

CONCEPTOS DE BASE

Los conceptos de cultura académica, prácticas de lectura y escritura, y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior⁶, constituyen los pilares conceptuales de esta investigación. A continuación los abordaremos, sin el propósito de ser exhaustivos, para precisar las perspectivas teóricas desde las que los asumimos en el marco de esta indagación.

CULTURA ACADÉMICA

Dado que para efectuar esta investigación partimos de afirmar que 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, es necesario entonces realizar una aproximación al difícil concepto de cultura académica, en tanto opera como escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) de esos determinados modos de leer y escribir que se promueven desde prácticas pedagógicas universitarias concretas.

Hasta mediados del siglo XX, una representación generalizada ha sido la metáfora de la cultura como “objeto”, es decir, comprendida como un corpus, una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, una colec-

6 Las conceptualizaciones que se incluyen en este capítulo son producto del trabajo en subgrupos que efectuamos en la investigación nacional ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Este trabajo, después de diferentes búsquedas y discusiones, nos condujo a un relativo nivel de consenso respecto a la comprensión de cada categoría. Por lo tanto, estas consideraciones representan la posición desde la que tales conceptos fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

ción de objetos, de valores, de normas. Un patrimonio resultado de una acumulación, que va de mano en mano o de mente en mente, que se puede heredar, imitar, reproducir, invertir. Si bien esta metáfora subsiste, a lo largo del siglo XX se produjeron importantes transformaciones o “deslizamiento 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)” (Rada & Velasco, 1996).

En esta investigación ampliamos la perspectiva sobre la cultura en dos sentidos: de un lado, como producción simbólica que se estructura con un componente de orden mental (conocimientos, valores, sensibilidades), un código (que en nuestro caso ya está identificado como alfabético)⁷, y un componente físico (significantes y expresiones); y, de otro, el de la cultura en tanto práctica en la que circulan símbolos a manera de saberes, se realizan prácticas como producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción y se producen nuevos símbolos o nuevos saberes y sentidos⁸. Esta doble perspectiva nos permite entender el carácter estable de una cultura (por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, comunica o se entrega a otros), pero también su carácter cambiante, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o modificarla.

En aras de avanzar en la delimitación conceptual y para pensar las prácticas e interrelaciones particulares que toma la cultura en la universidad, acudimos a una noción de cultura académica que en su fuerza homogenizadora y estabilizadora opera en las aulas, laboratorios, auditorios, centros de investigación, congresos, páginas web y diversas prácticas universitarias y, a su vez, deja fisuras que abren la posibilidad de cambio en estos y otros espacios.

En este sentido, la formación universitaria, independiente del tipo de profesión y de las disciplinas que la constituyen, implica siempre un proceso formativo en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada la naturaleza de su origen y formación.

En su trabajo “Las fronteras de la escuela”, Mockus et al. (1997) definen esta cultura académica —valga anotar, como idealización— en función de

7 Sin desconocer la existencia y relaciones con otros códigos (no verbales), soportes (TIC) y registros (oralidad), que en esta investigación sólo se abordaron tangencialmente.

8 Para ampliar esta concepción conviene revisar el texto de Narváez (2005).

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. Sin embargo, aun cuando se privilegien unas u otras fuentes de conocimiento (aunque, según los autores, la integración de las mismas es lo que constituye en rigor la cultura académica), la experiencia o el conocimiento acumulado se traduce siempre en forma escrita y la deliberación o argumentación se da siempre en razón del reconocimiento de una tradición en un campo científico o disciplinar, que también está escrita o codificada alfabéticamente (cf. Mockus et al., 1997, pp. 63-74).

De lo anterior se colige que tanto la escritura como la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica; son constituyentes en sí mismos de esta cultura, al tiempo que posibilitan su apropiación. La imagen que se presenta, para quien ha asimilado los cánones de esta cultura, es la del alumno que frente a un problema de conocimiento cree que una discusión clarifica, el que para resolver ese problema busca un libro o se sienta a escribir, o el que dispone metódicamente los medios para llevar a cabo de manera racionalmente prefigurada una determinada acción.

La lectura y la escritura, como formas de expresión y de comprensión del código escrito, constituyen así las formas privilegiadas en la escuela y en la universidad precisamente por el tipo de cultura que está en juego allí (no es un asunto discrecional o de capricho de los maestros). Incluidas como parte de la tradición letrada, estas son fuentes de conocimiento mediadas, es decir, requieren de procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación diferentes de las fuentes de conocimiento inmediatas, que aunque también provienen de un acervo cultural en el sujeto y ponen en juego la experiencia, la percepción y la imaginación, no requieren un aplazamiento en la toma de posición o en la estructuración deliberada de actividades que medien entre una pregunta y su solución, como sucede en la cultura académica.

En la universidad circulan entonces unos textos que, en términos de Bajtin (2002), corresponderían a géneros discursivos secundarios (cuya expresión pueden ser, entre otros, los textos académicos y de divulgación científica), y que distan de los géneros discursivos primarios, es decir, de aquellos que se usan en la cotidianidad y que están siempre mediados por el código oral. Bersntein (1993) ofrece desde su corpus teórico una explicación de este tipo de conocimiento educativo que circula en estas agencias de socialización (las instituciones educativas) y que se corresponde con la exigencia de adquisición de lo que denomina los códigos elaborados de la cultura. Este

código conlleva siempre una dificultad en su asunción, pues se trata de una ruptura con las formas y contenidos que se juegan precisamente en las narrativas orales y en la cultura popular.

Como plantean Hernández & Carrascal (2002), la formación disciplinar universitaria exige el desarrollo de unas competencias:

Esas competencias incluyen el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, el manejo de símbolos y lenguajes elaborados, la capacidad para contextualizar y relativizar el propio punto de vista (autorreflexión), la disposición a asumir tareas de largo aliento, la capacidad de establecer una comunicación orientada a la comprensión compartida y la conciencia de la responsabilidad social que implica el poder que se deriva del conocimiento (p. 16).

Entonces, la formación en la universidad requiere la apropiación de una tradición, de unas disciplinas que aparecen codificadas y materializadas en forma de textos que hay que interpretar. Pero interpretar aquí es también producir nuevamente esos textos, construirles su sentido e incluso hacerles preguntas, hasta llegar a unos niveles de elaboración y de producción escrita. En su aspiración más alta, el proceso de construcción de conocimientos pasaría, en la universidad, por estas dos actividades de lectura y escritura hasta llegar a un proceso más estructurado y deliberado de producción de conocimiento, cuya expresión sería la investigación. Así mismo, las formas de comunicación del conocimiento producido circulan también en el ámbito universitario como producto de estos procesos, en forma de textos.

Ahora bien, la noción de cultura académica se pluraliza cuando la pensamos en términos de relaciones de saber-poder y juegos de verdad que se materializan y naturalizan en esa diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos (evaluar, publicar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar), en los que se hacen evidentes tensiones de toda índole que transitan en la vida y formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio - trabajo; práctica pedagógica - práctica científica; formación - instrucción; producto - proceso; géneros reproductivos - géneros productivos. Es así como, por esas determinadas relaciones de saber-poder-verdad, visibilizan o invisibilizan, centran o desplazan, valoran o subvaloran ciertas prácticas de lectura y escritura.

En el centro de tales escenarios y prácticas estaría la comunicación, y principalmente la comunicación escrita, que "...al dar forma y substancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico." (Becher, 2001, p. 108). Ahora bien, esta comunicación no es conocida ni apropiada de modo idén-

tico por todos los grupos universitarios. Para explicar esta característica es oportuno aclarar la noción de *comunidad académica*.

Como comunidades discursivas, entre los miembros de éstas existen unos intereses comunes y unos mecanismos de comunicación, participación/exclusión y retroalimentación; en ellas, como nos aporta Swales (1991), se usan diversos géneros discursivos para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y se va adquiriendo un grado adecuado de contenidos relevantes y experiencia discursiva. Carlino (2004a), citando a Cavallo & Chartier (1998, p. 13), también resalta algunas de las características de estas comunidades: “(...) los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación”.

Lo que caracteriza a las comunidades académicas y científicas es que comparten lo que 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 lo tanto, uno de los marcos dentro de 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*, que puede caracterizarse como un conjunto de actividades institucional y socialmente reconocidas para cumplir las funciones universitarias de docencia y proyección social. Estas prácticas tienen que 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 a 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, 2006a).

Sin embargo, es necesario tener muy presente que las tradiciones de estas comunidades no son estáticas. Hoy, por ejemplo, ante el auge de las TIC, en el ámbito universitario hacen presencia otro tipo de lenguajes, otros medios de acceso a la información y otras prácticas comunicativas.

En función de la complejidad que se avizora y de las preguntas del proyecto, consideramos la dimensión pedagógica y didáctica como el lugar conceptual, epistemológico y metodológico desde el cual nos aproximamos al concepto de cultura académica y a las formas de reproducir-producir-resistir esas relaciones de saber-poder-verdad esbozadas hasta aquí. Este encuadre nos permite delimitar, sin restringir, el énfasis en el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, reconociendo en todo momento los entrecruzamientos con otras dimensiones, por ejemplo, en la socialización del conocimiento que construyen profesores y estudiantes en el aula y por fuera de ella.

Reconocemos que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados: por un lado, en la generación y divulgación del conocimiento científico y, por otro, en la formación de profesionales y de investigadores. Como prácticas diferentes a las que se hacen en los niveles anteriores del sistema educativo, la universidad debe contribuir en su apropiación y dominio.

Para Carlino (2005a), a través de procesos de *alfabetización académica*, de un modo explícito e intencional se debe buscar el aprendizaje de las formas canónicas y estandarizadas de la escritura en la universidad. Añade, además, la necesidad del apoyo y decisión institucional, porque hacerlo implica profundos cambios en la cultura docente e institucional (Carlino, 2005b, p. 70). Lea & Street (1998) reconocen la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y la existencia de formas no canónicas o estandarizadas. Por ello, denominan *literacia académica* a la línea de investigación ubicada en el marco de los estudios culturales, que se ocupa de la escritura del estudiante universitario.

Asumir esta dimensión pedagógica nos distancia de la idea dominante de que los estudiantes presentan “dificultades al leer o al escribir” como manifestaciones de sus deficiencias cognitivas o desmotivaciones personales: nuestra explicación se apoya en la premisa de que los estudiantes son ‘forasteros’ o ‘novatos’ en tales prácticas, debido a la complejidad y “novedad” de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran al ingresar a la universidad. En este escenario los profesores son los agentes o poseedores de esa cultura en tanto miembros activos de una determinada comunidad disciplinar. Lo que se requiere, entonces, como lo afirma Carlino (2005a), es: “(...) la necesaria bienvenida a las culturas académicas”.

Desde esta dimensión pedagógica de la cultura académica, otro aspecto crucial se refiere a los sentidos que le atribuyen los profesores universitarios a la formación pedagógica y didáctica. En este orden de ideas, resulta oportuno señalar el trabajo de Milicic et al. (2007). Estas autoras investigaron de qué manera las concepciones profesionales afectan las concepciones didácticas de los docentes de Física. Su investigación pone en evidencia cómo los físicos consideran que para ser docentes se requieren habilidades innatas y 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 sólo se requiere ser un buen profesional. Piensan que la docencia estanca. Las investigadoras contrastan estas concepciones con las de un grupo de físicos que se desempeñan como docentes de física en la Facultad de Ingeniería, donde el conocimiento tecnológico prevalece sobre el conocimiento teórico y su interés se centra en poner el conocimiento científico al servicio de la solución de problemas y la satisfacción de las necesidades. A partir de la información recabada llegan a la conclusión de que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que existe una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales.

Tenemos entonces que, en la dimensión pedagógica, la cultura académica no es estática sino dinámica y cambiante, se va estructurando en unos contextos condicionados por permanentes transformaciones (en este caso, en la educación superior) que se reflejan en unas determinadas prácticas sociodiscursivas interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes, profesores e investigadores, dado que esas prácticas garantizan la identidad y pertenencia a un grupo.

En este contexto, dependiendo de la perspectiva didáctica que se asuma para el establecimiento de la relación pedagógica, los estudiantes pueden ser considerados, o bien pacientes de una acción ejercida por un educador a través de un contenido (heteroestructuración); o bien agentes que efectúan acciones y van transformándose por ellas mismas (autoestructuración), o bien co-agentes que mediante sus acciones con otros, reconstruyen y transforman los objetos, que a su vez “modelan” sus acciones (interestructuración) (cfr. Not, 1994).

Configurado así el concepto de *cultura académica*, en su comprensión resultan claves otros conceptos tal como el de *mediaciones*, es decir, los modos de incluir o excluir a los sujetos aprendices en esa “nueva” cultura. Así, resulta definitivo el concepto de *práctica*, en tanto nos posibilita aproximarnos a la manera como se construyen esas relaciones y tensiones que determi-

nan el carácter de la cultura académica en el entramado mundo de la universidad en general y a algunas formas discursivas académicas que la definen.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Abordaremos este concepto desde una perspectiva sociocultural, para luego retomar el aspecto de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico-universitario; finalmente, efectuamos una introducción a las prácticas académicas e investigativas y al concepto de “buena práctica”, que fue un punto nodal para esta investigación.

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?” (p. 12). En respuesta a esta pregunta, Ferreiro asume, como opciones posibles, los trabajos de historiadores como Roger Chartier y Armando Petrucci y alude a otras posibles 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 presenta una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevó al investigador 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 eran pocos los libros que se leían y generalmente pasaban de una generación a otra por esta vía.

Con los progresivos cambios acerca de las concepciones del hombre, la naturaleza y el poder de la cultura que incidirán 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, a otra lectura calificada de extensiva y 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 a través de la universalización de la escolarización. En ella, el papel activo del lector, como consigna central, representa una condición institucional de consenso relativamente nueva en la cultura de Occidente.

En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido la conexión entre las sociedades urbanas primitivas, con modos de vida sedentarios, procesos económicos que permitían la acumulación de excedentes agrícolas y estructuras sociales jerarquizadas que tenían relaciones de propiedad, herencia de bienes, 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, por cuanto 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, tanto en Babilonia como 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 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 (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 sólo 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 relación entre 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 dichas prácticas.

Desde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas, en las cuales 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 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, 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, 1998, 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, 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 le puede agregar la condición de dependencia relativa de los usos del lenguaje escrito, según el grado de desa-

rrollo y de las instituciones propias de cada sociedad. Desde la perspectiva que nos brinda la sociología de la lectura y la escritura, estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción establecidos en una sociedad determinada.

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 sistemas (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el mismo desarrollo de la sociedad.

Las interrelaciones entre diversos sistemas son posibles de considerarse, 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 Tusón, 1997, pp. 17-18 o en las sociedades modernas, Bazerman, 2008, p. 3).

Desde una perspectiva psicológica, reconociendo la evolución misma 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 norteamericano Edmund Huey ya reconocía la complejidad psicológica de la lectura como búsqueda de significado y como proceso de elaboración (o construcción) propio del lector (Goodman, 1998, p. 13); sin embargo, los desarrollos de las siguientes décadas en la sociedad norteamericana asumieron una perspectiva diferente, orientada 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 avances de la psicología que 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, abrieron nuevos enfoques en la concepción de las prácticas de lectura y escritura. Resaltan en este periodo de cambio los trabajos que se hicieron en el marco de la psicología cognitiva, que se preocupa por el 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 dicho 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, cíclica, 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, con lo que logra 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, siendo esta última 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.

La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura, y que permite concebir estos procesos semióticos como prácticas socioculturales complejas, se puede fundamentar también en la teoría socio-histórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Enfoque que 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 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, 1998, p. 275). Las situaciones de uso de la lengua escrita, a diferencia de la comunicación oral para la comunicación cara a cara, implican las posibilidades de comunicarnos con otros seres humanos a través del tiempo y el espacio.

La complementariedad de visiones socio-histórico-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 de desarrollo de las funciones psicológicas superiores confiere una importancia capital al papel de 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, será 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, 1993; McNamee, 1993).

- La condición social e individual del lenguaje, tanto oral como escrito, sustenta la pertinencia de una mirada socio-psicolingüística que valore los contextos sociales de uso de la lengua como las singularidades de actuación de los individuos.

En esta línea de pensamiento se destaca la perspectiva fundacional de Bajtin con su teoría del enunciado, de los géneros discursivos y la interacción discursiva (Bajtin, 2002). 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 Wells, que se nutren de la complementariedad entre el planteamiento psicológico de Vigotsky y la lingüística sistémica de Halliday (1982) como semiótica social.

También, otra perspectiva teórica desde la cual se puede abordar esta concepción sociopsicológica de las prácticas de lectura y escritura es la propuesta por Pierre Bourdieu. Estas prácticas se definen a partir de tres conceptos: el primero, los tipos de capital; el segundo, el concepto de campo; y, el tercero, el de hábito.

Bourdieu (2008) 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, sino que el capital cultural y simbólico se funda en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu (2008) estudia las prácticas simbólicas en diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción, la universidad.

Tres elementos orientan esos análisis:

1. Que las relaciones de clase no son sólo 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 posibilitan 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).

La escuela sociohistórica, además, establece la diferencia entre la psicología humana y las estructuras psíquicas animales, a partir de la interrelación 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, 1993, p. 111). En desarrollo de ese principio, Wertsch, en primer lugar, alerta sobre los riesgos de la tendencia analítica 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— a través de varias 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 que abordan, en particular, las formas de manifestación verbal del hombre a través de los discursos y los textos; y, dentro de 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, primero, 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 dialoguismo, 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 pre-existen 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 dicho proceso psicológico.

A la anterior dupla de interrelaciones globales, en 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, pueden agregarse otras formas de articulación 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 cada escenario;
- El grado de dominio que cada uno de los interlocutores tenga 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 auto-descripción del sujeto mismo que se transforma a través del proceso de escritura o lectura.

Todos los matices de interrelación entre estos factores señalan 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 de formas relativamente permanentes de interacción 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 mecanismo de mediación cultural.

Sobre ese horizonte histórico, ser practicante de esa 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) y en cuanto 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, a través 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 a través de los textos escritos en situaciones o eventos que ocurren en contextos cotidianos; otros investigadores asumen como ámbito de estudio contextos institucionales donde se lee y se escribe tales como las actividades judicial, legislativa, educativa o la relativa a diferentes sitios de trabajo. Cada uno de estos eventos debe entenderse como un núcleo donde confluyen actores sociales con sus estatus y roles, mecanismos de mediación semiótica, fines sociales de uso de los medios que, en su conjunto, forman una unidad que podría asimilarse a la noción de escenario sociocultural del que hablaba Wertsch.

La presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas exige estudiar 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 texto, 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 una parte de 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 neutral, o la reconstrucción del evento 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 deberán tenerse en cuenta para asumir las decisiones metodológicas del caso.

Específicamente, en la educación superior, los investigadores, docentes y estudiantes comparten un contexto cuyas características particulares 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.

Existe consenso entre quienes se ocupan de analizar temas sobre la vida universitaria y, de manera específica, sobre la alfabetización académica, que tópicos sobre el ingreso, permanencia, 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:

- Sirve 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 realiza a través de prácticas de lenguaje. Dichas prácticas 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” (Bronckart, 1994, pp. 386-390, citado por Dorrzoro, 2004).
- Como herramienta epistémica. Desde la perspectiva epistémica, el lenguaje opera como una herramienta de planificación, control y re-

solución 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 y otros, 2001). La lectura y la escritura, de forma específica, facilitan 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: Flower & Hayes, 1994; Scardamalia & Bereiter, 1992, entre otros. En ellos se demuestra la importancia que la lectura y la escritura tienen para promover nuevos aprendizajes, 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, 2004c, p. 8).
- A través 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, 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, 1993). 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, 2004c: p. 7).

El lenguaje cumple así un rol central en la elaboración del pensamiento abstracto. Según Vigotsky (1993) se constituye en un instrumento de me-

diación que se desarrolla culturalmente y que se incorpora a la acción humana, dándole forma y controlándola. El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental en la medida en que se usa comunicativamente para representar los otros sistemas.

- Como 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, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen el lenguaje como 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, p. 6). Por ejemplo, en el caso de un examen, el texto para el estudiante tiene una funcionalidad diferente que para el docente en su función de 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 dado en la universidad, la lectura y la escritura, objeto de estudio de la presente investigación, tienen gran representatividad. Podría decirse que gran parte de las funciones que allí existen se cumplen a través de estas dos prácticas. Además del papel representativo que juegan los usuarios y el contexto en el que tienen lugar las prácticas de lenguaje, Benvegnú y otros (2001) señalan por lo menos tres características que diferencian las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el contexto universitario de otros contextos. Las dos primeras características se refieren a los propósitos que guían la lectura y la escritura. 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 a través de 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 ser capaces de 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 Anderson & Teale (1998, 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 lecto-escritura y su desarrollo”.

La tercera característica que se menciona hace relación a lo que se lee y se escribe en la universidad; es decir, a 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 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, artículos, entre otros.

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

Ahora bien, en esta investigación nos interesa aproximarnos a “las buenas prácticas”, “prácticas destacadas” o “prácticas significativas” que puedan estar haciendo presencia en las prácticas académicas vinculadas con procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Nos referiremos, entonces, sin ánimo de exhaustividad, a los desarrollos que este concepto ha tenido.

Según Jackson (2002, citado por Litwin, 2008), la *buenas 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, con los actores y las disciplinas. Por lo 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 desarrolla 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, 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, así:

- 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 a través de esfuerzo de colaboración, en el que resalta su carácter dialógico, asociada 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 conecta con el mundo real y público y construye una conversación que promueve comprensiones colectivas de los temas. “Que [los es-

tudiantes] 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 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.
- Considera en los procesos de enseñanza y aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- Recupera 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.
- Provee tiempos para pensar, para decantar lo enseñado.
- Utiliza la evaluación para “otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de la 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 segura y protege a los estudiantes; por lo tanto, se imbrica en la buena enseñanza” (Litwin 2008, p. 173)

En otra caracterización de las *buenas prácticas*, Finkel (2008) señala que la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas. Esta definición destaca aspectos importantes: el concepto de circunstancias, que hace de 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 que 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, no pretendíamos ser exhaustivos, solo aportar algunos elementos que nos ayudaran a enfrentar este objetivo en nuestra investigación.

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

Dado que nuestra investigación abordó de manera particular una preocupación por las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, consideramos importante delinear algunos referentes fundamentales en relación con la didáctica, especialmente con la didáctica de las lenguas (considerada como la articulación entre las ciencias del lenguaje y la comunicación), y la enseñanza y el aprendizaje de la(s) lengua(s) (caracterizada por prestar atención a los problemas del lenguaje en sus contextos educativos).

En esta dirección, exponemos 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 Camilloni (2001) y Litwin (1997, 2008). Posteriormente se presenta el desarrollo de algunas categorías centrales en esta disciplina, como lo es 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.

Nuestra aproximación a la didáctica como disciplina parte de una perspectiva que toma distancia:

- a) de la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto;
- b) de su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento;
- c) de 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, en tanto campo de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003; Barriga & Díaz, 2003), señala algunas tensiones cen-

trales que consideramos relevantes para quienes trabajamos en el terreno de la enseñanza. De manera breve, estas tensiones son:

a. Primera tensión. En la discusión actual sobre la didáctica se postula su doble función y su doble carácter (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, existe consenso sobre el hecho de que la didáctica pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en tanto prácticas sociales, marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares, condición que le otorga su carácter de disciplina teórica. De otro lado, la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, de ahí su carácter propositivo. Desde los planteamientos de Camps (2004), el objeto de la didáctica de la lengua materna y, por lo 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 las condiciones del uso del término “didáctica” varían según las épocas y las lenguas, del mismo modo su campo de aplicación cambia en función de los contextos. Igualmente, Bronckart & 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 los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en 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 enseña 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 teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que deben ser leídos desde el objeto de la didáctica; esto es, desde 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 la creencia ingenua en la transferencia mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que una situación didáctica toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, a las condiciones del contexto y al sistema de representaciones e imaginarios que circulan en la cultura. De otro lado, esa forma de organizar la enseñanza se configura en función de las fuerzas que en ella convergen: políticas educativas, prácticas de resistencia, diversas posiciones sobre los saberes, 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, Freire (1997) afirmaba que educar es, ante todo, un acto político. Por lo tanto, aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas instrumentales, “puras”, a prueba de la diversidad de contextos y docentes, queda así en cuestión.

De este modo, 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, en tanto disciplina teórica y disciplina de intervención, está determinada por múltiples factores. En este escenario, la didáctica adquiere un carácter bastante humilde, pero a la vez más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. En suma, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo y estrictamente instrumental de la didáctica. No obstante, el hecho de que las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente no significa que se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de las prácticas de enseñanza, elementos que podrán y deberán 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 se 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. Dicha perspectiva toma distancia de la versión instrumental de la didáctica 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 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; por ejemplo, de la lingüística y de la psicología, como orientadoras de su quehacer y de sus fundamentos. Como sabemos, debido a los avances de la psicología, que desde sus diferentes escuelas ha producido importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje, mas no de manera particular sobre la enseñanza, la didáctica se impregnó de esos desarrollos 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 Dolz, Gagnon & Mosquera (2009, pp. 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 y 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 y 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 las lenguas como disciplina supone y requiere la elaboración de un sistema conceptual y de la reflexión sobre las relaciones que conserva con las disciplinas que han contribuido a su conformación.

El estudio de la didáctica también ha tenido gran relevancia en el ámbito francés. Los trabajos de Verret, Chevillard, Brousseau, y la preocupación por la cualificación de las prácticas en las aulas se hace evidente en investigadores como Petitjean, Bronckart, Adam, Charolles, Reuter, Combettes, García-Debanc, Halté, Coltier, Masseron, entre otros. Desde la perspectiva de Bronckart (2006), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas, de extensión variable. En un sentido más restringido, puede aplicarse a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar y, 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, y se pregunta por aspectos como ¿a quién?, ¿qué objetos o contenidos enseñar?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿a través de qué métodos?, ¿en vista de qué resultados? Como señalan Bronckart & Schneuwly: “La didáctica tiene como terreno de apli-

cación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar” (1996, p. 62).

Una categoría fundamental y transversal de la didáctica es la de *transposición didáctica*. Chevallard (1991) propone un postulado en el que formula este concepto que 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, Chevallard realiza una contribución a la docencia que recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación, mediante una obra que, sin duda, se convierte en referencia básica para la didáctica de esta época. Así, la transposición didáctica permite tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera del ámbito escolar —“saber sabio”— y el objeto realmente enseñado —saber enseñado— se constituye en un fenómeno que afecta a todos aquellos conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos.

En palabras de este autor:

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).

Este autor también relaciona la didáctica con los tres polos del triángulo o sistema didáctico constituido por el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. El primer polo se refiere al objeto de enseñanza y su 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.

Desde este enfoque, el proceso de transposición didáctica se caracteriza por un conjunto de mediaciones en el 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 el saber seleccionado para convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje. 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.

Según el planteamiento de Chevallard, el didacta identifica, en primera instancia, una dificultad repetida, considerada de posible solución, a partir de una reorganización del saber. Este replanteamiento puede lograrse a través de la reforma en profundidad de los programas, los medios y un enfoque directriz que orienten la puesta en escena. Esto quiere decir que la transposición se concibe como el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes, por el cual el conocimiento teórico se transforma en conocimiento para enseñar y éste en conocimiento enseñado. Ahora, en cuanto a la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, el mismo autor considera que este último debe verse por los académicos como suficientemente cercano al saber sabio, para no provocar la desautorización de los científicos. Pero, además, debe alejarse de la banalización que muchas veces proporciona la escuela. Una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, disminuyendo su valor o corriendo el riesgo de que ese saber enseñado quede obsoleto frente a la sociedad y en desacuerdo con el saber no escolarizado.

De igual manera, vale la pena aclarar que el término transposición didáctica tiene su origen en la obra de Verret (1975, p. 140), *Le temps des études*, en la cual 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”. Las propuestas de Verret establecieron los cimientos de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrollada por Brousseau (1980, 1986, 1990) y Chevallard (1991).

En relación con los presupuestos anteriores, Bronckart & Plazaola (2007) proponen ahondar en tres temas alrededor de la noción de transposición. En primer lugar, analizar 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, plantear la problemática de la transmisión-apropiación de los saberes y, en tercer lugar, examinar la transposición que se haga de la conceptualización, comparando el estatuto de los objetos de saber en textos científicos y en 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 sobre-determinados 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 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, evidencia las huellas de su pasado como alumno; y, entre los externos, se encuentran la visión de su área de conocimiento y de cómo la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado, muchas veces, con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería poder 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. Dicho proceso se caracteriza por su flexibilidad, ascenso en espiral y por la estructuración y reestructuración de actividades conducentes al logro de unas metas y propósitos previstos. Por consiguiente, la manera como 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. Aunque Chevallard no habla sobre los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos, que puede ser examinada a partir de tareas y ejercicios, corresponde evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes. Lo anterior, si se tiene en cuenta que las nociones que provienen de los conocimientos científicos cohabitan con los conocimientos espontáneos y, por lo 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 que parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente apprehendidos.

Otro concepto importante en el estudio de la didáctica es el de *configuración didáctica*. Litwin (1997, pp. 97-98) especifica esta noción 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 sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

Esta noción surge como un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la universidad, 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. En ello se reconoce que, de una parte, una determinada configuración didáctica da cuenta de las características de un docente y constituye la expresión tanto del dominio del contenido, como de la manera en que el docente adelanta su práctica, y de otra, evidencia 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 explica que en las configuraciones didácticas el profesor organiza la enseñanza en un especial entramado que involucra procesos reflexivos de profesores o estudiantes y la utilización de prácticas metacognitivas, así como rupturas con los saberes cotidianos o referencias a un nivel epistemológico, 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 que registra como 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

comprendidos que genera se enmarquen en una práctica social democrática” (1997, p. 138).

Es conveniente señalar, además, que la autora 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; entendiendo por ellas las 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. Lo anterior implicaría una reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza, de modo que se revisen las diversas maneras de llevarla 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 será 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, las cuales redundarán en el enriquecimiento de sus propias prácticas y las de otros.

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, prácticas y formas como se abordan 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, se hace un recorrido por diferentes desarrollos conceptuales que se consideran pertinentes: “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 desde el informe de la 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 lími-

tes 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 sólo 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, 1996, p. 17).

En respuesta a la crisis de la alfabetización, según Marinkovich & Morán (1998), surge a fines de los sesenta en Gran Bretaña el movimiento denominado “Lenguaje a través del currículum” (LAC); posteriormente, se acuña el término “Escritura a través del currículum” (WAC). El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados de la década del setenta, y su trayectoria permite esbozar algunas consideraciones teóricas que subyacen a dicho movimiento. Como señalan Marinkovich & Morán (1998), retomando las ideas de McLeod, se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC: una es “escribir para aprender” y la otra es “escribir en las disciplinas”. Estos dos enfoques, designados como “cognitivo” y “retórico”, respectivamente, existen en la mayoría de los programas de composición escrita en forma simultánea, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, aunque se reconoce que ambos pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico, a través del texto escrito. En este sentido, 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 EE.UU. en la década siguiente— (Bazerman et al., 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Hillard y 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 tanto 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” (Carlino, 2004c) se han desarrollado, particularmente,

en Estados Unidos y por investigadores como: Bogel & Hjortshoj, 1984; Carter, Miller & Penrose, 1998; Gottschalk, 1997; Gilliland, 1997; Harper, Talley & Thurn, 1999; Hilgers, Bayer, Stitt-Bergh & Taniguchi, 1995; Hilgers, Lardizabal, Hussey & Stitt-Bergh, 1999; Hjortshoj, 2001; Russell, 1990 (citados por Carlino, 2004c).

En estas investigaciones se evidencia que existen 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 es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (Bogel & Hjortshoj, 1984, p. 14, citados por Carlino, 2004c)”, desde esta perspectiva se parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; y
2. Leer y escribir son instrumentos claves 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 irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios.

Los nuevos estudios sobre culturas escritas se han desarrollado en el Reino Unido con algunos investigadores, entre otros: Creme & Lea, 1998; Ivanic, 2001; Lea, 1999; Lillis, 2003; Street, 1999 (citados por Lea & Street, 1998). De igual forma, en la investigación realizada por Carlino (2004b) la autora emplea un método contrastivo con el fin de estudiar las culturas académicas en cuanto a 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.

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 intrínsecas relaciones que estas tienen 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 (2005a, p. 13), se asume la alfabetización académica 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”. El término hace alusión a la di-

námica mediante la cual se llega a hacer parte de una comunidad, en tanto se ha apropiado de sus maneras de pensar, a través de ciertas convenciones del discurso. Así, en la alfabetización académica se evidencian dos significados: uno sincrónico, el cual 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 ella. Según la autora, los dos significados están contenidos en el término inglés *Literacy*, del cual se traduce la palabra ‘alfabetización’.

Ahora bien, 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; así mismo, representa un espacio privilegiado en donde se produce, se difunde y circula el conocimiento. En consecuencia, como lo explica Carlino (2003b, p. 414), 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.

Las investigaciones realizadas desde la corriente de *Alfabetizaciones académicas* se han desarrollado en Australia, entre otros, por los siguientes investigadores: Bailey & Vardi, 1999; Bode, 2001; Cartwright & Noone, 2000; Chalmers & Fuller, 1996; Chanock, 2001; Percy & Skillen, 2000; Skillen & Mahony, 1997; Skillen, Merten, Trivett & Percy, 1998; Tapeer, 1999; Zadnik & Radloff, 1995 (citados por Carlino, 2004c).

De otra parte, 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 Cassany (2005), comprende todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos:

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 Internacional 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).

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 diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Dentro de las principales corrientes, Cassany enuncia las siguientes con sus autores más representativos: Análisis de género, Nuevos estudios, Retórica contrastiva, Competencia sociocultural y aprendizaje de L2 (Kramsch, 1993; Miquel, 2004), Literacidad electrónica (Herring, 2001; Yus, 2001; Shetzer & Warschauer, 2000; Snyder et al., 1998) y Literacidad crítica (Siegel & Fernández, 2000; Freebody & Luke, 1990; Luke, 1999).

Finalmente, Carlino propone otro modelo de encarar la enseñanza, contrario al modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” (2005a, p. 13), el cual omite enseñar saberes valiosos como los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados 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 propone, con base en los planteamientos de Scardamalia & Bereiter (1992), la autora sostiene que los docentes, además de expresar lo que saben, adelanten 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 dicho campo.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos, profesor y estudiantes, quienes, por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas, llegan a apropiarse de conocimiento nuevo, no sólo sobre unos contenidos específicos, sino, además, en el caso concreto que investigamos, sobre los modos de leer y escribir en el ámbito académi-

co. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos ya 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 aquellos 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 que 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 dichos procesos, los estudiantes crean modelos propios, determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del texto y lo que ya conocen, y que 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, de su pertinencia, de su 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 a través de los textos, con el fin de comprender las complejas relaciones y procesos que intervienen en el acto de enseñar.

De hecho, el conocimiento y dominio acerca de la didáctica propia de la lengua materna con fines académicos y profesionales aporta conceptos básicos para enfrentar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en la dirección señalada y, por supuesto, para revisar las prácticas pedagógicas que han imperado en Colombia. Este dominio facilita llevar a cabo una aproximación pertinente entre la reflexión teórica y la acción, a través de un proceso formativo gradual que posibilita trasladar los presupuestos estudiados a la práctica profesional docente. En otras palabras, necesitamos desarrollar una fuerte competencia específica, tanto en lo que concierne a la materia enseñada, como en lo referente a la manera de enseñar.

Finalmente, haremos una breve introducción a algunas de las discusiones y aportes que hoy se hacen en relación con las propuestas para abordar la lectura y la escritura en la educación superior.

Como sabemos, en el contexto universitario se espera que los estudiantes logren efectuar una lectura comprensiva, crítica e intertextual de los textos relacionados con sus áreas específicas y que, por lo tanto, puedan evaluar textos científicos e identificar la validez de los argumentos que estos expo-

nen o defienden, es decir, se esperan prácticas de lectura y escritura reflexivas y analíticas, lo que exige como condición un lector capaz de hacer una aproximación a los referentes textuales y, a la vez, tomar distancia crítica de ellos.

A través de estos modos de leer se espera que los estudiantes incorporen algunos conocimientos, que puedan realizar algunas tareas específicas y, en general, que logren procesos cognitivos autónomos, para “aprender a aprender y seguir aprendiendo” a través de la lectura de textos especializados en los que puedan diferenciar y confrontar perspectivas teóricas y metodológicas diferentes y construir la propia al generar procesos de investigación, o, al menos, que puedan poner en relación textos y situaciones diversas.

Por una concepción errónea sobre la lectura y su aprendizaje, en muchos casos se piensa que si el estudiante logró ingresar a la universidad es porque ya está dotado de todas estas competencias. En este sentido, se considera que desarrollarlas es uno de los propósitos de los niveles anteriores de la escolaridad. Por esta razón, no se concibe como necesario efectuar acciones académicas concretas para intentar desarrollarlas en este ámbito. Además, se cree que si estas competencias no se han desarrollado plenamente, se pueden ir desarrollando espontáneamente, de un modo paralelo al aprendizaje de las disciplinas.

Lo que señala la experiencia cotidiana es que los estudiantes que no reciben ningún apoyo o formación ante estas nuevas tareas, las hacen desde sus modos de leer dominantes, lo que no les permite tener en cuenta, por ejemplo, la polifonía propia de la organización discursiva argumentativa y así los textos les parecen contradictorios, son capaces de dar cuenta de partes de éste pero no de su globalidad.

En una dirección contraria a esta situación encontramos los movimientos de “alfabetización académica”, “leer y escribir en las disciplinas”, “leer y escribir a través del currículum” ya mencionados. Como compartimos esta perspectiva, creemos que, si bien es cierto que no se pueden desconocer los aportes que pueden brindar los niveles anteriores de la escolaridad o, mejor aún, las prácticas socioculturales relacionadas con la cultura escrita que el estudiante haya vivido tanto en su vida escolar como por fuera de ellas, dado que ellas pueden facilitar u obstaculizar este nuevo proceso de alfabetización al que los estudiantes deben enfrentarse, no se puede continuar con la constatación de la presencia de las dificultades y adjudicarlas a otros, porque esto no ayuda a construir alternativas de solución.

Si bien esta postura ha ido ganando consenso, éste no se ha logrado en el modo de enfrentar el problema y sus soluciones. En Colombia, hemos observado que se están dando soluciones tales como:

1. Poner a disposición de estudiantes y profesores unos formatos de textos, explicitando sus características y partes, para que cuando se soliciten o deban hacer se sigan unos criterios similares. El acceso a estos formatos se hace a través de manuales impresos o en las páginas web de las instituciones universitarias.
2. Declarar en los lineamientos curriculares institucionales que este es un conocimiento importante y que todos son responsables y deben velar por el desarrollo de las competencias en lectura y escritura en todos los programas y asignaturas. En este sentido, se expresa que como es un contenido transversal, debe ser compromiso de todos y “de nadie”.
3. Incorporar uno o unos cursos, talleres o asignaturas a los programas académicos. A veces estos cursos también se ofrecen a los profesores. Entre los objetivos de estos cursos se reencuentran las perspectivas teóricas antes mencionadas y, por ello, se pueden encontrar estas dos tendencias:
 - Una, como el punto de partida es lo que “no son capaces de hacer” los estudiantes, sus dificultades, se trata de hacer un diagnóstico y buscar remediar las carencias. Por esto, el curso consiste en “dar”, en entrenar en habilidades globales generales, suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción.
 - La otra, abordar este curso en el marco de las prácticas lectoras y escriturales que el área de formación profesional específica exige al estudiante. En este sentido, la preocupación es la formación del estudiante como miembro de la comunidad disciplinar.

Sin embargo, esta última tendencia requiere, o bien que el profesor tenga una doble formación o que realicen trabajos en equipos interdisciplinarios. Ambas condiciones no son ni frecuentes ni sencillas en nuestro contexto.

Algunos problemas que se derivan de la revisión del estado actual del debate sobre este tema son los siguientes:

- Se incrementan las experiencias pero pocos son los interesados en desarrollar una didáctica universitaria tendiente a favorecer la autonomía en los aprendizajes. En este marco, la reflexión y análisis de lo que se hace con, y lo que se dice sobre, los textos en las clases, así como las funciones que cumplen las actividades de lectura y escritura que se hacen o piden hacer, resultan de gran interés para comprender los modos de leer y escribir porque, como lo dice Lerner (2001), es allí donde un sujeto configura sus modos de leer y escribir en

atención a propósitos y finalidades concretas. Por el contrario, afirma Rinaudo (2001), “con demasiada frecuencia se han extrapolado hacia este nivel generalizaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza más adecuados para los niveles de escolarización más tempranos. En nuestra opinión no hemos realizado aún una discusión lúcida acerca de las metas de la enseñanza universitaria, ni tampoco de las restricciones y posibilidades que proporciona el contexto universitario”.

- Debido a que el espacio universitario también es afectado por los problemas que aquejan a otros niveles de la escolaridad, es válido plantearse esta inquietud: ¿Es totalmente cierto que en la universidad se propician prácticas de lectura crítica? ¿Tiene la escritura en este ámbito funciones más allá del registro instrumental? Creemos que es importante revisar el papel que se le asigna a la comprensión y producción del lenguaje escrito en la universidad así como develar las prácticas y concepciones de los distintos participantes de la vida universitaria, para desnaturalizar y complejizar el problema en sus dimensiones didáctica, institucional y política.

En nuestra experiencia como profesores universitarios, en un simple proceso de observación, podemos constatar que, en muchos casos, la lectura y la escritura están vinculadas con la comunicación y la transmisión de información científica, que se escribe sobre todo como ayuda para la memoria (función de registro). Estas constataciones empíricas las confirman investigaciones como la llevada a cabo por Castelló (1999), en la que reseña como en la educación superior, el principal objetivo de la escritura es facilitar el recuerdo. Esta escritura está inserta en procesos de aprendizaje guiados desde la reproducción y memorización de contenidos. Por esto, se justifica la copia de información como la práctica predominante para la escritura. En estas prácticas pedagógicas hay, pues, escasas oportunidades para valorar el proceso de escribir como una actividad de reestructuración y reorganización cognitiva del escritor, tal como se ha conceptualizado desde las perspectivas aquí revisadas.

Apoyándonos en la perspectiva sociocultural, creemos que en las prácticas pedagógicas que involucren la lectura y la escritura —no sólo en el ámbito universitario— se debe tener muy presente un doble propósito en atención a dos tipos de objeto, tal como lo expresa Pérez (2006):

De una parte, un propósito que podemos nombrar como político - social: la inserción de los sujetos en prácticas socioculturales, propósito enmarcado en un proyecto de formación de los sujetos para la participación de la vida ciudadana, y que no excluye las prácticas académicas. Este fin configura

un objeto de enseñanza y aprendizaje referido a la identificación y análisis de prácticas socioculturales + prácticas socio-discursivas académicas (escolares). El fin se cumplirá en la medida que los estudiantes comprendan y analicen críticamente las prácticas y su correspondiente actividad discursiva. También se cumplirá en la medida que los estudiantes sean usuarios de los discursos y textos correspondientes a esas prácticas, en tanto la naturaleza de esas prácticas lo permitan. Este primer fin y su correspondiente objeto pretende contribuir a generar condiciones para la participación en la vida ciudadana y académica. En este caso, insistimos, el propósito dominante será de orden político y social.

El segundo propósito se refiere a la apropiación/construcción, por parte de los estudiantes, de conocimientos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos, propios de los discursos y textos que se estudian, a propósito de las prácticas que son objeto de trabajo. También se refiere a la producción y uso pertinente de dichos géneros y textos en situaciones discursivas. En este caso, el propósito dominante será el aprendizaje, es decir, tendrá un carácter académico y cognitivo.