionadas y que sí leen para comprender porque les gusta todo eso. A mí me gusta mucho leer, de todo lo que leas, por pequeño que sea o poquito que hayas leído y comprendido, se te queda algo y casi siempre lo utilizas (entrevista a alumno, Derecho 5º semestre).

Si es alguna exposición, a partir del tema que me dan para exponer tengo que consultar varios autores, incluso hasta en Internet, hacer algún resumen para mí, porque cuando estoy exponiendo no me gusta leer, me gusta que se dé así todo, entender yo primero el tema para poderlo exteriorizar a mis compañeros. Si es de investigación, procuro checar varios autores, irme a Internet, preguntarles a los maestros, etc., dependiendo del tipo de tarea (entrevista a alumno, Derecho 8º semestre).

Como puede verse, las diferencias que se distinguen en la práctica lectora de los estudiantes están relacionadas en gran medida con las tareas que en la escuela les solicitan. A ello se suma que los profesores no solicitan de manera directa a los estudiantes que lean, sino a través de consignas que la implican, como por ejemplo cuando les dice “estudien”, “vean”, “investiguen”, “busquen”. Este modo de referirse a la lectura es una manera

de prescribir y regular la forma de acercarse a los textos que tiene que ver en muchas ocasiones con los objetivos que se plantean los profesores en sus asignaturas (Corrado y Eizaguirre, 2007).

En lo que se refiere a las acciones de carácter estratégico al abordar el texto, hay un contraste en los estudiantes en dos aspectos: la *continuidad* de la lectura y la *búsqueda* de “anclas” en el propio texto que ayuden a la construcción de significado, a fin de encontrar elementos de información para resolver una tarea específica. Como se aprecia en las siguientes referencias, mientras uno prefiere leer todo el texto sin omitir ninguna de sus partes, el otro va haciendo pausas, aún cuando en cierto momento intenta poner en práctica técnicas para “leer rápido”. Respecto del segundo aspecto, destaca cómo la búsqueda que hacen los estudiantes da lugar a distintas acotaciones sobre lo que consideran elementos clave del texto. En el primer estudiante estos elementos están constituidos por “ideas principales”, mientras que en el segundo, por “palabras”:

...yo acostumbro a leer todo el texto; hay personas que no lo hacen, que solamente leen “un pedacito” y si ven que no es importante se van yo no sé por qué, eso no lo concibo, no puedo, lo he intentado y no puedo, yo leo todo el texto, voy subrayando y trato de relacionar las ideas principales con lo que yo escuché del profesor (entrevista a alumno, Derecho 8º semestre).

...yo tengo que leer despacito y tengo que regresarme para volver a comprender; yo leo muy mal, no alcanzo a captar a la primera lectura algo, tengo que detenerme a veces palabra por palabra, letra por letra, entonces ...busco primero el tema, encuentro la página ...como si estuviera buscando en una variedad de artículos determinado color, entonces yo busco los “rojos” y así, como las palabras ancla,

entonces deslizo la mirada buscando la palabra (entrevista a alumno, Derecho 5° semestre).

Como se aprecia en el primero de los fragmentos anteriores, llama la atención que otro recurso al que acuden los alumnos al establecer su plan de lectura es *tomar como referente lo dicho por su profesor durante la clase y evocarlo durante la lectura de un texto*, lo cual sirve para *resignificar lo leído*. Esto complementa lo encontrado por Schelling y Van Hout-Wolters (1995), quienes señalan que los estudiantes definen lo importante de un texto con base en las tareas y cuestionamientos que hace el profesor durante la clase.

Los estudiantes de Geografía, por su parte, al delimitar las acciones con las cuales abordan un texto, en principio distinguen el objetivo de su lectura y el tipo de texto; así afirman que para lograr identificar lo importante del texto acuden a una revisión general (escaneo) del material de lectura a partir de algunas pistas textuales como el título, además de la relectura y el subrayado:

Depende de qué tipo de texto sea, por ejemplo, si es un texto de la escuela sí trato de concentrarme y primero con el título darne una idea de qué se va a tratar y tener antes un objetivo “¿qué quiero obtener yo de ese texto?”. Leo más o menos rápido, hago así como una inspección general y ya después si una parte me interesó más ya me centro en ella y la vuelvo a leer para sacar lo más importante, lo que a mí me sirva (entrevista a alumno, Geografía 3° semestre).

...soy de los que subrayan y antes de que nos lo dijera la maestra, soy de los que sacaban un poco de texto en cada párrafo, siento que eso me ayuda a entender mejor y ya después voy viendo lo que escribí o lo que subrayé y ya con eso obtengo una mejor idea del texto... (entrevista a alumno, Geografía 1° semestre).

Como se aprecia, el subrayado del texto sigue siendo para los estudiantes una forma de resaltar lo importante; de hecho, se ha encontrado que es una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes de educación media y superior para identificar las ideas centrales de una lectura, para luego, con la información resaltada, elaborar un resumen y estudiar (Caldera, 2002; Peredo, 2007). Al respecto, Carlino (2003) menciona que los estudiantes deben recibir orientación y apoyo de quienes dominan una práctica (lectora) y participan en una cultura disciplinar, pues corresponde a ellos, en este caso los profesores, facilitar la adquisición de tales prácticas mediante la modelación (ejemplificando el uso) de la actividad.

Leer en el trabajo, requisito para un buen desempeño

Para quienes cumplen con ciertas obligaciones laborales cotidianamente, en los contextos estudiados, la lectura se revela como un recurso imprescindible para realizar muchas de las funciones que su actividad cotidiana demanda. La lectura capacita para trabajar mejor, ya sea que se trate de tener información a la mano relacionada con una tarea laboral determinada, o para encontrar técnicas para eficientar el trabajo; éstas son dos de las finalidades privilegiadas de la práctica lectora de los empleados en una institución.

Los datos analizados en el contexto laboral sugieren que los sujetos, si bien llevan a cabo la lectura en forma individual, no siempre lo hacen en privado. Por lo general comparten los espacios al menos con una persona, lo cual provoca que en ocasiones su actividad lectora sea interrumpida, pues se les demanda atención, ya sea para resolver dudas, comentar casos o para explicar a los usuarios el estado de su caso, e incluso para comentar entre compañeros situaciones cotidianas, como su estado de salud o la comprobación de gastos de su última salida, entre otros. Entre más personas hay en el lugar en

que se da la actividad lectora, más son las interrupciones; no obstante, éstas no se deben solamente a eso, sino que en muchas ocasiones se dan a partir de la misma lectura, por la necesidad de aclaraciones entre los miembros del espacio de trabajo. Lo anterior pone en evidencia que el texto no sólo es una herramienta de trabajo, sino que expande su función, ya que se convierte en un instrumento para la interacción social.

Otra de las cuestiones que resalta al observar la interacción es que los sujetos leen para satisfacer una demanda de retroalimentación por parte de los otros compañeros, en relación con una actividad dada. En otras palabras, se busca en los colegas un referente que le permita al lector evaluar su propia acción, autoevaluar y monitorear su desempeño. En el registro que a continuación se presenta se puede dar cuenta de esta interacción, cuando la notificadora pide a uno de los meritorios leer su escrito a fin de verificar si era entendible:

La notificadora entrega a uno de los meritorios un formato que ella elaboró y le pide que le revise la redacción. El meritorio lee el documento; enseguida la notificadora le pregunta qué entendió. El meritorio explica lo que no entendió, a lo cual la notificadora le comenta que el Licenciado (el jefe) tiene razón, no se entiende lo que se tiene que decir (registro no. 18, área de Notificadores, 17/01/07).

Otro aspecto que aparece durante las interacciones entre los lectores es el reconocimiento de la posición de quienes ostentan mayor jerarquía en relación con los otros, esto es, se les reconoce un capital cultural, un mayor conocimiento y experiencia que les da la posibilidad de certificar, sancionar o instruir la actividad lectora (Bourdieu, 1990; Compton-Lilly, 2007). Esto les permite dar una instrucción a quienes lo solicitan o a quienes lo “necesitan”, como se muestra enseguida:

Una geógrafa que busca el nombre de un lugar geográfico en un mapa impreso pide ayuda a otra compañera para que la apoye, ya que ella es buena para leer estas “pichanchas” (es decir, leer e identificar en mapas impresos los nombres de localidades, ríos, montañas, etc.). La segunda geógrafa toma una lupa y lee en voz alta del mapa impreso los nombres de localidades y luego entre las dos buscan en la imagen desplegada en la pantalla de la computadora si el nombre del sitio geográfico está incluido (registro no. 4, área de Análisis territorial, 06/09/2007).

Ante la jerarquía de roles que se da en estos contextos, la lectura está condicionada por el hecho de que los textos pasan de los sujetos de menor jerarquía a otros que tienen una responsabilidad mayor, por lo cual el concepto de leer se asocia fuertemente con un ejercicio de *atención selectiva* sobre la información; tal selección obedece a *lo que se va hacer*, para separar lo que se necesita del documento que se lee. Con ello, la práctica lectora incluye una discriminación de la información desde la posición del lector, es decir, desde la función del lector, la tarea a realizar y el texto o artefacto que se dispone para ello. Lo anterior se refleja en los registros que se presentan enseguida:

...analizar y leer documentos, lo cual implica revisarlos y leerlos no una ni dos veces sino muchas veces, ya que el juez tiene que formarse un criterio con base en todo lo que se dice y todo lo que se hace en el procedimiento, entonces la lectura es exhaustiva... incluso cuando se está desarrollando el proyecto se tiene que volver a leer, volver a revisar para efecto de que no se vaya a cometer algún error de algún dato, fecha o término... en la práctica uno aprende a revisar detalladamente lo importante. En un expediente no todo es importante, en ocasiones, por ejemplo, la solicitud de copias no trasciende en el juicio (entrevista a secretario de acuerdos).

La experiencia lectora de estos sujetos coincide con lo planteado por Szwed (1988) cuando afirma que el rol del sujeto en los grupos sociales es preeminente para delimitar qué es leer, y también, qué es necesario leer. Con ello también se decide el lugar que el sujeto asigna a la lectura en el desempeño de sus diferentes actividades laborales, y en este caso, pasa a ser no sólo un ejercicio o una herramienta de trabajo, sino una *responsabilidad* asociada con un rol social y con una función institucional que responden a expectativas específicas.

Estos intercambios dan cuenta de la forma en que la lectura llega a ser parte de la dinámica que se establece entre los miembros de un grupo. En este sentido, de acuerdo con Barton (1994) y Barton y Hamilton (2000), la práctica lectora deja de ser una actividad individual y se convierte en social, ya que forma parte de la relación entre las personas. La lectura y la escritura forman parte de las relaciones sociales que se establecen y con frecuencia tales relaciones llegan a ser un soporte recíproco que ayuda a evitar o resolver problemas.

De acuerdo con lo observado en los distintos sitios laborales se tiene que la lectura se realiza de manera focalizada, es decir, se centra en ciertas partes del texto, y tales partes son definidas por el sujeto de acuerdo con el rol que desempeña. Puede ocurrir que dos sujetos distintos lean la misma parte de un texto pero para acciones diferentes. Por ejemplo, en el juzgado, los secretarios leen lo que llaman la “resolución de cada caso”, que viene en uno o dos párrafos, mientras que los notificadores buscan específicamente datos como las fechas y textos referidos a las decisiones que se toman durante el cauce de un asunto, entre los más importantes.

El texto principal para el trabajo de los abogados es el expediente jurídico, que se conforma por una serie de escritos y documentos que le dan validez de acuerdo al reglamento; los textos secundarios son los códigos,

por ejemplo el código civil, además de algunos textos de teoría jurídica. Los textos principales, en el caso de los geógrafos, son mapas, cartografía, bases de datos, fotos aéreas o satelitales y manuales de instrucciones; estos mismos textos pueden ser, para algunos de los trabajadores, los principales, mientras que para otros pasan a ser textos secundarios de acuerdo a las responsabilidades que corresponden a su posición laboral. Llama la atención el uso frecuente del texto electrónico, cuyo formato facilita la realización del trabajo.

Durante la actividad lectora es posible apreciar, ante cada tarea laboral, una articulación entre el tipo de texto y las acciones de lectura. En este caso, los lectores realizan una lectura “cuidadosa” del texto principal, o incluso una relectura para cumplir con la tarea y sus funciones. En cambio, cuando la actividad se realiza sobre un texto secundario las acciones del sujeto son diferentes:

...en los oficios, normalmente, escriben en negritas lo importante, entonces lo leo todo, identifico de qué se trata y en las siguientes ocasiones, como es demasiado lo que llega, me voy nada más a lo importante y ya escribo en mis cuadernitos lo esencial... le ponen mucha “paja”, por ejemplo, “derivado de la actividad del censo agropecuario y en virtud de quién sabe qué...” pierden dos o tres párrafos, entonces en realidad te dejan uno o dos párrafos de información importante... y eso yo no lo vuelvo a leer... (entrevista a trabajador de Censales).

En la primera de las evidencias anteriores, debido a que el lector sólo requiere obtener información que le permita estar “enterado”, las acciones que realiza sobre el texto incluyen una “lectura rápida” y sólo se detiene en los títulos, sin leer el total del documento. En el segundo caso, el trabajador reconoce la trascendencia de la información que aporta el texto y resalta ciertas características que le permiten obviar la lectura de ciertas partes. Por

lo general, los textos a los cuales refieren estas evidencias son de menor extensión, como listados u oficios. Lo anterior da cuenta de que la articulación que ocurre a lo largo de una tarea laboral entre las acciones de lectura y el texto, ocurre en razón de su estructura.

Otra de las articulaciones que se distingue incluye la estructura del texto, los fines del sujeto y sus acciones sobre el texto, lo cual da a éstas un carácter estratégico:

...también reviso las listas de las promociones más o menos como a la una de la tarde... Tengo que separar lo que sea que tenga algún término que se deba cumplir... Llegan entre 60 ó 70, a veces son 100 ó 120, tengo que darles una revisada para ver y obviamente a veces implica que los lea muy rápido, nada más reviso títulos, subtítulos, y por la experiencia que tengo ya conozco lo que están pidiendo sin realmente leerlo completamente [sic], no de arriba hacia abajo, sino lo que puede ser una lectura rápida, una revisada rápida... En el escrito de pruebas todo es importante, todo se lee y todas las pruebas se tienen que evaluar (entrevista a primer secretario).

Para determinar la relevancia de los materiales y el tipo de lectura que efectúan sobre

ellos, influye la experiencia de los sujetos, a fin de decidir si únicamente hay que notificar la existencia del documento o si éste se debe leer detalladamente.

...se hacen procesos de selección de información; primero leo, “a ver, ¿qué onda?, ¿qué es?, ¿qué hay aquí?, ¿en qué forma está?, ¿qué es lo que vas a necesitar?, ¿necesitas todo o nada más esto?”. Entonces ya hago la selección y “a ver, ¿qué voy a hacer?, ¿qué voy a hacer con esta selección?” (entrevista a trabajador de Cartografía).

La evidencia anterior muestra, finalmente, cómo a la par de una lectura orientada por objetivos, en el lector existe una conciencia de lo que requiere dominar en relación con el material que lee y las acciones de lectura implicadas, es decir, hay una metacognición de la actividad lectora que le permite al lector tener un control de tales procedimientos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados de la tarea (Noguerol 2003; Peredo, 2007).

Con base en los resultados que se obtuvieron, en el Cuadro 1 se presenta una comparación entre los elementos de la práctica lectora donde se pueden apreciar ciertas diferencias en cada uno de los contextos: el escolar y laboral.

Cuadro 1. La práctica lectora en dos contextos

Elementos de práctica lectora	Contexto escolar	Contexto laboral
Roles	<ul style="list-style-type: none"> • Dan a la lectura una función de legitimación del saber, según el rol de <i>estudiante</i>. • La lectura como apropiación de un conocimiento y un lenguaje disciplinar para el “profesional en formación”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Originan lectura diferenciada en correspondencia con una jerarquía establecida en la institución laboral. • Originan lectura focalizada durante tareas individuales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener conocimiento a partir de un entrenamiento. • Contar con información para participar en clase. • Dar soporte a un discurso en la exposición de un tema. • Preparar un examen. • Elaborar un producto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar un saber. • Identificar información clave a integrar en una tarea. • Procesar información para dar forma a un documento nuevo de uso común (oficios, autos, actas, resoluciones). • Comunicar/explicar información a trabajadores. • Comunicar/explicar información a usuarios.

Cuadro 1. La práctica lectora en dos contextos (continuación)

Textos	Aula de Derecho <ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto base • Texto electrónico • Códigos • Apuntes de los alumnos • Reportes de investigación 	En el juzgado <ul style="list-style-type: none"> • Expediente jurídico (compuesto por varios documentos y escritos) • Textos electrónicos • Códigos • Documentos de archivo • Textos con jerga disciplinar y no disciplinar
	Aula de Geografía <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de textos • Mapas • Apuntes de alumnos • Materiales elaborados por profesores 	En oficinas de Geografía <ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Manuales, instructivos • Fotografías • Imágenes satelitales
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se desencadenan en relación con la naturaleza de la tarea. • Se vuelven estratégicas ante la demanda del profesor. • Incluyen selección de fuentes de información, subrayado de ideas principales e identificación de palabras “ancla” en lo dicho por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se desencadenan en relación con el formato del material. • Se vuelven estratégicas ante los fines del sujeto. • Incluyen “escaneo”, identificar información y resaltar “lo importante” de los textos.

EL ARRIBO A LAS CONFIGURACIONES

Una configuración hace referencia al acomodo de elementos que dan forma a una cosa; en el caso de la configuración lectora, hace referencia a la manera particular en que se despliegan los elementos del contexto considerados (rol, objetivos, texto y entrenamiento), que intervienen en la forma de llevar a cabo la actividad lectora, en la que se reconoce un uso particular del texto para fines específicos a partir de las funciones del lector. Todo ello con la intención de participar en las actividades de un contexto o institución.

Los datos encontrados en las dos fases del trabajo de campo conducen a distinguir configuraciones específicas de la práctica lectora. Tanto en el contexto escolar como en el laboral se encontró que tales configuraciones experimentan dos modalidades de vinculación entre los elementos. Asimismo, conviene mencionar que un hallazgo específico es el de un elemento que no había sido considerado previamente como parte de la práctica lectora, el *entrenamiento*, manifiesto en una serie de comportamientos lectores dirigidos por ciertas normas institucionales.

La práctica lectora configurada en el contexto escolar

En la lectura que realizan los sujetos en la escuela, existe una primera vinculación (Fig. 1). A partir de su rol de estudiante, se genera el objetivo de cumplir con una tarea asignada por el profesor; posteriormente elige el texto para después determinar las acciones a realizar con el mismo.

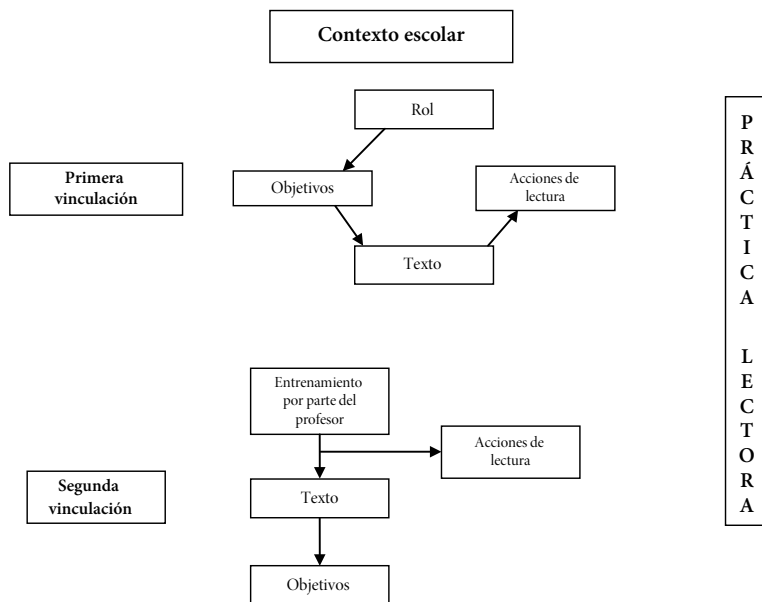
En los estudiantes, este tipo de objetivos desencadenan una forma particular de acudir al texto, centrada en la tarea escolar, en atención a lo que solicita el profesor. Scribner y Cole (1981) explican que la lectura que ocurre en la escuela tiene un estatus particular, ya que la manera en que acontece atiende demandas del profesor y requisitos académicos pero puede que no satisfaga ningún otro fin instrumental inmediato.

Durante la segunda vinculación, el profesor instruye explícitamente a los estudiantes a ir a determinadas partes del texto y realizar ciertas acciones (aporta entrenamiento), por lo cual puede decirse que tal vinculación está mediada por el profesor, en tanto establece los objetivos del estudiante en razón de la información de que debe disponer para *participar en la clase*.

Así, en este contexto, el entrenamiento que alcanzan los sujetos a partir de la interacción con los profesores no proviene sólo de la intención de que aprendan a interactuar con los textos propios de la disciplina,

sino también de poder interactuar en forma adecuada con el texto a fin de cumplir una tarea escolar. La lectura es entonces una práctica de cumplimiento valorada en este contexto.

Figura 1. Configuración de la práctica lectora en el contexto escolar



Lo anterior sugiere que muchas veces el lector adapta su forma de leer a lo que institucionalmente se le demanda. En este sentido, Gee (2004) señala que un alumno, al incursionar en la escuela, adquiere nuevas prácticas de lectura, por lo que puede estar adquiriendo una nueva identidad como lector, es decir, que la percepción de sí mismo puede cambiar, pues el lector se integra de manera gradual a una nueva forma de comprender y participar en la actividad lectora, asunto que no sólo sucede al incursionar en la escuela sino en cualquier contexto que sea nuevo para el lector.

La práctica lectora configurada en el contexto laboral

En el caso del contexto laboral, la primera vinculación (Fig. 2) incluye los elementos del

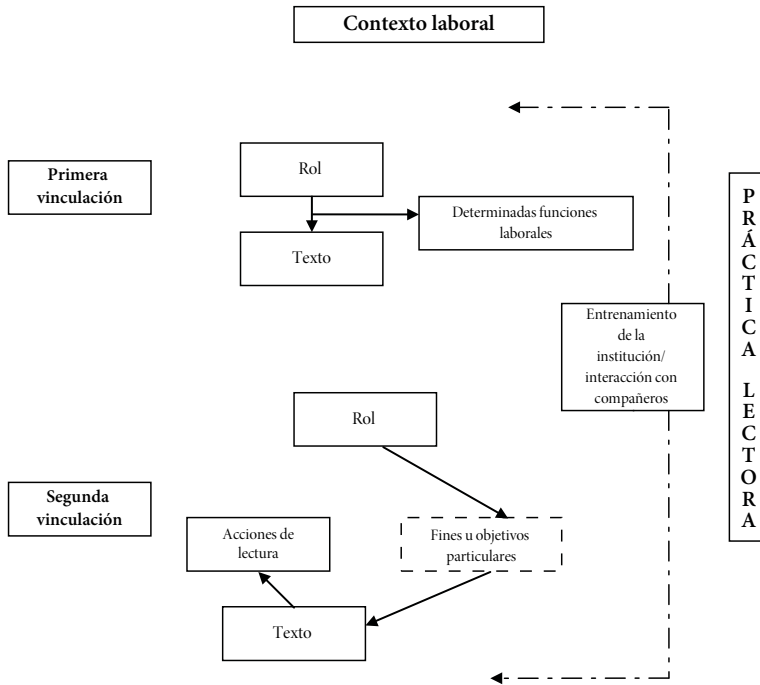
rol y el texto, y aparece ante el desempeño de las funciones del sujeto. La naturaleza de estas funciones origina que el sujeto, en su rol de trabajador, tenga que acudir a ciertos textos específicos tanto en su contenido como en su estructura. Estos textos "son el insumo para su trabajo", como las fotografías aéreas, en el caso de los geógrafos, o el expediente íntegro, en el caso de los abogados.

En la segunda vinculación, el rol del sujeto induce a la elección de ciertos textos o porciones de él mediadas por los objetivos para los cuales se leen, y de igual forma se determinan las acciones que se realizarán; es decir, las acciones sobre el texto dependen de las prioridades que, en un momento dado de su actuación en el escenario laboral, tiene el sujeto. El entrenamiento aparece como un elemento latente en las dos vinculaciones.

Cabe señalar que, aún cuando se considera que la actividad lectora está guiada de manera preeminente por objetivos (Peredo, 2002), en el contexto laboral los

lectores no mencionan de manera explícita los fines por los cuales leen; éstos se dan por sobrentendidos como parte de sus responsabilidades.

Figura 2. Configuración de la práctica lectora en el contexto laboral



Aunque es difícil especificar cuál de los elementos que se analizaron predomina en la configuración de la práctica lectora, se podría mencionar que en el contexto escolar las vinculaciones giran alrededor de los objetivos y el entrenamiento para la lectura, asunto que coincide con la función social de la institución: la formación de futuros profesionales de la disciplina. En cambio, en el contexto laboral las vinculaciones de la configuración de la práctica lectora se encuentran alrededor de las funciones asociadas con el rol del sujeto, pues en el lugar de trabajo es donde se pretende que el lector aplique un saber proveniente tanto de la práctica lectora que tuvo lugar durante su experiencia escolar como de la que debe ejercer en su desempeño como trabajador.

DISCUSIÓN

Un contexto implica redes de actividades y acciones interdependientes, las cuales vinculan entre sí a personas y significados. En ese sentido, el contexto aporta un intercambio de significados alrededor de la lectura que evidencian su carácter de práctica social, y que moldean la práctica lectora. En la medida que los sujetos participantes en un mismo contexto comparten prácticas y significados respecto de cuestiones como los textos de uso común y sus características, éstos representan algo para ellos más allá que un material de trabajo.

Una diferencia importante en el modo en que se configuran las prácticas lectoras estriba en que en el contexto laboral, el lector

se acostumbra a leer materiales que hacen referencia a información circunstanciada, es decir, presentan en detalle los datos de una situación a la cual se enfoca el profesional en ejercicio. En el caso de la escuela, los textos contienen información de mayor densidad y amplitud en relación con el nivel de conocimientos de los estudiantes.

Los datos obtenidos en la investigación permitieron concluir que la escuela, a través de la actividad que se produce de manera predominante, dispone a los sujetos a una práctica lectora en la cual el motivo central es la presentación e intercambio de información, en un escenario donde se pretende de manera implícita

dotar a los estudiantes de una imagen profesional, y por consecuencia se insiste en que se apropien de elementos de la cultura de la profesión, como agregado a los conocimientos que circulan en el aula. Sin embargo, el sujeto que ha leído en un contexto escolar, al incorporarse a un contexto diferente en el que cambia su rol, responsabilidades y objetivos de lectura, tiene que reorientar su práctica lectora.

Se puede concluir, a partir de los datos analizados, que en el trabajo, la posibilidad de una lectura eficaz se basa principalmente en el conocimiento previo del trabajador, conocimiento adquirido en gran parte como resultado de su trayectoria escolar.

REFERENCIAS

- BARTON, David (1994), "The Social Impact of Literacy", en L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*, vol. 1, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2000), "Literacy Practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (1990), *Los usos sociales de la ciencia*, México, Siglo XXI.
- CALDERA, Reina (2002), *Estrategias de comprensión de la lectura. Enfoque cognoscitivo*, VII Congreso Latinoamericano Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México, Consejo Puebla de Lectura, A.C.
- CARLINO, Paula (2003), "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere. Investigación*, año 6, núm. 20, enero-marzo, pp. 409-420.
- CARLINO, Paula (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTALDI, Teresa (1991), "Etnography and Adult Workplace Literacy Program Design", *ERIC Digest*, en: <http://www.ericdigests.org/pre-9220/design.htm> (consulta: 17 de marzo de 2006).
- COMPTON-LILLY, Catherine (2007), "The Complexities of Reading Capital in Two Puerto Rican Families", *Reading Research Quarterly*, vol. 42, núm. 1, enero-marzo, pp. 72-98.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (1988), "Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?", en J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós/MEC, pp. 31-59.
- CORRADO, Rosana y María Eizaguirre (2007), "El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41/2, pp. 1-8.
- DIEHL, William y Larry Mikulecky (1980), "The Nature of Reading at Work", *Journal of Reading*, vol. 24, núm. 3, diciembre, pp. 221-227.
- ERICKSON, Frederick (1984), "School Literacy, Reasoning and Civility. An anthropologist's perspective", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 4, invierno, pp. 525-546.
- ERICKSON Frederick y Jeffrey Schultz (2002), "¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social", en M. Cole, E. Engestrom y O. Vásquez, *Mente, cultura y actividad*, México, Oxford University Press, pp. 18-25.
- FIELDING, Nigel (1983), "Etnography", en N. Gilbert, *Researching Social Life*, Londres, SAGE.
- GEE, Paul (2004), "Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a Ways with words", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Amés (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, pp. 23-55.
- HAMILTON, Mary (2000), "Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.

- HAMMERSLEY, Martin y Paul Atkinson (1994), *Etnografía*, Barcelona, Paidós Básica.
- HULL, Glynda (1997), "Hearing other Voices: A critical assessment of popular views on literacy and work", en G. Hull, *Changing Work, Changing Workers*, Albany, State University of New York Press, pp. 20-50.
- KALMAN, Judith (2004), "El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir", *Revista Brasileira de Educação*, mayo-julio, núm. 26, pp. 5-28.
- LESEMAN, Paul (1994), "Socio-cultural Determinants of Literacy Development", en L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*, vol. 1, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins Publishin Company, pp. 163-184.
- MIKULECKY, Larry y Rad Drew (1996), "Basic Literacy Skills in the Workplace", en B.R. Kamil, M. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr, *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, Nueva Jersey, LEA.
- NOGUEROL, Artur (2003), "Leer para pensar, pensar para leer: lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI", *Lenguaje*, mayo, núm. 31, pp. 36-58.
- REYNAGA, Sonia (1996), "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida", en R. Mejía-Arauz y S. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, ITESO, pp. 123-154.
- PARIS, Scott, Marjorie Lipson y Karen Wixson (1994), "Becoming a Strategic Reader", en R.B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association.
- PEREDO, María (1999), "Habilidades de lectura desarrolladas en la escuela vs. habilidades de lectura requeridas en la estructura laboral", en E. Matute (ed.), *Diversidad cultural y educación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- PEREDO, María (2002), *De lectura, lectores, textos y contextos. Un enfoque sociocognoscitivo*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- PEREDO, María (2003), "La importancia del contexto en la lectura laboral", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 13-35.
- PEREDO, María (2007), "La metacognición y la recuperación de la información: el resumen", en M.A. Peredo (coord.), *Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición*, Guadalajara, Editorial Universitaria, pp. 99-129.
- PEREDO, María y Bárbara Greybeck (2007), "El contexto del estudio", en M.A. Peredo (coord.), *Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición*, Guadalajara, Editorial Universitaria, pp. 42-50.
- PERRENOUD, Philippe (2004), "La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso", en D. Rychen y L. Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, pp. 216-261.
- PHILIPPI, Jorie (1993), "Acquiring and Using Literacy Skills in the Workplace", en S.R. Yussen y C. Smith, *Reading across the Life Span*, Nueva York, Spinger-Verlag, pp. 57-72.
- ROCKWELL, Elsie (1988), "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 296-320.
- SHELLING, Gonny y Bernardette Van Hout-Wolters (1995), "Main Points in an Instructional Text, as Identified by Students and by their Teachers", *Reading Research Quarterly*, vol. 30, pp. 725-756.
- SCRIBNER, Silvia y Michael Cole (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- SMAGORINSKY, Peter, Leslie Cook y Patty Reed (2005), "The Construction of Meaning and Identity in Composition and Reading of Architectural Text", *Reading Research Quarterly*, vol. 40, núm. 1, enero-marzo, pp. 70-88.
- STICHT, Thomas (1978), "The Development of Literacy", *Curriculum Inquiry*, vol. 8, núm. 4, pp. 341-351.
- STREET, Bryan (2004), "Los nuevos estudios de literacidad", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Arnés, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- SZWED, John (1988), "The Ethnography of Literacy", en E.R. Kintgen, B.M. Kroll y M. Rose (ed.), *Perspectives on Literacy*, Illinois, Southern Illinois University, pp. 303-311.
- VELASCO, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Editorial Trota.
- VERHOEVEN, Ludo (1994), "Modeling and Promoting Functional Literacy", en L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*, vol. 1, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company, pp. 3-34.
- WERTSCH, James (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.