

Capítulo 2 Conceptos básicos

En este capítulo, presentamos las elaboraciones construidas durante el proceso de investigación sobre los tres grandes ejes conceptuales de la investigación: *cultura académica*, *didáctica de la lengua* y *prácticas de lectura y escritura*. La elaboración de estas conceptualizaciones fue liderada por subgrupos en los cuales, después de diferentes búsquedas y discusiones, se llegó a un relativo consenso respecto a la comprensión de cada eje. De forma paralela, en diferentes oportunidades como las reuniones nacionales, los avances fueron socializados y discutidos con todos los investigadores, de manera que el grupo responsable de cada eje contó con diferentes puntos de vista desde los cuales reelaborar y ajustar la conceptualización. Así, este texto representa la posición desde la que estos ejes fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

CULTURA ACADÉMICA: MEDIACIONES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN EJE DESDE LAS PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE INVESTIGADORES

Introducción

El abordaje del eje conceptual *cultura académica* constituyó una fuente de múltiples discusiones, diálogos y ejercicios de lectura y escritura en los que se sintetizaron los aportes de los 17 grupos de las universidades participantes en el proyecto de investigación. En este proceso se hizo evidente una brecha entre lo que se decía sobre la cultura académica y las formas de realización de esta en el campo universitario, porque este eje se mueve en la frontera de dos lógicas distintas: teoría y práctica.

La elaboración conjunta del eje *cultura académica* permitió el diálogo de los grupos entre sí, con sus trayectorias conceptuales, metodológicas y epistemológicas, y de estos con las preguntas del proyecto. Por ello, se incluyen aquí los distintos aportes que intentan recoger los modos de interpretación y abordaje del eje cultura académica, lo cual genera nuevas preguntas y abre posibilidades para futuras investigaciones.

En principio, el proyecto de investigación planteó esta hipótesis: “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas, es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria”.¹

En esa perspectiva, inicialmente se acogió el concepto de *cultura académica* propuesto por Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro (1995). Estos autores la definen como ‘idealización’ en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica, y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Más adelante, se incorporó en las discusiones otra dimensión de la cultura académica que, en la perspectiva de Carlos Augusto Hernández y Juliana López-Carrascal (2002), ampliaría las cuatro anteriores ligadas a la codificación alfabética y al uso de la escritura. La nueva dimensión era la *voluntad de saber*, asociada a la noción de ‘disciplina’, entendida como una disposición para asumir las exigencias del trabajo académico.

1 Sistema Integral de Gestión de Proyectos, Colciencias. Proyecto: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* [CódigoPREOO439015708].

De esta manera, el concepto empezó a operar como un escenario ideal en términos de la abstracción teórica de estas fuentes de conocimiento, pero, a la vez, como un escenario de tensiones y reconfiguraciones a partir de las prácticas pedagógicas universitarias. Por esta razón, en lo que sigue, el abordaje teórico-conceptual se centra en estos dos ámbitos: en primer lugar, la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas y, en segundo lugar, la dimensión pedagógica de la cultura académica a partir de las prácticas de lectura y de escritura en el contexto universitario.

La cultura académica: una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas

Para empezar, es indispensable precisar algunas concepciones de *cultura* como categoría general, a partir de las cuales se reconstruyó una noción particular de cultura académica. Terry Eagleton (2001) recorre históricamente el concepto de cultura y, apoyado en los trabajos de Raymond Williams, debate algunos de sus significados y describe el recorrido de sus posibles sentidos modernos básicos. El primero tiene que ver con su significado próximo a la civilidad, que luego, en el siglo XVIII, se vuelve más o menos sinónimo de civilización, entendida como un proceso de progreso espiritual, intelectual y material. De este modo, en los albores de la modernidad, la cultura aparece bien como una huella del pasado o bien como una anticipación del futuro, lo que la vincula al orden premoderno y moderno y le permite ocupar un nivel básico en la vida social.

Hasta mediados del siglo XX, la representación más generalizada ha sido la metáfora de la cultura como *objeto*. Se concibe como un *corpus*, una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, una colección de objetos, de valores, de normas. Un patrimonio resultado de una acumulación que va de mano en mano o de mente en mente y que se puede heredar, imitar, reproducir o invertir. Si bien esta metáfora subsiste, a lo largo del siglo XX se produjeron importantes transformaciones o *deslizamientos* desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde

la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula) (Díaz-Rada & Velasco, 1996).

En otra perspectiva, el concepto de cultura (Narváez, 2005) se comprende como producción simbólica y como práctica. Como *producción simbólica*, implica un componente de orden mental —conocimientos, valores, sensibilidades—, un código y un componente físico —conjunto de significantes y expresiones—. Como práctica, se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción. Precisamente, en este campo, se producen nuevos saberes o nuevos productos culturales (Narváez, 2005).

Esta doble dimensión de la cultura, como producción simbólica y como práctica, permitiría entender su carácter estable por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, se comunica o se entrega a otros; pero también su carácter variable, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o de modificarla.

En esta línea, se comprende el carácter ideal y estable de la cultura académica desde el privilegio del código escrito y la presencia de prácticas de lectura y escritura que permiten su existencia material y su transmisión. Del mismo modo, se reconoce su carácter variante en la medida en que se vincula efectivamente con quienes agencian y materializan en la práctica esa cultura. Concebir desde esta última perspectiva la noción de cultura académica, es decir, en el escenario de las interacciones, se complejiza más por las relaciones de saber-poder y los juegos de verdad presentes en la diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos del campo universitario. Pensemos en escenarios como las aulas de clase, los laboratorios, los talleres, los auditorios, los eventos académicos, las páginas *web* y en prácticas discursivas instituidas en la universidad como publicar, evaluar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar, investigar y discutir, entre otras.

En el centro de los escenarios y las prácticas estaría lo que Tony Becher (2001) denomina el *alma del mundo académico*, es decir, la comu-

nicación, principalmente, escrita. Este autor afirma que “la comunicación, al dar forma y sustancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico” (p. 108). En ese cruce entre lo epistémico y lo social, se sitúa un abordaje problemático de la cultura académica en la universidad, que atiende a las prácticas de lectura y de escritura que desde allí se agencian.

La dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura

Esta mirada sobre la cultura académica, como cultura, permite reconocer que en las prácticas de lectura y escritura se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio versus trabajo; práctica pedagógica versus práctica científica; formación versus instrucción; producto versus proceso; géneros reproductivos versus géneros productivos.

Esas relaciones de saber-poder-verdad aluden a mecanismos de institucionalización de diverso orden. Por ahora, interesa anotar que operan en la invisibilización, desplazamiento o subvaloración de otras prácticas de lectura y escritura no oficiales o con escaso nivel de reconocimiento. Nos referimos, por ejemplo, a lo concerniente a minorías étnicas en el ámbito universitario, al reconocimiento que se le otorga a la producción desarrollada en universidades de provincia, y a las diferenciaciones que se establecen entre comunidades académicas.

Una situación que puede ilustrar lo anterior es, precisamente, la valoración que cada unidad académica de las universidades da al saber y al discurso pedagógico-didáctico y el valor diferenciado entre algunos escritos académicos en la universidad, como los artículos científicos frente a otros como los ensayos, las disertaciones, las exposiciones o la sistematización de experiencias.

En relación con este aspecto es oportuno precisar las nociones de *comunidad académica* y *prácticas de aula*. Por un lado, podemos entender las comunidades académicas como comunidades discursivas, con intereses

comunes y mecanismos de intercomunicación, participación/exclusión y retroalimentación entre los miembros. En estas, se usan diversos géneros para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y se van asumiendo un grado adecuado de contenidos relevantes y de experiencia discursiva (Swales, 1990). En estas comunidades se definen también unas formas de lectura: “los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación” (Guglielmo Cavallo & Roger Chartier, 1998, p. 13 citados por Carlino, 2004a).

Por otro lado, el abordaje de las prácticas de aula de los profesores implica aceptar nuevas formas de almacenamiento de la información —por cuenta de las TIC— y la irrupción en estas comunidades de otros profesionales no investigadores e, incluso, no académicos. Ello significa la emergencia de otro tipo de lenguajes, medios de acceso a la información y prácticas comunicativas en el ámbito universitario. Lo anterior interroga la visión canónica de la cultura académica que responde a la estabilización de las tradiciones y a una mirada estandarizada e idealizada de sus prácticas de realización.² En particular, se da protagonismo a la escritura y a ciertas manifestaciones de esta en la construcción y divulgación del conocimiento científico en la universidad. No obstante, se reconoce la coexistencia de esta tradición con otras menos “visibles” u oficiales que operan como prácticas instituyentes de esta cultura académica.

En función de la complejidad de este panorama y de las preguntas del proyecto, se considera aquí la dimensión pedagógica como el lugar

2 Conviene considerar aquí las elaboraciones de Luiz Percival Leme Britto (2003) en cuanto a la configuración de la universidad masificada de hoy. El autor plantea la existencia de modelos diversificados de universidad en los que es posible identificar dos polos: uno clásico de élite y otro de enseñanza superior de las masas. En la convivencia de estos dos modelos, la producción de conocimiento queda restringida a pocas universidades y la cultura académica pierde su carácter paradigmático. Así mismo, aludiendo a la educación superior, retoma el concepto de ‘campo’ de Pierre Bourdieu para ilustrar las interacciones entre agentes internos (profesores, estudiantes, investigadores, directivos, etc.) y externos (empresa, Estado, organismos internacionales, etc.) y sus efectos en la cultura escrita y en su apropiación por parte de los estudiantes universitarios.

conceptual, epistemológico y metodológico, desde el cual se genera el interés por la cultura académica y por las formas de reproducir-producir-resistir esas relaciones de saber-poder-verdad esbozadas. Esta precisión parte de reconocer que hay dos tareas institucionales en las que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados: de un lado, en la generación y la divulgación del conocimiento científico y, de otro, con la formación de profesionales y de investigadores. En la primera se destaca la publicación como práctica relacionada con la generación y la divulgación del conocimiento científico. En la segunda tarea se destacan diversas prácticas asociadas al ingreso en el mundo académico universitario, dirigidas a la formación de investigadores mediante la escritura de sus trabajos de grado, cuyos propósitos formativos se orientan a la aclaración del pensamiento, la divulgación del conocimiento y la revisión de pares.

Este encuadre permite delimitar, sin restringir, el énfasis del acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, para reconocer sus entrecruzamientos con otras dimensiones, por ejemplo, en la socialización del conocimiento que construyen profesores y estudiantes en el aula y fuera de ella.

Sugerir una lectura de las prácticas pedagógicas en el contexto complejo de la cultura académica implica una concepción amplia de lo pedagógico, de lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura. Estos conceptos operan como lentes que sirven para potenciar una mirada didáctica que se resista a discursos centrados en lo cognitivo, lo normativo, lo técnico, lo administrativo y lo instrumental. Esta opción se avizora, de diferentes maneras, en los planteamientos de Luiz Percival Leme Britto (2003), Tony Becher (2001) y Paula Carlino (2003a, 2005). Esta última autora señala, por ejemplo, la presencia de ese asunto invisible pero determinante en la alfabetización académica cuando sostiene que “es el carácter implícito —tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)— lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes” (p. 70).

Para Carlino, se trata de un fenómeno explícito e intencional relacionado con el aprendizaje de las formas canónicas y estandarizadas de la escritura en la universidad. Para Mary A. Lea & Phyllis Creme (2000) se denomina *literacia académica* y es una línea de investigación que, al ocuparse de la escritura del estudiante universitario, se ubica en los estudios culturales de esta para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y reconocer la existencia de formas no canónicas o estandarizadas. Al respecto, Paula Carlino (2003c) indica la necesidad de que los maestros expliciten lo implícito y señala que para ello requieren el apoyo de sus instituciones, pues se trata de un proceso no natural que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional. Lo implícito no se limita a la enunciación de procedimientos ni a la verbalización de procesos cognitivos y estrategias por parte de los profesores expertos de cada disciplina, sino que, además, tiene que ver con relaciones de saber-poder-verdad situadas cultural e históricamente.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la cultura académica, una pregunta crucial se refiere a los sentidos que le atribuyen los profesores universitarios a la formación pedagógica y didáctica. En esta línea, Beatriz Milicic, Vicente Sanjosé, Graciela Utges y Bernardino Salinas (2007) investigaron de qué manera las concepciones profesionales afectan las concepciones didácticas de los docentes de física. Los resultados indican que los físicos consideran que para ser docentes se requieren habilidades innatas y que lo único que hay que ser es un buen actor, un sujeto que logre entusiasmar a sus discípulos. Consideran, además, que para ser un buen docente solo se requiere ser un buen profesional y conciben la docencia como un estancamiento. Estos investigadores contrastaron estas concepciones con las de un grupo de físicos que se desempeñan como docentes en la facultad de ingeniería, para los cuales el conocimiento tecnológico prima sobre el teórico y el interés se centra en el conocimiento científico al servicio de la solución de problemas y la satisfacción de las necesidades. Las conclusiones indican que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que hay una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales.

De este modo, la cultura académica se va instituyendo en contextos condicionados por prácticas sociodiscursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores. En este caso, los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este, al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante.

En ese sentido, antes de asumir esta dimensión pedagógica desde la idea *per se* de que hay dificultades al leer o al escribir entendidas como deficiencias o desmotivaciones personales, se considera que los estudiantes son ‘forasteros’ o ‘novatos’ en tales prácticas, debido a la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran en su ingreso a la universidad. En este escenario, los profesores son los agentes o poseedores de esa cultura que poseen como miembros activos de una comunidad disciplinar, entretanto, los estudiantes o ‘inmigrantes’ llegan a enfrentar y a apropiarse esa cultura para integrarse en una comunidad en principio ajena para ellos. Entonces, lo que se requiere para empezar es lo que Paula Carlino (2005) denomina en plural: “la necesaria bienvenida a las culturas académicas”. Una actitud distinta de acogida al forastero, por parte de los profesores universitarios hacia sus estudiantes.

LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Introducción

Esta conceptualización expone la perspectiva de didáctica que construimos en el proceso de investigación. Este concepto constituye un eje central de interés en la medida en que se analizan prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Se expone, en primer lugar, un encuadre general de la didáctica como disciplina social cuyo objeto

lo constituyen las prácticas de enseñanza, principalmente, desde los planteamientos de Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni (2001) y Edith Litwin (1997, 2008). En segundo lugar, se presenta el desarrollo de algunas categorías centrales en esta disciplina como el sistema didáctico y la transposición didáctica, desde los aportes de la tradición francesa, y la noción de configuración didáctica, planteada por Litwin (1997). Finalmente, se expone el enfoque que se asume en relación con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, en particular.

La didáctica como disciplina social

La aproximación a la didáctica como disciplina parte de una perspectiva que toma distancia de: a) la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto, b) su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento, c) su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros campos disciplinares: la psicología, la sociología, las ciencias del lenguaje, la comunicación y d) su aparente “neutralidad” en relación con determinaciones del contexto y del ámbito político e ideológico. En este orden de ideas, la discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, como proceso de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003), señala algunas tensiones centrales relevantes para el campo de la enseñanza.

De manera breve, estas tensiones son:

- a. Primera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica, se postula su doble función y su doble carácter (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, hay consenso sobre la consideración de la didáctica como disciplina teórica que pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, como prácticas sociales marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares. De otro lado, se reconoce el carácter propositivo de la didáctica en la medida en que busca generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza. Desde los planteamientos de Anna Camps (2004), el objeto

de la didáctica y, por tanto, su campo de investigación específico se fundamentan en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder así intervenir en las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, a la transformación de la práctica.

Así como el uso del término *didáctica* varía según las épocas y las lenguas, su campo de aplicación cambia en función de los contextos. Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly (1996) sostienen que en el desarrollo histórico del concepto de didáctica, el ámbito de aplicación constituyó un elemento esencial para la precisión de su definición como conjunto de problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en una situación escolar. En este sentido, Camilloni (2001) afirma que la didáctica no solo especifica la forma en que los alumnos aprenden o los docentes enseñan, sino que da cuenta de cómo se debe enseñar; es decir, reconstruye el objeto de la didáctica y le asigna carácter de ciencia social. En este marco, la teoría didáctica es una encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que deben ser leídos desde el objeto de la didáctica: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- b. **Segunda tensión.** La revisión crítica actual sobre la didáctica señala que es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y, en este sentido, considera ingenua la posibilidad de transferir de manera mecánica una experiencia. Estas ideas se construyen desde el reconocimiento de que una situación didáctica toma forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, las condiciones del contexto y el sistema de representaciones e imaginarios que circulan en la cultura. Del mismo modo, están presentes diversas fuerzas que convergen en la configuración de una situación didáctica: políticas educativas, prácticas de resistencia, diversas posiciones sobre los saberes y sentidos que se otorgan al acto de enseñar, entre otras. Como se observa, la enseñanza configura un proceso complejo, multicausado y con una carga política e ideológica muy

fuerte. Al respecto, Paulo Freire (1997) afirmaba que educar es, ante todo, un acto político. Por tanto, queda en cuestión aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas instrumentales, “puras”, a prueba de diversidad de contextos y docentes.

La explicación, la descripción y el diseño de propuestas didácticas se piensan desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena. Así, la didáctica, como disciplina teórica y de intervención, se ve afectada por múltiples factores y, en consecuencia, adquiere un carácter humilde y, a la vez, más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. Como hemos visto, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo e instrumental de la didáctica. No obstante, aunque las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente— no se renuncia a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de estas. Estos elementos pueden y deben ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones del contexto y al tipo de proyecto institucional, académico, político y personal.

Nótese que esta perspectiva resalta el carácter situado y político de la didáctica y la inscribe en un proyecto más amplio de generación de marcos de referencia teóricos y prácticos que ayudan a la transformación de las prácticas de enseñanza. Así, se toma distancia de la versión instrumental de la didáctica concebida como un campo de aplicación o un ejercicio condicionado por el dominio de un saber estrictamente técnico. En este sentido, se considera que la renovación de la didáctica puede verse como un proyecto académico y político que parte del reconocimiento y el estudio riguroso de las condiciones situadas de la labor de enseñar.

- c. **Tercera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica de la lengua, se reconoce que su objeto se ha ido especificando en la medida en que se distancia de otras disciplinas como orientadoras de su quehacer y de sus fundamentos, como sucedía, por ejemplo, con la

lingüística y la psicología. Como sabemos, los avances de la psicología en la producción de importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje —sin indagar de manera particular por la enseñanza— impregnaron la didáctica de forma tan directa que se llegó a concebir como una disciplina que se interrogaba, fundamentalmente, por el aprendizaje y cuyo campo de aplicación eran los hallazgos de la psicología. Algo similar ocurrió con los desarrollos de las ciencias del lenguaje, en la medida en que el criterio de organización de la enseñanza fue determinado por la evolución y la estructura conceptual de esta disciplina. Para Joaquim Dolz, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009, p. 118-119):

La primera cuestión que se plantea es la búsqueda de una definición consensuada del término didáctica de las lenguas. Tal concepto aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas —lingüística, psicología, sociología, historia, etc.— (Bronckart & Chiss, 2002a), por lo que la didáctica de las lenguas se afianza en una pluralidad (Legros, 2004). Su eficacia depende tanto de su capacidad para generar nuevos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos. Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas.

En síntesis, la didáctica de la lengua como disciplina supone y requiere la elaboración de un sistema conceptual y la reflexión sobre las relaciones que conserva con las disciplinas que han contribuido a su conformación.

El sistema didáctico y la transposición didáctica desde los aportes de la tradición francesa

El estudio de la didáctica ha tenido gran relevancia en el ámbito francés. Ejemplo de esto son los trabajos de Michel Verret, Yves Chevallard, Guy Brousseau, que se complementan con la preocupación por la cualificación de las prácticas en las aulas evidente en investigadores como André Petitjean, Jean-Paul Bronckart, Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Yves Reuter, Bernard Combettes, Claudine García-Debanc, Jean-François Halté, Danielle Coltier y Caroline Masseron, entre otros. Desde la perspectiva de Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas de extensión variable. De un lado, en un sentido restringido, puede aplicarse a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar. De otro lado, en términos amplios, se refiere al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza. Así, la didáctica busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase. De modo que se pregunta por aspectos como ¿a quién?, ¿qué objetos o contenidos enseñar?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿con qué métodos?, ¿en vista de qué resultados? Como señalan Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly, “la didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar” (1996, p. 62).

La *transposición didáctica* constituye una categoría fundamental y transversal a tales interrogantes. Según Yves Chevallard (1991), este concepto supone, de una parte, el debate en torno a la didáctica general y, de otra, construir unas bases sólidas para el desarrollo de las didácticas específicas. Partiendo de algunos problemas concretos de la enseñanza de las matemáticas, este autor realiza una contribución a la docencia que recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación, en una obra que se convierte en referencia básica para la didáctica de esta época. La transposición didáctica permite tomar conciencia de la distancia que hay entre el objeto de conocimiento que existe fuera del ámbito escolar —saber sabio— y el objeto realmente enseñado —saber

enseñado—, fenómeno que afecta todos los conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos. En palabras de Chevallard:

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991, p. 45).

Según Chevallard, esa distancia entre estos dos saberes debe manejarse con cuidado. El saber enseñado debe ser suficientemente cercano al saber sabio para no provocar la desautorización de los científicos. Igualmente, debe alejarse de la banalización que muchas veces proporciona la escuela. Una distancia inadecuada entre el saber sabio y el saber enseñado pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza al disminuir su valor o establecer como riesgo el que lo enseñado quede obsoleto frente a la sociedad y en desacuerdo con el saber no escolarizado.

De manera complementaria, este autor relaciona la didáctica con los tres polos del triángulo o sistema didáctico: el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. El primer polo se refiere al objeto de enseñanza y su correspondiente transposición didáctica. Esto significa que el supuesto básico de la transposición comprende las sucesivas transformaciones (rupturas, replanteamientos) que se producen en el conocimiento desde que se elabora por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento escolar.

La transposición didáctica involucra un conjunto de mediaciones en las que es posible identificar dos niveles sucesivos: 1) el proceso de selección y designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículo académico y, 2) las transformaciones que sufre ese saber seleccionado para convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, en conocimiento para enseñar

y, luego, en conocimiento enseñado. En otros términos, hay transposición didáctica porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento teórico. Se trata de dos niveles de saber interrelacionados pero no superpuestos.

Concretamente, el término transposición didáctica tiene su origen en la obra de Michel Verret (1975) *Le temps des études*. En esta, el autor plantea que: “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje” (p. 140). Las propuestas de Verret establecieron los cimientos de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrollada por Chevallard (1991).

En relación con los presupuestos anteriores, Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007) proponen ahondar en tres temas alrededor de la noción de transposición. En primer lugar, el análisis el estatuto de referencias teóricas —saberes, conocimientos, nociones—, como fuente del proceso o de los procesos de transposición; la naturaleza de las interacciones entre disciplinas científicas de referencia y la didáctica de las asignaturas particulares. En segundo lugar, la problemática de la transmisión-apropiación de los saberes. Y, en tercer lugar, la transposición de la conceptualización, al comparar el estatuto de los objetos de saber en textos científicos y en los manuales para la enseñanza. De hecho, la idea de la transposición didáctica ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora que muestra con toda precisión cómo el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico, que llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el estudiante. Hasta aquí, las referencias al primer polo del triángulo didáctico.

El segundo polo concierne a los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Estos saberes están sobredeterminados por la formación

y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del *contrato didáctico* implícito y explícito que se establece entre las dos partes. Se reconoce, además, como lo plantea Bernard Schneuwly (2002), que los docentes son moldeados por factores internos y externos. Entre los internos, se advierte la presencia de un profesional que, en su acción y en sus prácticas, muestra las huellas de su pasado como alumno; y en los externos se encuentran la visión de su área de conocimiento y los modos en que la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado necesariamente con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería responder a cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son los objetos elaborados en las interacciones en clase?, ¿cómo se construye el objeto de saber en el intercambio entre estudiante y profesor?, ¿cómo las resistencias de los alumnos son tomadas en cuenta o no en la intervención del docente?, ¿cómo las representaciones del profesor sobre su área de saber repercuten en la manera de tratarla?, ¿cuáles son, generalmente, los dispositivos para transformar el conocimiento de los estudiantes?

En síntesis, en el sistema didáctico se resalta la figura del profesor como mediador del proceso pedagógico y de la interacción lector-conocimientos (textos), en los cuales se involucra. Este proceso se caracteriza por su flexibilidad, el ascenso en espiral y la estructuración y reestructuración de actividades conducentes al logro de unas metas y propósitos previstos. Por consiguiente, la manera en que el maestro presente las estrategias, las tareas y las actividades determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y el grado de amplitud y profundización en la construcción de sentidos y de conocimiento al que puedan acceder.

El tercer polo del triángulo didáctico se relaciona con los estudiantes. Chevallard no se refiere a los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos; sin embargo, es importante evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes. Lo anterior parte del reconocimiento de que las nociones que provienen de los conocimientos científicos cohabitan con los conocimientos espontáneos;

por tanto, es preciso ejercer una vigilancia epistemológica que examine los movimientos de transposición a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente aprehendidos.

La noción de configuración didáctica

Edith Litwin (1997, pp. 97-98) especifica la noción de configuración didáctica en los siguientes términos:

Es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

Esta noción se reconoce como un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas de enseñanza de ciencias sociales en la universidad y surge en el desarrollo de un trabajo orientado a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este trabajo permite reconocer que una determinada configuración didáctica da cuenta de las características de un docente y constituye la expresión del dominio, del contenido y de la manera en que adelanta su práctica. Además, pone en evidencia las características propias del abordaje de un campo disciplinar

determinado, pues las prácticas de enseñanza toman forma en función de la naturaleza del saber a partir del cual se desarrollan.

Litwin (1997) explica que en las configuraciones didácticas, el profesor organiza la enseñanza en un especial entramado que involucra procesos reflexivos de profesores o estudiantes, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos o referencias epistemológicas, entre otros. Con base en estos y otros aspectos, la autora identificó durante su investigación ocho configuraciones en la clase universitaria; sin embargo, reconoce que es posible encontrar otras y que también suele darse el entrecruzamiento entre algunas de ellas. Además, afirma que en todas las configuraciones inscritas en la buena enseñanza “la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática” (p. 138).

Además de lo anterior, Edith Litwin plantea la necesidad de continuar la búsqueda y el análisis de las prácticas de enseñanza de los distintos campos disciplinares para encontrar otras recurrencias que contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones; entendidas estas como aquellas favorecedoras de comprensiones genuinas, de la asunción democrática de roles, del respeto por el otro y por la diferencia, del pensamiento pluralista y de la construcción social del conocimiento. Esto implica una reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza para revisar las diversas maneras de llevarlas a cabo, en lo que respecta a los modos como el docente las organiza, ejecuta e inscribe en los entornos institucionales.

En este sentido, las prácticas de enseñanza, sus circunstancias factuales, sus emergencias conceptuales y epistemológicas, sometidas a la reflexión y a la abstracción generan las nociones y conceptos que conforman la configuración didáctica. Lo anterior solo es posible si el docente asume la responsabilidad de abordar su trabajo de un modo reflexivo, en el que cada experiencia y rasgo particular sea susceptible de convertirse en terreno para la abstracción y la conceptualización como espacios de enriquecimiento de sus propias prácticas y las de otros.

Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad

La lectura y la escritura, en especial en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, como la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología, la sociología, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, entre otros. Lo anterior ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones y prácticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica. En particular, y conforme a los intereses de la investigación, hacemos un recorrido por diferentes desarrollos conceptuales que consideramos pertinentes en relación con este objeto: *Alfabetización, Escribir a través del currículum, Culturas académicas, Alfabetizaciones académicas, Nuevos estudios sobre culturas escritas y Literacidad*.

En un sentido amplio, y de acuerdo con lo señalado en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la alfabetización se plantea:

Más que como una finalidad en sí misma [...] una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida: la lectura y la escritura no han de conducir tan solo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente al conocimiento humano básico (citado por Colomer & Camps, 1999, p. 17).

En respuesta a la crisis de la alfabetización, según Juana Marinkovich-Ravena y Pilar Morán-Ramírez (1998), surge a finales de los sesenta en Gran Bretaña el movimiento *Lenguaje a través del currículum* (LAC) y, posteriormente, el denominado *Escritura a través del currículum* (WAC). El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados

de la década de los setenta y su trayectoria permite esbozar algunas consideraciones teóricas que le subyacen. Como señalan Marinkovich y Morán (1998), retomando las ideas de Susan McLeod, se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC: una *escribir para aprender* y otra *escribir en las disciplinas*. Estos dos enfoques, designados como *cognitivo* y *retórico*, respectivamente, coexisten en la mayoría de los programas de composición escrita. De este modo, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, se reconoce que ambos enfoques pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico, por medio del texto escrito. En este sentido, Paula Carlino señala (2007, p. 4):

Paralelamente a esta evolución, surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: “escribir a través del currículum” —surgido en los 70 en Inglaterra y con mayor fuerza en Estados Unidos en la década siguiente— (Bazerman *et al.*, 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”, Nelson 2001) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento —aprender a escribir—.

Este movimiento, según Carlino (2002b), se sustenta en la idea de que los estudiantes aprenden en la medida en que se involucran de manera activa en cada asignatura y se apropian del contenido que estudian cuando escriben acerca de esta, a la vez que comprenden las dinámicas propias de cada campo disciplinar. Estas corrientes “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” se han desarrollado, particularmente, en Estados Unidos por investigadores como Fredric Bogel y Keith Hjortshoj, 1984; Michael Carter, Carolyn Miller y Ann Penrose, 1998; Katherine K. Gottschalk, 1997; Mary Gilliland, 1997; Mary Harper, Lee Talley y David Thurn, 1999; Thomas L. Hilgers, Ann Shea Bayer, Monica Stitt-Bergh y Megumi Taniguchi, 1995; Thomas Hilgers, Edna Lardizábal-Hussey

y Monica Stitt-Bergh, 1999; Keith Hjortshoj, 2001; David R. Russell, 1990 (citados por Carlino, 2004d).

Según Carlino (2004d), estas investigaciones ponen en evidencia dos razones para defender la tesis de que es necesario ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia: 1) una disciplina se concibe como espacio discursivo, retórico y conceptual; desde esta perspectiva, se parte de la premisa de que los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia y 2) leer y escribir son instrumentos clave para adueñarse de las nociones de un campo de estudio. Asevera la autora que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y que aprender en la universidad es ir incorporándose a la cultura escrita de un campo de estudio.

Los nuevos estudios sobre culturas escritas se han desarrollado en el Reino Unido con investigadores como Mary L. Lea y Phyllis Creme (2000); Roz Ivanic, 1997; Mary L. Lea, 1998; Theresa M. Lillis, 2001; Brian Street, 1999, entre otros, y han sido analizados por Paula Carlino (2004d) en una investigación en la que la autora empleó un método contrastivo con el fin de estudiar las culturas académicas en varios aspectos: representaciones y prácticas institucionales en torno a los estudiantes en el grado universitario; supervisión y elaboración de las tesis en el posgrado y, finalmente, las relaciones entre estos estudios. En esencia, se considera relevante el hecho de conocer lo que hacen otras instituciones y docentes como un camino para encontrar alternativas posibles frente a la responsabilidad compartida en cómo se lee y se escribe en la universidad (Carlino, 2004b).

Una vez revisados los conceptos anteriores, se resalta que en el ámbito universitario el fomento de la alfabetización académica viene adquiriendo un gran impulso por las relaciones intrínsecas que esta tiene con el éxito o fracaso académico y por su articulación con las políticas institucionales y estatales de aseguramiento de la calidad. En términos de Carlino (2005), la alfabetización académica se asume como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura

discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). Como hemos visto, el término hace alusión a la dinámica por la cual se llega a hacer parte de una comunidad cuando se han apropiado sus maneras de pensar por medio de ciertas convenciones del discurso. Así, en la alfabetización académica se evidencian dos significados: uno sincrónico, que hace alusión a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo mediante el cual se logra ingresar como miembro de esta. Según la autora, los dos significados están contenidos en el término inglés *Literacy*, que se traduce como ‘alfabetización’.

La fuerza del concepto de *alfabetización académica* “radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003b, p. 410). En efecto, en el ámbito de la educación superior el conocimiento es heterogéneo, con programas académicos muy diversos. Además, se trata de un espacio privilegiado en donde se produce, se difunde y circula el conocimiento. En consecuencia, como lo explica Carlino (2003b), tres son las razones por las cuales la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica exige integrarla en cada asignatura:

Porque existe una relación muchas veces indisoluble entre pensamiento y lenguaje escrito; porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos (p. 414).

Las investigaciones realizadas desde la corriente de *Alfabetizaciones académicas* se han desarrollado en Australia, entre otros, por los siguientes investigadores: Janis Bailey e Iris Vardi, 1999; June Bode, 2001;

Patricia Cartwright y Lynne Noone, 2000; Denise Chalmers y Richard Fuller, 1996; Kate Chanock, 2001; Alisa Percy y Jan Skillen, 2000; Jan Skillen y Mary Jane Mahony, 1997; Jan Skillen, Margaret Merten, Neil Trivett y Alisa Percy, 1998; Joanna Tapper, 1999; Mario Zadnik y Alex Radloff, 1995 (citados por Carlino, 2004d).

Hacia finales del siglo XX, surge el concepto de literacidad para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural. El concepto de literacidad, según Daniel Cassany (2005), comprende todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad:

Abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia/lectura/escrituralidad (Puerto Rico, Congreso de la International Reading Association en 2005), literacidad, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués. La propuesta de usar el término *literacidad* en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zabala (2002), Marí (2004) (p.1).

En definitiva, desde estos estudios y desde la perspectiva sociocultural en su conjunto, se entiende que la *literacidad* es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas en forma de producto social y cultural. Un texto concierne a la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas que son diferentes en cada momento y lugar y que evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Entre las principales corrientes, Cassany enuncia las siguientes: análisis de género, nuevos estudios, retórica contrastiva, competencia sociocultural y aprendizaje de L2 (citando a Kramsch, 1993; Miquel, 2004), literacidad electrónica (citando a Herring, 2001; Yus, 2001; Shetzer y Warschauer, 2000; Snyder *et al.*, 1998) y literacidad crítica (citando a Siegel y Fernández, 2000; Freebody y Luke, 1990; Luke, 1999).

Por último, Paula Carlino propone otro modelo para encarar la enseñanza, contrario al modelo didáctico habitual que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” (2005, p. 13) y omite enseñar saberes valiosos como los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio. Estos modos se vinculan con las formas de leer y de escribir que se han desarrollado dentro de la comunidad académica a la cual se pertenece. En el modelo que Carlino propone, con base en los planteamientos de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), que los docentes, además de expresar lo que saben, adelantan propuestas para que los estudiantes reconstruyan el sistema de conceptos y estrategias de un campo de estudio, mediante la participación en las prácticas de lectura, escritura y razonamiento propias de cada campo.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos: profesor y estudiantes que —por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas— llegan a apropiarse de conocimiento nuevo. De modo que no solo aprenden contenidos específicos, sino, además se apropian, en el caso concreto que investigamos, de los modos de leer y escribir en el ámbito académico. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos elaborados por otros, sino como el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, para que no se conviertan en simples “repetidores”, sino que movilicen los procesos de comprensión y producción textual necesarios para la construcción de conocimiento en sus respectivas disciplinas.

El proceso de aprendizaje, por su parte, tiene qué ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en la construcción de conocimiento y de sentido. En estos procesos, los estudiantes crean modelos propios determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del

texto y lo que ya conocen, lo cual no siempre coincide con lo pretendido por el profesor. Los estudiantes, además, terminan por llegar, en mayor o menor grado de conciencia, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, pertinencia y utilidad e infieren el sentido de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico. Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta intencionalidad y disposición de profesores y estudiantes para interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento por medio de los textos, con el fin de comprender las complejas relaciones y procesos que intervienen en el acto de enseñar.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Introducción

En este apartado se realiza un análisis del eje conceptual de prácticas de lectura y escritura en relación con los ejes de didáctica y cultura académica. Su abordaje se hace en cuatro partes: en la primera se examina el concepto de práctica desde las propuestas planteadas por los filósofos clásicos hasta llegar a las propuestas contemporáneas del término. En la segunda, se hace un análisis de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. La disertación inicia con la pregunta acerca del campo de conocimiento que debería explorar las prácticas de lectura y escritura como su objeto de estudio. Luego, se hacen aproximaciones complementarias desde la formulación de una necesaria perspectiva interdisciplinar. En la tercera parte, se retoma el aspecto de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico universitario para estudiar como tópico central la caracterización de estas en el contexto académico universitario. Desde la concepción de la universidad como un entorno específico en el que conviven comunidades académicas, se caracteriza la alfabetización académica. Desde esta posición teórica, se asumen las particularidades de las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas que tienen un lugar en desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social.

La cuarta parte presenta una introducción a las prácticas académicas e investigativas y al concepto de “buena práctica”. Aunque su abordaje ha sido motivo de preocupación desde cuando se plantearon las primeras discusiones sobre los procesos de enseñanza y ha variado históricamente desde las diversas posiciones que han asumido sobre ella los grandes pedagogos, en el debate contemporáneo todavía se inscribe en la agenda de la didáctica (Litwin, 1997) como uno de sus grandes retos. Al respecto, se aportan algunos elementos que pueden contribuir a su discusión.

El concepto de práctica

En esta parte, se desarrollan algunos aspectos desde los cuales es posible delimitar el concepto de “práctica”: primero, desde la etimología de la palabra; segundo, desde referentes filosóficos a partir de ideas planteadas por Aristóteles, Immanuel Kant, Friedrich Hegel y Karl Marx y; tercero desde las posibilidades de interpretación más contemporáneas a la luz del contraste entre representaciones y formas de actuación de las personas en contextos sociohistóricos.

En su versión latina *practicus* y su antecedente griego *praktikos*, la etimología de la palabra remite, por oposición a lo teórico o ideal del pensamiento, a la condición de realización, de hacer acciones en el mundo tangible o real, de llevar la expresión humana a una condición de factibilidad, de producir objetos o hechos. Desde los orígenes de la filosofía occidental, la oposición teoría-práctica representa una constante que aflora bajo diferentes manifestaciones a lo largo de más de dos milenios de tradición escrita que ha tratado de explicar las formas de relación entre el hombre, la sociedad y la naturaleza.

Más allá de la noción etimológica del término, la tradición filosófica occidental reconoce a Aristóteles como uno de los puntos de referencia para una comprensión más rigurosa del término práctico/a. En la *Ética a Nicómaco* (1970), luego de la discusión entre verdad y opinión (*doxa*) como base del conocimiento, Aristóteles planteó los problemas del actuar humano frente a la *polis*, la vida individual y el mundo material, para

lo cual recomendó la búsqueda de la justa razón en cuyo apoyo introdujo las nociones del *entendimiento* y el *apetito* que impulsan a los hombres.

Además, Aristóteles señaló tres formas diferentes de manifestación del ánimo humano. En primer lugar, puso a la *teoría* que, desde la contemplación, lleva a las personas a producir el conocimiento sobre los casos generales, la *ciencia*. En tercer lugar, puso a la *poiesis*, correspondiente a las artes entendidas como las maneras en que los hombres pueden crear objetos que no son naturales y no responden a una condición de necesidad o utilidad. En relación con las artes se entiende el término *tecné* como actividad técnica o forma de actuación para alcanzar determinados fines externos, los objetos. El mismo Aristóteles diferenció entre las artes en las que hay un predominio de la razón, por ejemplo, en el caso de quien proyecta un edificio; y en el hacer propio del artífice que produce un objeto, por ejemplo, en la acción de los artesanos.

En el lugar intermedio entre la *teoría* y la *poiesis*, Aristóteles ubicó la praxis que se caracteriza por basarse en la prudencia, cuya denominación en griego era *frónesis*. Esta constituye una virtud, de un lado, porque es diferente de las artes en la medida en que no planea ni trata de producir ningún objeto material, sino que actúa sobre elementos diversos; no pone en orden los elementos para hacer una obra, sino que guía la actuación concreta de las personas para alcanzar determinados fines. De otro lado, porque se diferencia de la ciencia en la medida en que su acción se mueve en el ámbito del entendimiento, pero, en especial, en el campo de la opinión en el que las cosas podrían ser de diversa manera a como las entendemos; además, se aplica a hechos y a cosas particulares, no al nivel de la generalidad propia de la ciencia.

En consecuencia, la *frónesis* constituye una forma de entendimiento práctico que, conforme a la razón, trata los bienes y los males de los hombres y su forma de actuar en virtud de ellos, en relación con las demás personas. *Práctico*, en sentido aristotélico, es lo que se refiere a la acción y a la vida, en un sentido excelente, a la buena acción o a la “vida buena”. Para precisar los ámbitos de acción de la *frónesis*, Aristóteles considera las diferencias entre los negocios particulares de las personas y los

negocios generales, siendo los primeros vinculados a la vida doméstica (estudiados desde la economía) y los segundos a la vida social más amplia (estudiados desde la política y la ética).

Las ideas planteadas por Aristóteles acerca del sentido de “práctica” muestran su fuerza en la medida en que, varios siglos después, sus puntos de vista son retomados y reelaborados por Immanuel Kant, desde una nueva perspectiva ligada a los fundamentos epistemológicos de las ciencias modernas. En su *Crítica de la razón pura*, Kant estableció la auto-limitación del conocimiento racional a la experiencia y esto se manifiesta en la separación definitiva de la fe, el sentimiento o cualquier otro tipo de actividad práctica o estética como raíces del conocimiento racional. Así, se establece uno de los ejes fundamentales del aporte kantiano a la modernidad: los criterios con los cuales la razón juzga sus límites pero también sus alcances, en cuanto al conocimiento.

Pero la obra de Kant asumió también, más allá de la pregunta por los límites del conocimiento, la pregunta sobre el cómo actúan los seres humanos, que dio lugar a la *Crítica a la razón práctica*. Kant reconoce que el hombre no solo es razón, sino que también es inclinaciones (amor, odio, posesión, desinterés, etc.), voluntad, necesidad de tomar decisiones y actuar. De este modo, Kant establece su segundo aporte a la filosofía moderna desde la introducción de la categoría *libertad* que será un factor determinante en la constitución de las instituciones jurídicas de los nacientes estados burgueses, de la acción moral individual y colectiva, bajo la noción del contrato. Dice Kant:

Nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad (tal como se imagina el bienestar de otros hombres), sino que cada cual debe buscar esa condición por el camino que se le ocurre, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás, para lograr así que su libertad coexista con la de los otros, según una posible ley universal (es decir, con el derecho de los demás) (citado por Rossi, 2000, p. 195).

El ámbito de la razón práctica kantiana no es lo que se conoce en términos racionales limitados por la conciencia de la experiencia, sino el

espacio del orden moral en el que las realidades humanas se discuten y deciden con base en la tensión entre el deber de actuar y las inclinaciones del hombre. Sin lugar a dudas, este espacio de ejercicio de la libertad kantiana recuerda el sentido de la prudencia aristotélica. En el ejercicio de la libertad, en el plano del orden moral, la tensión entre la inclinación individual y el deber plantea las opciones que llevan a acciones morales centradas en el individuo, acciones moralmente neutras y acciones en las cuales la razón práctica se somete, por propia elección y de manera libre, al orden del deber moral.

Para Kant, esta última opción constituye un acto moralmente bueno porque se procede de acuerdo con el deber sin seguir ninguna inclinación y se acata el imperativo categórico que se expresa en la pauta de actuar de manera que la acción asumida fuese la norma con la cual todos los demás actuarían por su propia elección. Este ejercicio de la libertad más íntimamente subjetiva —nacido de la buena voluntad y libre de toda tendencia individual— establece la paradójica conexión entre la voluntad individual y su posibilidad de universalidad, como lo postuló el idealismo alemán (Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schelling y Friedrich Hegel).

Hegel se distancia de la razón práctica de Kant por cuanto considera el imperativo categórico defectuoso por su formalismo, su universalismo y su imposibilidad de realización de la moralidad. En oposición a Kant, Hegel plantea que la acción moral se le presenta al hombre como un entorno del cual no puede sustraerse y en el cual ejercer la libertad como reflexión individual resulta ser la excepción. En esta línea, propone que ejercer la moralidad significa vivir según las costumbres y las condiciones contextuales de una sociedad o un territorio específicos que se constituyen en manifestaciones de su concepto de espíritu objetivo. Dice Hegel:

Moralidad significa vivir según las costumbres de la tierra de uno. En lo que conforma las costumbres de un país, en lo que es el ordenamiento jurídico de un país, en lo que es la constitución política de un país, en todo ello existe un determinado espíritu, que sin embargo no se refleja adecuadamente en conciencia subjetiva individual alguna. En esa medida, el tal efecto es en efecto el espíritu objetivo, un espíritu que abarca a todos, sin que ninguno de nosotros posea frente a él una libertad superior (citado por Ramírez, 2007, p. 172).

La inclusión del concepto de *espíritu objetivo* como una forma de referirse a la cultura que rodea a los individuos establece, de forma consistente, un punto de oposición al concepto de espíritu subjetivo e individual sobre el cual se había desarrollado la reflexión filosófica durante los siglos XVII y XVIII, desde René Descartes hasta Immanuel Kant.

Así, el aporte de Hegel a la filosofía de la cultura y a la fundamentación del concepto de práctica pasa por haber instaurado la oposición entre *espíritu objetivo* y *espíritu subjetivo*. Sobre esta dialéctica, explica —aunque desde una visión idealista— cómo se desarrolla el proceso de formación espiritual del individuo en el marco de sus relaciones con las concreciones del espíritu objetivo que lo rodean. De esta manera, para Hegel, el individuo se constituye como espíritu subjetivo, no solo para la acción moral, sino como ser espiritual en sí, en la medida en que se apropia de la cultura —que es espíritu objetivo— como el medio por el cual puede realizar el extrañamiento de su condición natural. En oposición al sentido de libertad propuesto por la moral kantiana, Hegel plantea que la libertad humana no se realiza en el espacio vacío de una conciencia individual y aislada, sino en el marco de una comunidad, una sociedad, una cultura concreta que, para Hegel, son manifestaciones del espíritu objetivo.

Es muy conocida la afirmación de que los trabajos de Karl Marx y Friedrich Engels para fundamentar la concepción del materialismo histórico pusieron a Hegel sobre sus pies. Esto puede ilustrarse en el planteamiento de la oposición espíritu subjetivo/espíritu objetivo, postulada por Hegel, pero sobre las bases del desarrollo histórico de la sociedad y del hombre. De esta manera, la conciencia individual o espíritu subjetivo resulta ser un derivado de las relaciones sociales y materiales que, en gran parte, lo configuran. Dice Marx, en la *Sexta tesis contra Feuerbach* para refutar la supuesta esencia religiosa de cada individuo: “Pero la esencia del hombre no es una abstracción inherente a cada individuo particular. La verdadera naturaleza del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales” (Canals, 1990, p. 20). Y por supuesto, en la

base de esas relaciones sociales Marx pone la relación fundamental del hombre frente al mundo material para transformarlo en respuesta a sus necesidades sociales e históricas.

Desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX, el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en campos disciplinares que se delimitan y reordenan de manera constante para responder a las necesidades de sociedades altamente especializadas, incorpora el espíritu general de tensión entre las formas de existencia social y cultural de esas mismas actividades y los medios institucionales, recursos y tipos de actividad específica por medio de los cuales los individuos se apropian de esos recursos y se convierten en expertos de esos campos de conocimiento y de actuación.

En este sentido, pueden verse las conexiones y diferencias específicas entre: 1) los avances de la escuela psicológica soviética, por medio de los trabajos de Lev Vigotsky y sus discípulos, para dar un contenido de carácter histórico materialista a la formación de las funciones psicológicas superiores. 2) Los avances de la lingüística funcional que se pueden ilustrar, por ejemplo, en los estudios de Mijail Bajtin para fundamentar una concepción dialéctica de los usos sociales de los discursos o, en la tradición europea, los trabajos de Roman Jakobson y los de la Escuela de Praga (Lemke, 1997, p. 196). 3) Los avances en la sociología, por ejemplo, la perspectiva de Pierre Bourdieu y su teoría de los tipos de capital, la existencia de los campos sociales de producción material y simbólica y el concepto de *habitus*. 4) Los estudios de las ciencias del lenguaje que superan las visiones estructuralista y psicolingüística de los procesos culturales para incorporar una visión sociocultural de las actividades mediadas por artefactos semióticos como los textos y los discursos (Wertsch, 1993). Y 5) los planteamientos de pedagogías y didácticas desarrolladoras en las cuales se actúa a partir del principio de interdependencia entre el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas de las personas y la selección de recursos y acciones proporcionados socialmente para alcanzar esos desarrollos individuales (Wells, 2001).

Se reconocen otras perspectivas críticas del marxismo, como las de Louis Althusser, Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros, que han nutrido nuevos campos de investigación social en los cuales conceptos como los de actividad, acción y práctica resultan muy pertinentes. Uno de esos campos disciplinarios corresponde a la semiótica social, entendida como teoría integradora de diversas aproximaciones modernas que confluyen en el estudio de los procesos mediante los cuales las personas elaboran el significado social y la acción social mediante el uso de sistemas semióticos —gráficos, gestuales, alfabéticos, discursivos, etc.—. Entre los antecedentes teóricos de la semiótica social están la lingüística funcional más allá de la visión estructuralista, la semiótica formal, los trabajos de antropología cultural y etnografías de la comunicación, los aportes de la sociología en sus especificaciones a contextos institucionales e, incluso, elementos derivados de la fenomenología.

La semiótica social se plantea como una teoría que estudia el problema de cómo las personas elaboran significados y actúan en virtud de estos por medio de acciones sociales como hablar, escribir, gesticular, dibujar, etc. Acciones que cobran sentido, por un lado, en el marco de la vida social de una comunidad y, por otro, en el marco de los saberes, convenciones y usos específicos que esa comunidad reconoce como significativos. En este sentido,

Cada comunidad tiene sus propias *prácticas* (por ejemplo, semióticas) de elaborar significados. Por medio de ellas, los integrantes de una comunidad realizan acciones que son significativas para los otros miembros de la misma y constituyen patrones de acción que se repiten muchas veces. [...] Las prácticas semióticas son acciones que tienen sentido en una comunidad; las formas de acción pueden ser discursos, gestos, dibujos, construcciones, etc. Las prácticas semióticas son los elementos fundamentales de la teoría de la semiótica social (Lemke, 1997, p. 199).

Las anteriores consideraciones, hechas desde una aproximación del concepto de práctica, pueden ser útiles en la elección de opciones teóricas para determinar los propósitos, criterios conceptuales, recursos,

formas de actuación y criterios de evaluación desde los cuales las personas pueden participar en una labor investigativa como la relacionada con el porqué y el para qué del enriquecimiento de la vida académica universitaria desde los usos de la lengua escrita, pues desde el ejercicio de estas prácticas semióticas participamos, de forma significativa, de la vida de esta comunidad.

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales

En el año 2001, cuando Emilia Ferreiro prologaba el libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, escrito por Delia Lerner, se preguntaba “¿cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura?” (2001, p. 12). Varios años después, la pregunta sigue vigente. En respuesta, Ferreiro asume como opciones posibles los trabajos de historiadores como Roger Chartier y Armando Petrucci y alude a otras potenciales fuentes de apoyo como la sociología y la antropología de la lectura y la escritura.

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas muestra una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevaron al investigador Robert Darnton a señalar que “las diferencias parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado. Que tendrá que variar entre culturas. Sería extravagante esperar encontrar una fórmula capaz de dar fe de todas estas variantes” (citado por Solé, 2001, p. 16).

Sin ir más allá de los límites de la cultura occidental, las prácticas de lectura en Europa (siglos XVI y XVII) se desarrollaban de forma diferente a como las conocemos hoy. En esos siglos, la lectura estaba ligada a los usos religiosos, era una experiencia oral pública y los textos se escuchaban y se contestaban, en muchos casos, en un latín que la mayoría no comprendía. Desde la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, se leían pocos libros y, generalmente, pasaban de una generación a otra por esta vía.

Con los progresivos cambios en las concepciones del hombre, la naturaleza y el poder de la cultura que inciden en la transformación

de la concepción de la lectura como una relación silenciosa del lector con el texto, la lectura intensiva cambia en algunos grupos sociales y se convierte en otra lectura calificada de extensiva que se caracteriza por “la posibilidad de extraer información, cribarla, clasificarla e interpretarla. El objetivo es conocer precisamente lo que es poco conocido y se parte de una desconfianza que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar” (Solé, 2001, p. 19).

Esta perspectiva de las prácticas de lectura, que ha ganado espacio como parte de la vida académica y de los ámbitos de investigación, se ha tratado de difundir mediante la universalización de la escolarización. En ella como consigna central se considera que el papel activo del lector representa una condición institucional de consenso relativamente nueva en la cultura de Occidente.

En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido las formas de vida de las sociedades urbanas primitivas y sedentarias, procesos económicos de la acumulación de excedentes agrícolas y estructuras sociales jerarquizadas con relaciones de propiedad, herencia de bienes y, compra y venta de productos. En entornos como estos, por ejemplo, en las ciudades mesopotámicas “había que llevar las cuentas de todo lo que entraba en los almacenes centralizados de los templos, y también de todo lo que salía para el abastecimiento de una población, cada vez más numerosa, que vivía bajo regímenes jerarquizados” (Tusón, 1997, pp. 17-18). Para cumplir estas funciones, existía el escriba que era una persona especial porque su conocimiento tenía el carácter de privilegio (no era de dominio público), se transmitía de forma restringida de padres a hijos varones, su aprendizaje duraba años (para aprender, por ejemplo, los miles de signos ideográficos de la escritura china o los misterios de la escritura cuneiforme, en Babilonia) y le representaba su condición de sacerdote y funcionario del Estado. Esta condición especial del escriba se acepta como inherente a los estados teológico-militares de la antigüedad, en Babilonia y en Egipto; o al aparato burocrático del Estado, como en China.

Junto al establecimiento de los estados contables de bienes de las sociedades que lograron su jerarquización social a partir de la acumulación de excedentes de la producción agrícola, la escritura, en distintas sociedades de la antigüedad, representa un valor sagrado por su vinculación a otras funciones como: a) la interpretación de códigos administrativos de la sociedad que se constituyen, en muchos casos, en vertimientos legales de códigos religiosos; b) la relación de mitos fundacionales de la sociedad y; c) la narración de las hazañas de los reyes.

Las representaciones sobre la manera como la escritura afectaría a los seres humanos también son diversas. Platón, en la segunda mitad del siglo IV antes de Cristo, ya enunciaba que tendría efectos negativos en los seres humanos. En el *Fedro*, uno de sus diálogos de madurez, escrito cerca del año 370 antes de Cristo (Morla & García, 2007), pone a Sócrates como personaje del diálogo a afirmar cuatro aspectos de la escritura que, en la síntesis elaborada por Walter J. Ong, se presentan en los siguientes términos:

[...] primero [...] es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad solo puede existir dentro de él. [...] En segundo lugar, [...] la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. [...] En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible obtener una respuesta; si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la pregunta en un principio. En cuarto lugar, [...] la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural (1994, p. 82).

A pesar de la antigüedad que representa este antecedente sobre la escritura y sus efectos en la mente de los hombres (en una perspectiva que hoy sigue siendo motivo de polémica), habrá que esperar más de veinte siglos para encontrar avances significativos en relación con los estudios sobre la escritura y la lectura, en campos especializados que, por su visión analítica, han fragmentado la complejidad de esas prácticas.

Desde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas en las que los seres humanos actúan en conexión con y por mediación de artefactos semióticos —los textos— que son, a su vez, producto y objeto de una actividad compleja previamente ocurrida. La condición de complejidad atribuida a las actividades de lectura y escritura supone la resistencia del fenómeno a ser reducido a una de sus dimensiones y, por ende, representa una dificultad para su entendimiento. En otras palabras, “una cosa es más compleja entre más difícil sea de comprender” (Thérien, 2005, p. 43), razón por la cual, no es posible reducir la diversidad de aspectos de tales “objetos” a una sola mirada, a una sola observación que agote todas sus aristas.

En concordancia con la diversidad de miradas disciplinarias sobre la lectura y la escritura elaboradas, en especial, durante los dos últimos siglos, es posible aceptar la validez de afirmaciones desde distintas perspectivas: histórica, psicológica, sociológica, antropológica, económica y lingüística, entre otras, que pueden funcionar de manera complementaria entre sí.

Desde una perspectiva histórica, por ejemplo, resulta claro que “el lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica” (Anderson & Teale, 1986, p. 272). Esto es posible, porque se acepta que la cultura escrita es una característica solo atribuible a la especie humana y al desarrollo de sus capacidades intelectuales objetivadas en artefactos simbólicos y abstractos, como los sistemas de notación alfabéticos. Su aparición está ligada a necesidades específicas del ser humano, entre las cuales se destaca compartir con otras personas en otros tiempos y espacios y su herencia de ideas y conocimientos.

A esta consideración etiológica de la cultura escrita, que la vincula a la historia cultural de las sociedades, se suma la condición de dependencia relativa de los usos del lenguaje escrito, según el grado de desarrollo y las instituciones propias de cada sociedad. Desde la perspectiva que nos brinda la sociología sobre la lectura y la escritura, estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción

establecidos en una sociedad determinada. En esta línea, si se acepta a la sociedad como un complejo sistema de subsistemas funcionales, entonces, la lengua escrita puede verse como un sistema semiótico que interactúa con otros (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el desarrollo de la sociedad. Es posible considerar las interrelaciones entre diversos sistemas de tal forma que, por ejemplo, pueden observarse las conexiones entre las actividades económicas, los avances tecnológicos, las tecnologías de la escritura y la especialización mutua de estos sistemas de actividad, con grados de desarrollo diferentes en distintas sociedades (ver usos de la escritura en las ciudades mesopotámicas, en Jesús Tusón, 1997 pp. 17-18 o en las sociedades modernas, Charles Bazerman, 2008, p. 3).

Desde una perspectiva psicológica, reconociendo la evolución de esta disciplina en sus distintas etapas de auge teórico (positivismo, pragmatismo, conductismo, cognitivismo, etc.), se han formulado concepciones acerca de la lectura y la escritura. Por ejemplo, para 1908, el profesor estadounidense Edmund Huey reconocía la complejidad psicológica de la lectura como búsqueda de significado y como proceso de elaboración (o construcción) desarrollado por el lector (Goodman, 1986, p. 13). Sin embargo, los desarrollos de las siguientes décadas en la sociedad estadounidense asumieron una perspectiva diferente que se orientaba a la aplicación de métodos para avanzar en la lectura inicial, la producción de materiales graduados, el uso de vocabulario controlado, el desarrollo jerarquizado de habilidades y la aplicación de test que constituyen una tecnología dirigida a universalizar la escolarización de la lectura.

Los desarrollos de la psicología buscaban discutir las concepciones pragmáticas y, principalmente, la mirada conductista de la personalidad y su consecuente aplicación en los principios de la tecnología educativa y el diseño instruccional. Estas búsquedas permitieron abrir nuevos enfoques en la concepción de las prácticas de lectura y escritura. Al respecto, se resaltan los trabajos que se hicieron en el marco de la psicología cogni-

tiva que se ocupa del estudio de otras funciones psicológicas más allá de la memoria, la cibernética; y los trabajos de Jack Goody e Ignace Gelb, desde otro campo disciplinar, sobre las prácticas de lectura y escritura y del dominio alfabético (literacia) como objeto de estudio.

En la perspectiva psicolingüística, se destacan los trabajos de Frank Smith y Kenneth Goodman que abordan las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en particular, la conexión entre los avances de los procesos psicológicos vinculados a cómo conoce el hombre y el papel de los elementos lingüísticos en ese proceso. Goodman asume la psicolingüística como un puente para comprender el proceso de lectura como un juego de adivinanzas, de búsqueda de configuración semántica flexible, cíclico y con distintas etapas. Un proceso único en el cual el lector aplica estrategias de muestreo, predicción, inferencia y evaluación para controlar su forma de actuación y lograr una lectura efectiva (que produzca sentido) y eficiente (en cuanto al tiempo, energía y esfuerzo invertido en ella). Los ciclos del proceso lector implican una etapa óptica, otra perceptiva, una sintáctica y otra semántica. Esta última es la más relevante en la medida en que representa la categoría englobante en la cual el hombre se relaciona con significado consigo mismo, con las demás personas y con el mundo circundante.

Parte de los aportes de la psicología cognitiva y los planteamientos psicolingüísticos sobre la lectura fueron recogidos por el investigador estadounidense David Pearson en un famoso artículo en el que planteó la revolución de la comprensión (Knuth & Jones, 1991) y formuló parte de los derroteros que han guiado la enseñanza de la comprensión de lectura en los últimos treinta años.

La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura permite concebir estos procesos semióticos como prácticas socioculturales complejas y puede fundamentarse, también, en la teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este enfoque fue postulado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad.

Desde esta teoría, se comprende el sentido y el valor de la lectura y la escritura como formas especializadas de actividad humana. Al considerarlas como actividades humanas, las prácticas de lectura y escritura se entienden y cobran sentido desde las condiciones sociales y culturales específicas del contexto en que se utilice el lenguaje escrito: “la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas” (Anderson & Teale, 1986, p. 275). Las situaciones de uso de la lengua escrita, a diferencia de la comunicación oral cara a cara, posibilitan la comunicación con otros seres humanos en el tiempo y el espacio.

La complementariedad de las visiones sociohistóricas y culturales con otras psicológicas y discursivas sobre las cuales se desenvuelve la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales se sustenta, entre otras razones, sobre criterios como los siguientes:

- La concepción filogenética y ontogenética del desarrollo de las funciones psicológicas superiores confiere gran importancia a la participación de los individuos en las actividades sociales, con la mediación material y cultural de instrumentos que impulsan el desarrollo de las potencialidades de la matriz psicológica individual. En este sentido, es crucial para la formación de la mente de las personas y el desarrollo de sus capacidades de uso de la lengua escrita, la existencia de contextos sociales, prácticas cotidianas y recursos en los que la lectura y la escritura sean de uso constante y significativo (Cole, 1995; McNamee, 1993).
- La condición social e individual del lenguaje, tanto oral como escrito, sustenta la pertinencia de una mirada sociopsicolingüística que valore los contextos sociales de uso de la lengua y las singularidades de actuación de los individuos.

En esta línea de pensamiento se destaca la perspectiva fundacional de Mijail Bajtin con su teoría del enunciado, de los géneros discursivos

y la interacción discursiva (Voloshinov, 1992). Los aportes de Bajtin han enriquecido la obra de Vigotsky al considerar el enunciado como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Wertsch, 1993, p. 69) y han posibilitado el surgimiento de campos disciplinarios, inexistentes en los años de vida de Bajtin, que hoy se asimilan a la pragmática y al análisis del discurso.

Otra perspectiva de esta fundamentación puede encontrarse en los trabajos de Gordon Wells, que se nutren de la complementariedad entre el planteamiento psicológico de Vigotsky y la lingüística sistémica de Michael Halliday (1982) como semiótica social. La propuesta de Pierre Bourdieu como perspectiva teórica también permite abordar esta concepción sociopsicológica de las prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas se definen a partir de tres conceptos: los tipos de capital, el concepto de campo y el concepto de hábito. Pierre Bourdieu reconoce tres tipos de capital: el económico, el cultural y el simbólico. Señala, en este sentido, que la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de poder entre agentes sociales (espacio social y campos) sino, también, un conjunto de relaciones de sentido que conforman la dimensión simbólica del orden social. Estas relaciones sociales no pueden reducirse a las relaciones económicas, el capital cultural y simbólico se fundan en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu estudia las prácticas simbólicas en diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción y la universidad. Tres elementos orientan esos análisis:

1. que las relaciones de clase no son solo relaciones económicas sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (los diversos tipos de capital); 2) que el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos que posibilita la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y 3) que los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción) (Germaná, 1999, p.16).

Como una expresión de esos tipos de capital aparece el concepto de campo que lo entiende como:

Una red de relaciones objetivas (de dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones [...] que dependen, en su existencia misma, y en las determinaciones que les imponen a sus ocupantes, de la estructura del reparto de las especies de capital (o de poder) cuya posesión controla la obtención de beneficios específicos [...] que están puestos en juego en el campo (Bourdieu, 1992, p. 342).

Y el concepto de *habitus* que se concibe como:

Un sistema durable y transformable de disposiciones socialmente adquiridas, que funciona de manera práctica como la fuente generativa de una capacidad universal semejante a aquella a la cual recurren los agentes cuando actúan, de manera inventiva, cuando se encuentran en condiciones idénticas o análogas a aquellas en las que el hábito resultó adecuado la primera vez (Scahill, 1993, p. 4).

La escuela sociohistórica establece la diferencia entre la psicología humana y las estructuras psíquicas animales, a partir de la relación entre la mediación cultural de los procesos psicológicos humanos; el desarrollo histórico de la cultura y los procesos psicológicos; y la intervención en actividades prácticas de las personas (Cole, 1995).

En desarrollo de ese principio, James V. Wertsch, en primer lugar, alerta sobre los riesgos de la tendencia propia de las ciencias humanas de estudiar de forma aislada la acción, las personas o los instrumentos mediadores. En segundo lugar, propone la articulación de tres grandes factores —acción, instrumentos de mediación y personas— mediante las interrelaciones que se indican a continuación:

- a. Entre instrumentos mediadores y la acción porque “solo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel” (Wertsch, 1993, p. 141).
- b. Gran parte de las complejidades de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales puede deducirse del avance en los estudios

- de las ciencias del lenguaje. Estas abordan, en particular, las formas de manifestación verbal del hombre por medio de los discursos y los textos; y en cada una de estas realidades, las diferencias específicas de tipologías de textos y discursos que se clasifican a partir de distintos criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo.
- c. Entre los instrumentos de mediación y las personas. Esta articulación exige la concepción de las personas como actores sociales e individuales desde una triple dimensión colectiva: antropológica, histórica y sociológica. Las personas se constituyen como tales a partir de su interacción con instrumentos de mediación cultural, concebidos desde las nociones de dialogismo, lenguaje social y género discursivo (tomados del planteamiento bajtiniano). De esta manera, se revisa el sentido de las personas vistas como estructuras psicológicas individuales que preexisten al uso de los instrumentos. Wertsch sintetiza esta interrelación como la conexión central entre el proceso psicológico de las personas, la internalización de la cultura y el escenario sociocultural que da ubicación y medios de constitución a ese proceso psicológico.

En el desarrollo de la concepción general de actividad, que pone a las personas en situaciones sociales de uso de la lengua escrita para alcanzar un fin determinado, a las anteriores interrelaciones globales pueden agregarse otras más puntuales pero que intervienen, de forma importante, en el cumplimiento de las prácticas de lectura y escritura. Estas articulaciones vinculan aspectos como:

- Las condiciones específicas de los distintos escenarios socioculturales en que pueden darse las actuaciones de las personas y el grado de comprensión que los interlocutores logren de esas condiciones de los escenarios.
- La comprensión mutua de los roles, estatus e intenciones de los interlocutores de cada intercambio en determinado escenario.

- El grado de dominio que los interlocutores tengan sobre las herramientas semióticas de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego a lo largo de los procesos de intercambio.
- Las formas de negociación de significado.
- Las posibilidades de acción reflexiva que los usuarios de la lengua escrita tengan frente al proceso de escritura como a la autodescripción del sujeto mismo que se transforma por medio de la escritura o la lectura.

Todos los matices de interrelación entre estos factores muestran la complejidad del fenómeno y las posibilidades de desarrollo de campos de estudio como la pragmática o el análisis del discurso.

La existencia de una cultura escrita en una sociedad determinada implica la selección de unas posibilidades culturales (materiales, tecnológicas, institucionales, de conocimiento) y la existencia de formas de interacción relativamente permanentes entre actores sociales e individuales específicos (lectores, escritores, editores, libreros, etc.), en las que se ponen en juego artefactos semióticos de la lengua escrita como mecanismos de mediación cultural.

Ante ese horizonte histórico, ser practicante de la cultura escrita supone la necesidad de haberse apropiado, en diversos grados de dominio, de esa herencia cultural que establece, desde la perspectiva de algún grupo social, las maneras legítimas de uso de todo ese conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. De esta manera, la lectura y la escritura aparecen como prácticas socioculturales en cuanto son “quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimiento implícitos y privados” (Lerner, 2001, p. 28), a la vez que establecen diferencias patrimoniales entre distintos grupos sociales. Este último hecho es puesto de manifiesto a partir de los estudios contemporáneos del dominio alfabético que

[...] proporcionan una poderosa lente para examinar las cambiantes prácticas sociales, tales como el impacto de las nuevas tecnologías y el fenómeno de la cultura del exceso de trabajo. Ellos proveen un poderoso lente porque el

dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia. Los Estudios del Dominio Alfabético aportan una ventana a las posibilidades tanto de humanización o brutalización del cambio contemporáneo (Barton, 2008, p. 1).

Las posibilidades de estudio de las distintas prácticas socioculturales en las que se desarrollan acciones humanas, por medio de la lectura y la escritura, obligan a tomar decisiones teóricas y metodológicas que dependen de los fines particulares de los investigadores en cada estudio. De esta manera, por ejemplo, es posible concebir el estudio de acciones de las personas con y por medio de los textos escritos en situaciones o eventos que ocurren en contextos cotidianos. Otros investigadores asumen como ámbito de estudio contextos institucionales en los que se lee y se escribe como la actividad judicial, legislativa, educativa o la relativa a diferentes sitios de trabajo. Cada uno de estos eventos debe entenderse como un núcleo en el que confluyen actores sociales con sus estatus y roles, mecanismos de mediación semiótica y fines sociales de uso de los medios que forman un conjunto que podría asimilarse a la noción de escenario sociocultural del que hablaba James V. Wertsch.

La presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas exige analizar con detenimiento la posibilidad de sus configuraciones particulares en cada evento en el cual, por ejemplo, puedan utilizarse los textos para fines diferentes pero simultáneos: escribir un ensayo, en el cual el estudiante expone su comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase; ese mismo texto puede ser visto como parte del trabajo del estudiante para dar sentido a su vida en cuanto a la clarificación de su formación como un profesional; puede ser un modo de elaboración de conocimiento disciplinario que fundamenta un saber profesional; puede ser, desde la perspectiva doble del estudiante y del docente, objeto

de evaluación de lo que ha aprendido el estudiante, etc. La descripción del evento desde un observador neutro o la reconstrucción de este desde la perspectiva de los participantes en la interacción o la complementación de las miradas de observadores y participantes para proponer nuevas formas de actuación futura, son elementos que deben tenerse en cuenta para asumir las decisiones metodológicas del caso.

Prácticas de lectura y escritura en el contexto académico universitario

En esta parte se sitúan la lectura y la escritura en un ámbito modificado por los calificativos “académico” y “universitario”. Sobre la analogía que conecta a un enunciado con su entorno de enunciación, se analizará, en primer lugar, las particularidades de ese entorno para comprender las características y la significación de las prácticas de lectura y escritura.

El concepto “contexto”, entre otras consideraciones (Coseriu, 1967, citado por Escandell, 1996; Halliday, 1982), ha sido planteado por Teun van Dijk (1988) como una abstracción de la situación de enunciación que constituye el conocimiento compartido, por lo menos parcialmente, para los interlocutores y que permite la comunicación.

Los investigadores, docentes y estudiantes universitarios comparten un contexto cuyas características específicas inciden en sus formas de actuación discursiva. Este contexto está conformado por conocimientos, creencias y acciones, muchas veces implícitos, sobre la historia y las características de la universidad como institución educativa establecida en Occidente a finales de la Edad Media. Los elementos del entorno institucional (sus fines sociales, sus relaciones con otros sistemas funcionales como instituciones económicas, jurídicas, productivas, científicas, políticas y las restricciones o especificaciones sociolingüísticas de las formas de actuación de los interlocutores en situaciones institucionalizadas) deben considerarse como rasgos sistemáticos que determinan los discursos y las prácticas discursivas de quienes participan en la interacción.

Es conveniente aquí explicitar la relación que existe entre los usos de la lengua escrita y la cimentación de los lazos sociales que los interlo-

cutores construyen por medio de la interacción discursiva. En este sentido, David Barton (2008) afirma:

Vivimos en un mundo social mediado textualmente, donde los textos son parte del pegamento de la vida social. Entender lo que las personas hacen con los textos, incluyendo tanto los textos basados en la página como los basados en pantalla, y lo que los textos les hacen a las personas es una parte esencial de entender el cambio social contemporáneo. El lenguaje y el dominio alfabético están en el corazón de muchos de los cambios sociales en curso porque es el lenguaje y el dominio alfabético lo que estructura el conocimiento y habilita la comunicación (p. 1).

Entre quienes se ocupan de analizar temas sobre la vida universitaria y, de manera específica, sobre la alfabetización académica, hay consenso sobre la idea de que tópicos como el ingreso, la permanencia, la mortalidad académica de los estudiantes o estudios de excelencia académica y acreditación de procesos se encuentran vinculados con las prácticas de lenguaje que tienen lugar en los contextos curriculares y extracurriculares universitarios.

En las comunidades científico académicas, el lenguaje cumple funciones propias del ámbito universitario como las siguientes:

- Como dispositivo fundamental en las interacciones sociales universitarias, ya que posibilita espacios de intercambio de los procesos académicos. La organización del trabajo docente, investigativo y de proyección social, principales funciones de la universidad, se realizan por medio de prácticas de lenguaje que se encuentran sometidas a evaluaciones sociales propias del contexto en el que se inserta: “el agente está sometido al peso de las instituciones sociales de referencia y más ampliamente a las expectativas sociales tales como él las ha interiorizado a través de su educación, escolar y cultural” (Brockart, 1994, pp. 386-390, citado por Dorrnoro, 2004).
- Como herramienta epistémica. Desde la perspectiva epistémica, el lenguaje opera como un instrumento de planificación, control y

resolución de las diferentes situaciones que permiten al estudiante desarrollar estrategias de acceso al conocimiento, al posibilitar su reconstrucción, mediante la enseñanza y el aprendizaje; la generación de nuevos saberes, mediante la investigación, o su aplicación o reorganización en actividades de proyección social (Benvegnú, 2004). La lectura y la escritura, de forma específica, permiten el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, esto es, para realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares.

- Otra función puede caracterizarse desde el análisis de los efectos cognitivos y metacognitivos de la escritura y la lectura sobre el aprendizaje. La relación ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos: Linda Flower y John Hayes, 1994; Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, 1992, entre otros. En ellos se demuestra la importancia que la lectura y la escritura tienen para promover nuevos aprendizajes y la comprensión y el desarrollo conceptual: “Los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizás mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales” (Carlino, 2004d, p. 8).
- Por medio del lenguaje se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia en la que se forman los estudiantes. El lenguaje escrito está en relación con actividades académicas específicas en un determinado campo disciplinar.

Lograr el dominio de una materia especializada como la ciencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje. Esto tiene lugar por las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria, por las relaciones semánticas y las formaciones temáticas que exige la comprensión conceptual, y por los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria (Lemke, 1997). Así:

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. [...] Ingresar a una comunidad disciplinaria implica compartir formas de interpretación y producción textual empleados en su dominio de conocimiento (Carlino, 2004d, p. 7).

El lenguaje cumple así un rol central en la elaboración del pensamiento abstracto. Según Vigotsky (1989), constituye un instrumento de mediación que se desarrolla culturalmente y que se incorpora a la acción humana, al darle forma y controlarla. El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental en la medida en que se usa comunicativamente para representar los otros sistemas.

También es un factor de cambio social, político y científico. Los procesos de formación académica se piensan desde el impacto social que deben generar en las comunidades humanas de las que forman parte los estudiantes. Formarse profesionalmente representa una oportunidad para solucionar problemas de orden social y científico. En ese sentido, toda sociedad espera que los grupos más calificados, críticos e ilustrados reviertan sus experiencias formativas en el mejoramiento de la calidad de vida de las naciones.

De todos los procesos que tienen lugar en la universidad, en los de enseñanza y aprendizaje el lenguaje es eje principal. El carácter polifuncional de un mismo texto presente en la situación didáctica pero iluminado desde diferentes puntos de vista asumidos por los interlocutores, plantea una de las dificultades para su estudio (Barton, 2008). Por ejemplo, en el caso de un examen, el texto para el estudiante tiene una funcionalidad diferente que para el docente como evaluador: para el profesor, la validación de sus procesos de enseñanza o alcances de objetivos de formación, mientras que para el estudiante el cumplimiento de un requisito de escritura o una tarea que afecta su permanencia o rendimiento en la universidad.

De las variadas prácticas de comunicación y del universo semiótico presente en la universidad, la lectura y la escritura, objeto de estudio de la

presente investigación, tienen gran representatividad. Podría decirse que todas las funciones antes enunciadas se cumplen en estas dos prácticas. La concepción de la lectura y la escritura como prácticas supone, teóricamente, un marco filosófico que las vincula a las diferentes formas de la praxis humana. Supone, además, la consideración de que la actividad humana es un sistema de acciones, de relaciones epistemológicas, de influencias y transformaciones y que tiene carácter social y cultural (Vigotsky, 1989).

Desde este marco filosófico, se concibe la actividad como la forma específicamente humana de relación activa con el mundo circundante cuyo contenido estriba en la transformación del mundo en concordancia con un objetivo. Incluye, además, determinados medios, el resultado y el propio proceso de la actividad (García, Valle & Ferrer, 1996). En esta perspectiva, la lectura y la escritura pertenecen a las construcciones culturales que la humanidad ha creado, persiguen objetivos claramente discernibles, se soportan en diversos medios y técnicas, tienen un carácter procesual y, además, generan efectos sobre las poblaciones que las utilizan.

Los procesos de comprensión y producción discursiva escrita son actividades que se entienden desde los contextos culturales donde surgen y se desarrollan. Desde este punto, se habla de prácticas de lectura y escritura porque son disociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad sociolingüística (en nuestro caso, la científico académica) (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnzoro, 2001).

Vigotsky (1989) y Bajtin (1982) señalan que la lectura y la escritura, como prácticas culturales y sociales, son actividades del lenguaje cuya finalidad es la construcción de sentido. Su carácter sociocultural está dado porque son el resultado de un aprendizaje, son usadas por grupos sociales y culturales y, por tanto, están determinadas por los contextos en los que se originan (Anderson & Teale, 1986). Desde esta perspectiva, cada comunidad o grupo social condiciona los procesos, los roles, los géneros y las prácticas discursivas. En una dinámica de influencia mutua, el contexto condiciona las prácticas de lenguaje que se llevan a cabo por medio de la lectura y la escritura y, a su vez, estas posibilitan y determinan

transformaciones en los contextos en los que se utilizan. En palabras de María Ignacia Dorronzoro (2004, pp. 2-3):

En nuestro caso, en el *contexto universitario* la principal finalidad asignada a la lectura es *la construcción, apropiación del conocimiento dentro de un determinado campo de saber*. [...] Esta “meta” de la lectura es designada por la institución, entre otras cosas, por medio de las *producciones verbales efectivas propias del contexto*, es decir, los textos orales y escritos, relativos a los diferentes campos del saber, que circulan en el medio académico y que organizan de *una manera particular los conocimientos de los miembros de una misma formación social*. En este sentido, creemos que “a través de la ‘enseñanza’ se comunican, se solicitan y se permiten determinados usos de la lengua escrita” (Rockwell, 1998, p. 312), asignando de esta forma determinados propósitos a la lectura.

Además del papel representativo que juegan los usuarios y el contexto en el que tienen lugar las prácticas de lenguaje, María Adelaida Benvegnú, María Laura Galaburri, Rosana Pasquale y María Ignacia Dorronzoro (2001) señalan tres características que diferencian las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el contexto universitario de las que tienen lugar en otros contextos. Las dos primeras características se refieren a los propósitos que guían la lectura y la escritura: los propósitos generales y los particulares.

Los propósitos generales aparecen vinculados a la necesidad de garantizar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes para posibilitar su integración en una comunidad académica específica. En este sentido, lo que se persigue con estos propósitos generales es la optimización de espacios de intercambio que permitan la construcción (investigación), reconstrucción (formación) o reorganización (proyección social) del conocimiento.

Estos propósitos generales se concretan en el mundo académico en unos propósitos particulares que aparecen ligados a procesos de comprensión e interpretación de discursos científicos en los desarrollos curriculares de las carreras y/o a procesos escriturales de diverso género. Integrarse a una comunidad académico científica implica, también, apropiarse de

las herramientas necesarias para producir los textos que esa comunidad legitima con sus prácticas.

Se puede argumentar en favor de estas características desde los planteamientos de Vigotsky sobre la importancia del concepto de propósito. No se puede interpretar de forma adecuada la acción mediada por una herramienta cultural si no se consideran los objetivos que se le atribuyen dentro de las instituciones o los grupos que las conforman. Según Alonzo B. Anderson y William B. Teale (1986, p. 275), “las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lectoescritura y su desarrollo”.

La tercera característica que se menciona se relaciona con lo que se lee y se escribe en la universidad, es decir, con los textos. Según estos autores, los textos que circulan en los contextos académicos se caracterizan por su complejidad y su especificidad. En la comprensión lectora, los usuarios realizan operaciones intelectuales con mayor grado de abstracción, manejan un léxico especializado, realizan operaciones de relación, síntesis, inferencia y generalización de información. En la universidad, no solo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el saber sabio (Chevallard, 1991) o saber ilustrado.

En el caso de la producción escrita, los tipos de texto que se solicitan van desde textos poco estructurados como la toma de notas de clases o notas de textos consultados, pasando por la elaboración de resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta textos totalmente estructurados que requieren una buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de los planteamientos. Entre estas últimas actividades escritoras aparecen la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos, ponencias y artículos, entre otros.

En síntesis, podría decirse que la universidad exige a los estudiantes y a los docentes procesos complejos de lectura y escritura. Les plantea la necesidad de evaluar textos científicos, de identificar la validez de los mismos, de analizar la realidad y de argumentar sobre ella e interpretarla.

El interés por las prácticas de lectura y escritura propias del contexto académico universitario es relativamente reciente. Paula Carlino (2004e) resume los desarrollos que en torno a este tema se han dado en Estados Unidos en las siguientes tendencias:

Una primera tendencia se centra en los procesos cognitivos de quien escribe o lee. Esta tendencia de influencia psicológica y de corte cognitivista privilegia al lector en el proceso de escritura y los procesos mentales de la lectura en los procesos de aprendizaje. Años después, la tendencia deriva hacia la consideración del contexto y del autor al incorporar la incidencia del primero en la producción de los textos, los tipos de tareas de escritura propuestas, el mundo de representaciones que ha elaborado el autor y cómo esto afecta las tareas de escritura.

Esta consideración del contexto permite el surgimiento de una nueva tendencia en la cual se concibe la escritura como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en que tiene lugar. Estas culturas comparten usos y representaciones de estos usos y sus usuarios, generalmente de forma tácita (Bazerman, 1988, citado por Carlino, 2004e), lo que significa, según Carlino, que parecen normales y necesarias. Sin embargo, su presencia en las comunidades académicas se enmarca en la historia social e institucional y, como cualquier práctica discursiva, evidencia relaciones de poder por cuanto cumple una función social, política y ética.

Estas implicaciones de tipo social, político y ético de las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana de las comunidades académicas universitarias se revelan cuando se examina el papel del dominio alfabético en un mundo cambiante como el actual. En palabras de Barton:

El dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo, el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia (2008, p. 1).

La consideración de la escritura desde esta última perspectiva plantea por lo menos dos rasgos diferenciadores a las anteriores concepciones: el primero, alude a la especificidad que le otorga el contexto universitario y, en él, las diferencias que plantean la lectura y la escritura en campos de formación específicos —las profesiones—. El segundo, la presencia de un énfasis en los estudios relacionados con las dificultades que supone para los estudiantes el manejo de estas prácticas discursivas. Estas tendencias han dado origen a varios movimientos pedagógicos “Escribir a través del currículum” y “Escribir en las disciplinas”, mencionados anteriormente.

Otra corriente de estudios, en conexión con la anterior, es la que analiza las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de investigación en esta corriente muestran que los universitarios escriben para ser evaluados. También muestran el efecto que la escritura tiene en los procesos formativos.

Estas tendencias, en el contexto nacional e internacional, tienen presencia y pueden ser explicadas a partir del análisis de posturas críticas sobre el tema: una primera postura que gira en torno a la función que cumplen la lectura y la escritura en la conformación de la cultura académica y una segunda referida a la pertinencia o no de su enseñanza en el contexto universitario. La primera se expresa en dos posturas extremas: la lectura y la escritura como factores excluyentes y el reto que representa en las comunidades universitarias volverlas incluyentes al hacerlas visibles. La postura excluyente señala la lectura y la escritura como factores de bajos rendimientos académicos y de deserción. Se espera que tanto en el ingreso como en la permanencia los estudiantes demuestren habilidades de lectura y escritura que les permitan cumplir exitosamente con los objetivos de su formación. Lo que se encuentra en los estudios sobre el tema (Carlino, 2004d; Di Stefano, 2004) es que la expectativa se defrauda por razones como las siguientes:

- a. Las dificultades que afrontan los estudiantes para aprender derivadas de problemas de lectura y escritura. Estas dificultades tienen que ver con el sistema de representaciones sociales e imaginarios que los

estudiantes tienen acerca de la lectura y la escritura. En lectura, por ejemplo, la falta de procesos de autorregulación lectora; problemas en el manejo de las estrategias intelectuales y cognitivas que se ponen en juego para la comprensión del sentido del texto; poca o ninguna identificación de voces que operan en la trama discursiva; confusión de conceptos clave que determinan el sentido del texto; dificultades para entender la estructura del texto base; indiscriminación de ideas principales y secundarias; pocas habilidades para hacer inferencias; imposibilidad de relacionar diferentes bloques de información, integrar o discriminar ideas dispersas, entre otros. En la escritura, los principales problemas se tipifican como desconocimiento del proceso escritural, ilegibilidad, incorrecta delimitación de los párrafos, problemas de cohesión y coherencia, inadecuación léxica, ambigüedades, dificultades en las formas de citación de otras voces a su propio discurso, problemas relacionados con la tipología textual por poco manejo o falta de orientación del docente, etc.

- b. Los requerimientos de lectura y escritura de docentes y estudiantes, la mayoría de las veces, no coincide. Los resultados de la lectura y la escritura que generalmente se conforman en una práctica de evaluación se constituyen en las principales barreras para el éxito académico. Los docentes, no obstante, al pertenecer a una comunidad disciplinar y ser usuarios de la lectura y la escritura en esta área del saber, no orientan a sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente. Frente a esta discusión existen, como se vio en el recorrido histórico, tendencias que muestran las virtudes de considerar la lectura y la escritura como un elemento transversal que permite facilitar el proceso de aprendizaje de una materia (cfr. trabajos e investigaciones de Carlino 2004b, 2004c sobre el particular). Esta postura se corresponde con la mirada de la cultura académica incluyente.

La segunda postura crítica está relacionada con las concepciones que sobre el tema tienen los docentes universitarios: en un extremo se

sitúa la tendencia de ver la lectura y la escritura como habilidades básicas, adquiridas y desarrolladas en los niveles educativos previos, que, por tanto, no se deben enseñar en la universidad, salvo en algunos currículos como uno o dos cursos de comunicación. Esta posición se apoya en los siguientes argumentos: enseñar la lectura y la escritura en la universidad inhibe la independencia y la autorregulación que se espera de los estudiantes universitarios; los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y a escribir en ellas; enseñar a leer y a escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos (ver posición crítica frente a esto en Carlino, 2004a, pp. 12-14).

Frente a esta posición surge una postura que defiende la necesidad de considerar las prácticas de lectura y escritura universitarias y su enseñanza como objeto de estudio, investigación y enseñanza. Esta posición ya la reseñamos en el apartado Antecedentes.

Aproximación al concepto de “buenas prácticas académicas”

En los párrafos anteriores, hemos esbozado aspectos que permiten caracterizar los aportes de la filosofía y la sociología al concepto de práctica. Igualmente, hicimos una aproximación al concepto de prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas socioculturales y situados en el contexto universitario, como también abordamos el tema de las prácticas académicas de lectura y escritura. Todos estos conceptos se hallan vinculados a dos concepciones: la práctica como actividad humana y la práctica entendida en contextos o entornos sociales, culturales e históricos que le dan especificidad, funcionalidad y contenido.

Para dar continuidad a este análisis, y sin carácter de exhaustividad, en este aparte haremos una aproximación al concepto de práctica académica e investigativa y al concepto de “buena práctica”. Para poder situar las prácticas académicas en una cultura universitaria es preciso retomar la concepción de la universidad como un espacio social y cultural complejo en el que convergen, entre otros, intereses cognitivos, intelectuales, investigativos, formativos, pedagógicos y didácticos, imaginarios, problemas y paradigmas teóricos. Estas convergencias son las que permiten hablar

de comunidades culturales específicas, que en el entorno universitario se conocen como comunidades académicas e investigativas. Lo que caracteriza a las comunidades académicas y científicas es que comparten lo que Thomas Kuhn (1996) llama *matriz disciplinar*, es decir, problemas, teorías, tensiones, discusiones, paradigmas, categorías de análisis, conceptos, retos y perspectivas de desarrollo, metalenguajes de un área o disciplina científica.

Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos en los que se organiza, ejercita, crea y transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Estas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención de la realidad (Torres-Jurgo, 1994, citado por Litwin, 1997).

Las comunidades académicas y científicas tienen como interés central el conocimiento. En ese sentido, trabajan desde diversos escenarios universitarios en la producción, transferencia y validación por consenso del conocimiento científico, académico, pedagógico y didáctico.

Es precisamente en las comunidades académicas donde se configura el concepto de práctica académica. Las prácticas académicas pueden caracterizarse como un conjunto de actividades institucional y socialmente reconocidas para cumplir las funciones universitarias de docencia y proyección social. Estas prácticas tienen qué ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la producción intelectual y la difusión del conocimiento. Tienen lugar en espacios académicos formalizados (por ejemplo, el aula de clase, los departamentos o escuelas, los eventos académicos, etc.) y en ellos tienen presencia actividades discursivas (orales y escritas) que dan lugar a tipos de comportamientos y saberes compartidos, al igual que de competencias, géneros y ciertos usos discursivos.

Por otro lado, las prácticas investigativas están constituidas por el conjunto de actividades que desarrolla la comunidad de investigadores para producir conocimiento científico. Lo que diferencia las comunidades académicas de las investigativas es que la investigación necesariamente incorpora un elemento de innovación y aporte teórico o práctico a un estado de conocimiento que ya existe (Carlino, 2006).

Las buenas prácticas surgen en el seno de las prácticas académicas vinculadas con procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Gary Fenstermacher (citado por Litwin, 2008), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas, por lo que las buenas prácticas pueden variar de conformidad con los contextos, los actores y las disciplinas. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje se reconocen como actividades prácticas que se realizan siempre desde una concepción de lo deseable y lo posible (Litwin, 1997).

No obstante esta precisión, parece haber un cierto consenso en que en una buena práctica hay algo memorable, algo que se destaca y que aparece en conexión con una serie de actividades que desarrollan el docente y los estudiantes para propiciar procesos comprensivos calificados sobre los temas o contenidos en estudio. En esta perspectiva, el propósito principal que persigue es la construcción de conocimientos con significado, esto es, situados en contextos sociales y culturales. En palabras de Litwin (1997, pp. 13-14), en las buenas prácticas universitarias se expresan las configuraciones didácticas, es decir, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento.

La caracterización de las buenas prácticas es una tarea difícil y compleja debido a los criterios que deben considerarse. Por ejemplo, Philip W. Jackson (2002), citado por Litwin (2008), reduce las buenas prácticas a cinco aspectos: a) ser justo en el trato; b) dominar la disciplina; c) estimular, premiar o corregir; d) reconocer los errores; y, e) corregir a tiempo. En tanto, Litwin (1997, 2008) las caracteriza de una manera más amplia:

- Se entienden como procesos propios de la actividad humana con fines formativos establecidos.
- Reconocen el carácter social y cultural del conocimiento y de la adquisición del mismo. En ese sentido, la construcción del conocimiento se realiza mediante un esfuerzo de colaboración del que resalta su carácter dialógico, asociado a propósitos que son compartidos por los actores del proceso. La enseñanza, desde esta perspectiva, se entiende como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

- Propician “el buen uso de las mentes”, esto es, posibilitan la construcción de criterios para la enseñanza que se relacionan con la generación de un pensamiento superior.
- Se conectan con el mundo real y público y construyen una conversación que promueve comprensiones colectivas de los temas. “Que [los estudiantes] doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales” (Litwin, 2008, p. 73).
- Son comprensivas en el sentido de que posibilitan la reflexión como actividad privilegiada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que representa un esfuerzo por promover el pensamiento activo y crítico de los actores del proceso.
- Consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- Recuperan la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. “Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos” (Litwin, 1997, p. 93).
- Utilizan las formas de diálogo como la principal herramienta para llevar a cabo las negociaciones de sentido.
- Proveen tiempos para pensar, para decantar lo enseñado.
- Utilizan la evaluación para “otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza” (Litwin 2008, p. 173).

En otra caracterización de las buenas prácticas, Don Finkel (2008) señala que la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en tercera persona. Esta definición destaca aspectos importantes: el concepto de circunstancias, que hace las clases escenarios únicos; el centramiento en los procesos de aprendizaje y el concepto de entorno inmediato de aprendizaje. En su caracterización de la buena enseñanza, Finkel asume una tesis que tiene qué ver con la posibilidad de una enseñanza que fortalezca los procesos de comprensión y la posibilidad de que el maestro pierda su carácter de narrador y se convierta en escucha atento de lo que los alumnos tienen que decir sobre el tema. La tesis la resume con la expresión: dar clase con la boca cerrada.

Como se sabe, la buena docencia ha sido fuente de preocupación desde hace mucho tiempo. Ya Comenio pretendía dar las herramientas para optimizar los procesos de enseñanza. Desde su *Didáctica Magna* hasta la actualidad, muchos de los grandes pedagogos del mundo y de Latinoamérica han explorado, desde múltiples perspectivas, lo que significa ser un buen docente. Pero, como se dijo, en este texto no se pretende ser exhaustivo, solo se han aportado algunos elementos que pueden contribuir a la discusión de los resultados de este estudio.