

# Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural

María Ignacia Dorrnzoro  
Aceptado Septiembre 2013

---

## Resumen

En los últimos años la preocupación por los problemas vinculados con la lectura y la escritura ha ganado espacio en la escena de la educación superior. En la Universidad Nacional de Luján, la División de Pedagogía Universitaria desarrolla, desde fines de los años 90, acciones específicas orientadas a atender distintos aspectos del problema desde el área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*. En este artículo nuestro propósito es, en primer lugar, presentar algunos lineamientos de la perspectiva teórica adoptada en ese espacio, la Perspectiva Sociocultural (Vigotski, Bajtín) a partir de la cual concebimos la lectura y la escritura como *prácticas sociales*, orientadas por *la actividad* propia del contexto en el que se realizan, en nuestro caso: la construcción-comunicación de conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva entonces –según la cual el lenguaje escrito construye el saber y el saber se construye en el escrito–, entendemos las prácticas de lectura y escritura como constitutivas de los modos de acceso al saber disciplinar, concepción que orienta nuestro trabajo principalmente al análisis de los procesos de apropiación conceptual propios de cada campo de conocimiento. En segundo lugar, nos detendremos en los objetos de estudio que se han ido configurando –y que aún lo siguen haciendo– a partir del diálogo establecido entre los fundamentos teóricos asumidos y las actividades realizadas tanto en el marco de las asignaturas como en los proyectos de investigación desarrollados dentro del área.

**Palabras clave:** prácticas del lenguaje - actividad académica - propósito lector - textos del saber - modos de acceso al saber disciplinar

**Reading and Writing Practices in the Context of Higher Education. A Sociocultural Approach**

## **Abstract**

In recent years, concerns about problems associated with reading and writing have gained ground in higher education. Since the end of the '90s, at the National University of Luján, the Higher Education Pedagogy Division (División de Pedagogía Universitaria) has developed specific actions to address different aspects of these problems from a space devoted to the study of practices and genres that circulate within the university context known as *Reading and Writing Practices in Academic Activities* (Prácticas de lectura y escritura en actividades académicas).

In this article, we will firstly present some guidelines of the theoretical approach adopted in this area. Our framework, the sociocultural perspective (Vigotski, Bajtin), considers reading and writing as social practices, guided by the activity within the context in which they take place, in our case: *the construction - communication of disciplinary knowledge*. From this perspective, then –according to which written language constructs knowledge and knowledge is built through writing–, we understand the reading and writing practices as being the access to knowledge across the different disciplines, a conception that guides our work, mainly the analysis of conceptual appropriation processes in each field of knowledge. Secondly, we will consider the objects of study that have been shaped by establishing relationships between the theoretical approach and the activities undertaken in the context of the subjects as well as the research projects developed in the area.

**Key words:** reading practices - academic activity - reading purpose - academic texts - access to knowledge across different disciplines

---

## **1. La lectura y la escritura en la universidad: diferentes tendencias en el modo de configurar el problema**

Para presentar nuestra perspectiva resulta necesario referirnos, ante todo, a la amplia gama de términos que hacen alusión a las distintas prácticas institucionales vinculadas con la lectura y la escritura en la educación superior. En este sentido expresiones tales como *comprensión lectora y producción escrita, competencias o habilidades de lectura y escritura, técnicas de estudio o de comprensión, alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura*, dan cuenta de los matices en el modo de definir el objeto de esta preocupación, matices que, por supuesto, se ven reflejados en la forma de abordar el problema.

A pesar de esta diversidad de designaciones, es necesario reconocer que una buena parte de las acciones prácticas realizadas en las universidades en relación con este tema coinciden en haber sido motorizadas por la búsqueda de respuestas a las dificultades que manifiestan los estudiantes universitarios para manejarse con fluidez con el lenguaje escrito. Sin embargo

creemos que, si bien la percepción de esas dificultades ha sido la señal de alarma que provocó el ingreso del tema en la escena universitaria, los análisis y las reflexiones no se han detenido en ellas y el problema se ha ido reformulando de acuerdo con distintos marcos teóricos y político-académicos. En este caso procuraremos presentar sintéticamente las propuestas de tratamiento de la problemática vigentes en la actualidad, reagrupándolas en dos grandes tendencias (Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro, 2001).

*La primera de las tendencias es la que marcan aquellas propuestas cuyo eje son las «dificultades» que los alumnos presentan para la comprensión y la producción escritas.* En el contexto de la educación superior es frecuente escuchar sentencias como: «los estudiantes no saben leer», «tienen serias dificultades para plasmar en un texto sus ideas», «no pueden distinguir lo importante de lo accesorio», «escriben con faltas de ortografía, sin organizar el texto». Esta mirada se apoya en supuestos teóricos que entienden la lectura y la escritura como competencias generales, que una vez adquiridas, son transferibles a cualquier situación. Leer y escribir supondrían, básicamente, el conocimiento del código lingüístico y/o el desarrollo de ciertas destrezas o habilidades aplicables a cualquier situación. Estas se aprenderían de una vez y para siempre, generalmente durante la escuela primaria, por lo que los estudiantes deberían contar con estos conocimientos y habilidades al comenzar su carrera universitaria.

Las propuestas que se sitúan en esta tendencia se dirigen al diagnóstico de las dificultades de los estudiantes que no adquirieron «a tiempo» estas competencias, y la acción de enseñanza se orienta a «remediar las carencias». En general se trata de programas «compensatorios» que, para «tapar los baches», proponen incrementar las habilidades de los estudiantes para leer y escribir, a través de la enseñanza, en algunos casos, de conocimientos lingüísticos, acompañados de ejercitaciones que apuntan a su aplicación en tareas de interpretación o de producción escrita. En otros casos se busca remediar las carencias de los estudiantes a través de un trabajo sistemático sobre técnicas consideradas como generales y transversales (toma de notas, resumen, síntesis, etc.) aplicables a cualquier situación de estudio y a cualquier tipo de texto. En todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y de escritura de los estudiantes independientemente de la construcción de los conocimientos disciplinares.

*En el otro extremo, encontramos aquellas propuestas que centran la preocupación en la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.* Estos planteos están orientados sobre todo a la particularidad y novedad de aquello que los estudiantes van a encontrar en el nuevo contexto y no tanto a aquello que los alumnos traen del nivel educativo anterior. En estos casos la comprensión y la producción de textos se entienden como intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos. No se desconocen las carencias de formación de los estudiantes, pero el esfuerzo se orienta sobre todo a acompañarlos en su adaptación al nuevo sistema de comunicación del saber en el cual circulan textos en los que el conocimiento se plantea de manera muy distinta de aquella

que ellos conocían. El punto de partida teórico de estas propuestas concibe la lectura y la escritura como prácticas social y culturalmente construidas, lo cual supone atender más a las particularidades del contexto en el que se ejercen que a sus pocos aspectos universales. La hipótesis que subyace es que no es necesario –ni posible– saber «acerca de» la lectura y la escritura de los textos universitarios *antes* de ingresar al mundo académico-científico. Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a ese mundo lo que les permite apropiarse de un «saber leer y saber escribir», a la vez que estos saberes resultan constitutivos de su formación. El compromiso de la universidad, entonces, consiste en asumir la enseñanza de las particularidades que caracterizan la producción e interpretación de los textos que circulan en un determinado ámbito científico, al cual el estudiante pretende ingresar.

De acuerdo con este punto de partida teórico, aprender a leer y a escribir no pueden ser entendidos como procesos que concluyen con la enseñanza escolar, porque no se trata de aprender «lengua» ni «técnicas de estudio» sino prácticas de lectura y de escritura que encuentran su razón de ser en su contexto de producción y de uso. El objetivo de las intervenciones docentes ya no se formula en términos de «recuperar» o «remediar» lo que la escuela no ha enseñado, o al menos no puede limitarse a eso. En este caso la preocupación didáctica toma como eje la formación del estudiante en el campo disciplinar y el contenido a enseñar son las prácticas de lectura y escritura mediante las cuales se construye y se comunica el saber (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010).

Creemos que estas dos tendencias que acabamos de reseñar constituyen los extremos de un continuo en el cual es posible ubicar el espectro de las posturas que actualmente guían las iniciativas institucionales con respecto a la lectura y la escritura. Nuestro modo de entender el problema y nuestros puntos de partida teóricos nos acercan a la segunda postura. Sin embargo, es preciso señalar que en este extremo del continuo coexisten muchas propuestas entre las que se observan múltiples matices, por lo que resulta necesario explicitar algunos de los fundamentos que explican con más precisión nuestra perspectiva, es decir, algunos de los principios del contexto conceptual desde el cual configuramos el problema y definimos los objetos de estudio que nos permiten abordar la problemática.

## **2. La Perspectiva Sociocultural**

### *2. a. Algunos conceptos teóricos de la perspectiva.*

Como ya avanzamos, nuestra perspectiva de estudio se inscribe en el marco dado por el Interaccionismo Social Vigotskiano y por la Semiología de inspiración Bajtiniana (Vigotski, 1988; Bajtín, 1982). Estas posturas se presentan, según la opinión de numerosos especialistas, como complementarias (Wertsch, 1985; Silvestri, 1994) ya que, por un lado la obra de Vigotski está centrada en el estudio de los procesos psicológicos, mientras que la

de Bajtín se consagra sobre todo a las interrelaciones entre textos en el nivel socio-cultural. En este caso solo haremos una breve referencia a los conceptos de este marco que fundamentan nuestro abordaje de las problemáticas relativas a la lectura y la escritura en la universidad.

El primero de esos conceptos es el de *lenguaje como práctica social*, es decir como una práctica siempre situada histórica, cultural y socialmente en lo que denominamos contexto. En función de este principio concebimos la lectura y la escritura como formas específicas de la actividad humana, que se realizan en un determinado medio, por necesidades de comunicación/representación, y que siempre están articuladas con formas de la actividad no-verbal, concreta del individuo, en la cual encuentran sus motivos (Hernández Rojas, 2005).

Ahora bien, en relación con esta naturaleza social, desde esta perspectiva se entiende el lenguaje como un instrumento de mediación, es decir como un nexo entre los escenarios culturales, históricos e institucionales por un lado, y los procesos mentales del individuo por el otro (Wertsch, 1998: 40). En este sentido Vigotski sostiene que, como instrumento mediacional, el lenguaje, al ser incluido en un proceso de comportamiento (como por ejemplo en el aprendizaje), no solo facilita o hace más eficiente la acción, sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental, es decir, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma dando lugar a una nueva acción. Así entonces, lejos de ser entendido como un elemento accesorio al conocimiento, el lenguaje es concebido como uno de sus aspectos constitutivos (Vigotski, 1988: 92).

El segundo de los conceptos del marco sociocultural que nos interesa presentar es el del *contexto entendido como esfera de la actividad humana*. Como se sabe, el concepto de *contexto* es muy complejo y existen diversas concepciones de las que derivan distintas formas de entender las prácticas del lenguaje. Dentro del marco sociocultural, el concepto de contexto remite a una realidad mucho más vasta que la simple situación comunicativa (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la acción). En este sentido entendemos por contexto *la esfera de actividad humana en la cual el lenguaje surge y que simultáneamente es construida, conformada por el lenguaje*. Esta noción de contexto cultural, situado históricamente, definido por un tipo de actividad concreta y creado por los discursos de los otros (Bajtín, 1982), pone de manifiesto la necesidad de considerar la gran diversidad de esferas de la praxis humana con las que se articula el lenguaje. Así, según estos principios, la diversidad de las acciones humanas define y delimita los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje. Por lo tanto, su uso, es decir, todas las prácticas que de él se realizan, están siempre condicionadas por factores históricos y culturales además de individuales.

El tercero de los conceptos en que nos parece importante detenernos es el de *prácticas*. Con él pretendemos poner de manifiesto la estrecha relación de la lectura y la escritura con *los propósitos* en los que se originan y para los cuales sirven de instrumentos. En efecto, desde la perspectiva sociocultural, la comprensión y la producción escrita, como toda

actividad humana, tienen siempre un *motivo*, es decir, son prácticas siempre orientadas por una *finalidad*, un *para qué*, prescripto por el contexto. En este marco, *el propósito* se presenta como un elemento esencial, ya que determinará la particularidad de las prácticas discursivas dentro de cada esfera de la actividad humana. En nuestro caso, la finalidad que orienta la lectura y a la escritura en el contexto universitario es, como sabemos, la construcción de conocimientos. En este sentido, entonces, es que se habla de una lectura y una escritura «para aprender», poniendo de manifiesto el carácter eminentemente epistémico que tienen las prácticas del escrito en el contexto académico y la naturaleza fundamentalmente verbal de los modos de conocer dentro de las distintas disciplinas.

Ahora bien, en este punto creemos necesario destacar que, si bien la actividad de construir conocimientos define la actividad académica en general, es preciso admitir que esa construcción no se hace de la misma manera en todas las disciplinas. Consecuentemente con ello, una caracterización del contexto en el que se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura en la universidad debe considerar, según nuestra opinión, las diferentes *comunidades* que Olson denomina «comunidades textuales» (Olson, 1998: 301) y que nosotros llamaremos *discursivo-disciplinares*. En este punto se plantea entonces el cuarto concepto a destacar.

Tomando como punto de partida la definición de Olson, definimos las *comunidades discursivo-disciplinares* como ámbitos en los que se llevan a cabo una serie de actividades tendientes a construir conocimientos, mediante la comunicación instaurada por modalidades particulares del lenguaje, el cual permite desde su forma «académica», una serie de acciones destinadas a construir significados complejos. La denominación de estas esferas de actividad como *comunidades discursivo-disciplinares* obedece, entonces, a nuestra concepción de las disciplinas como actividades sociales y al papel substancial que, para nosotros, cumple el lenguaje en su constitución.

En efecto, las comunidades discursivo-disciplinares se definen por un lenguaje específico que se utiliza para organizar el razonamiento dentro de dicha disciplina (Lemke, 1997). Estos usos particulares del lenguaje, que construyen sentidos complejos y compartidos por los miembros de la comunidad, suponen un estilo propio (estrategias temáticas y retóricas), sus propios formatos de razonamiento, formas especiales de comunicar su contenido, ya sea hablado o escrito y un uso interconectado particular de términos específicos.

Se plantea aquí el quinto y último concepto del marco sociocultural que creemos importante presentar, el concepto de *género textual* como elemento de mediación de la actividad académica. En efecto, entendemos que la categoría bajtiniana de género pone de manifiesto la relación entre la actividad de construcción de conocimientos disciplinares y el lenguaje, puesto que los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar se llevan a cabo y se comunican mediante formas específicas del discurso, es decir, se desarrollan discursivamente por medio de determinados géneros. Así, dentro de este marco, la construcción de conocimientos en un determinado campo disciplinar se ve *mediada* por

determinados géneros que, a su vez, favorecen el desarrollo de determinadas modalidades de pensamiento (Chartrand y Blaser, 2006). En otras palabras, los distintos objetos de conocimiento requieren modalidades de pensamiento diferentes que proveen diferentes géneros. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Silvestri cuando señala que «cada dominio del conocimiento va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos» (Silvestri, 2000: 92).

## 2. b. *Las Prácticas Académicas del Lenguaje*

Así entonces, a partir de estos principios, desde la perspectiva que denominamos «*Prácticas Académicas del Lenguaje*», a la hora de definir las dimensiones de la lectura y la escritura privilegiadas en la conceptualización del problema, planteamos la necesidad de centrar nuestro trabajo en las especificidades del funcionamiento del lenguaje disciplinar (el qué se lee, el para qué y el cómo se lee). Estas particularidades del lenguaje propio del campo de saber del estudiante –tanto en los textos como en las actividades discursivas–, ponen de manifiesto una distancia importante, una «ruptura discursiva» (Pollet, 2001: 28) con las prácticas del escrito características de los niveles educativos anteriores.

Esta prioridad conferida al *funcionamiento del lenguaje disciplinar* responde a los principios del marco sociocultural desde el cual se sostiene –como ya señalamos– que toda práctica del lenguaje está constreñida por la actividad propia del contexto en el que se inscribe, en nuestro caso, la construcción-transmisión de conocimientos disciplinares. A partir de esta relación estrecha entre lenguaje y actividad planteamos que el lenguaje escrito construye el saber y que el saber se construye en el escrito. Como se sabe, en este marco el lenguaje juega un papel central en el desarrollo de las personas en general y en los procesos de aprendizaje en particular ya que, lejos de ser entendido como el vehículo de algo que existe independientemente de él (el conocimiento en este caso), es concebido como el instrumento de realización de un proceso abstracto del que no puede ser separado por tratarse de uno de sus aspectos constitutivos.

En función de estos principios entonces, concebimos *las prácticas de lectura y escritura como constitutivas de los modos de acceso al saber, como modos de ejercicio del conocimiento*. En otras palabras, no creemos que se trate de simples instrumentos que hacen posible el aprendizaje de determinados contenidos que existen de manera autónoma, separados del lenguaje. Al contrario, desde nuestro punto de vista, leer y escribir son modos de conocer, de construir significado y, por lo tanto, conocimiento. Es esta concepción la que hace que los objetos de estudio que abordamos desde este área de la División de Pedagogía Universitaria se definan principalmente en torno al *funcionamiento del lenguaje* en el contexto de la educación superior, y específicamente, en torno a *las formas de construcción y funcionamiento de los textos disciplinares y a las modalidades de conocer, primordialmente verbales, a partir de esos textos*.

### **3. Objetos de estudio definidos desde el marco Sociocultural**

Pasemos ahora a una breve presentación de los objetos de estudio que hemos ido definiendo, en el marco del área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*, a partir del diálogo entre la perspectiva teórica que acabamos de presentar sucintamente y nuestras actividades de investigación. Ante todo es importante destacar que en este proceso –aún en curso– se ha dado una suerte de progresión en las dimensiones de las prácticas del escrito que se fueron constituyendo en objetos de estudio de las investigaciones y que luego se vieron reflejadas en nuestros planteos didácticos dentro de las asignaturas. En efecto, si bien en todos los casos se aborda la *dimensión social* de estas prácticas, se puede advertir que esta dimensión se conceptualiza, en cada proyecto, desde distintas perspectivas disciplinares que se articulan entre sí y desde un aspecto diferente del escrito, que pretende incluir a los anteriores. En el marco de esta progresión, entonces, el primer proyecto de investigación se situó en el nivel de *las representaciones sociales sobre la lectura en la universidad*, el segundo está centrado, sobre todo, en *el aspecto discursivo de la práctica* –los textos y los sentidos construidos–; y el tercero, en *el proceso de aprendizaje que se realiza mediante la lectura*, ya que en él se analizaron los procesos de apropiación de los conceptos teóricos, propios del campo disciplinar de las ciencias humanas.

Así, el primer aspecto de la lectura que fue constituido como objeto de estudio en el marco de una investigación fue el *propósito lector*<sup>1</sup> (es decir *el para qué se lee en la universidad*), objeto que abordamos desde la perspectiva de *las Representaciones Sociales* (Jodelet, 1989; Abric, 1994).

Esta perspectiva se articula estrechamente con el marco teórico desde el cual concebimos la lectura y la escritura como prácticas sociales, marco en el cual se destaca la categoría de *representaciones* ya que, por un lado, ellas orientan la práctica y, por el otro, están a su vez alimentadas por la práctica misma. En efecto, la concepción de *representaciones* que subyace a este análisis se inscribe en la perspectiva de la Psicología Social a partir de la cual Jodelet las define como formas de conocimiento socialmente elaboradas que tienen una finalidad práctica y que colaboran en la construcción de una realidad común para un conjunto social, guían nuestra relación con el mundo y orientan las comunicaciones sociales (Jodelet, 1989: 36). Según estos fundamentos, entonces, las representaciones sociales juegan un rol efectivo en la elaboración de las prácticas sociales, en nuestro caso en la práctica de lectura académica.

La constitución de este aspecto de la práctica en objeto de estudio responde a los principios del marco sociocultural a partir de los cuales se tomó, como punto de partida, la influencia

---

<sup>1</sup> «El proyecto lector en la universidad: comprensión de textos académicos en lengua extranjera y en lengua materna». Proyecto radicado en el Departamento de Educación e inscripto en el Programa de Incentivos (2007-2010).

ejercida por el contexto sociocultural en el desarrollo de las actividades cognitivas de los sujetos. Efectivamente, dentro de este marco, cada lugar social condiciona determinadas metas de la acción verbal, en este caso, los proyectos de lectura, el «para qué» se lee. Así, en el contexto universitario la principal finalidad asignada a la lectura es la apropiación de conocimientos dentro de un determinado campo de saber, razón por la cual se la denomina «lectura para aprender». Pero, ¿qué representación de «leer para aprender» transmite el contexto universitario?, es decir, ¿qué entienden los docentes de la carrera seleccionada para este estudio por «leer para aprender»? ¿cuáles son los objetos y las modalidades que atribuyen a esta práctica? Y, por otra parte, ¿qué representación/es construyen los estudiantes sobre la lectura en las diversas situaciones de aprendizaje propias del medio? Este segundo interrogante se planteó porque entendemos que, si bien el proyecto de lectura se construye en interacción con el contexto, el resultado de esa construcción personal no se puede considerar una simple internalización o reflejo del conocimiento social; es decir, puede ser bastante distinto de la suma de elementos que se le presentan. Por esta razón se presentó para nosotros la necesidad de analizar la relación entre la representación transmitida por los docentes y aquella construida por los estudiantes, partiendo de la premisa de que no se trataba necesariamente de una relación unívoca. Concretamente, el objetivo del proyecto de investigación al que nos referimos era describir, a partir de las representaciones sociales identificadas en entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, las posibles relaciones entre el propósito de lectura asignado por el contexto académico y el propósito lector construido efectivamente por los estudiantes en interacción con dicho contexto.

Las conclusiones de este estudio dan cuenta de algunos acuerdos globales entre docentes y estudiantes, pero, sobre todo, de grandes disparidades que marcan una distancia importante entre ambas representaciones. En este sentido es preciso destacar, por ejemplo, un fuerte consenso con respecto a la finalidad conceptual atribuida a la lectura y un acuerdo menos fuerte a propósito de los materiales que se proponen como bibliografía. Efectivamente, la totalidad de los docentes entrevistados (los adjuntos y jefes de trabajos prácticos de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera, en total 6 docentes) señala la necesidad de incluir en sus bibliografías textos primarios, lo que revelaría una preocupación epistemológica reflejada en el deseo de mostrar la forma en que se construye el conocimiento en el marco disciplinar y, en particular, el carácter provisorio de los modelos teóricos. Sin embargo, las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas (20 alumnos que representan un 10% del total de ingresantes a la carrera en el año 2007), asimilan enteramente los contenidos disciplinares a los textos, con lo que estarían mostrando que desestiman la intervención del autor en la construcción del saber. En este sentido, la representación dominante entre los estudiantes participantes acerca de los objetos de la lectura académica se define por una relación directa entre el objeto de conocimiento estudiado y la puesta en texto del saber.

Finalmente, hemos advertido una gran disparidad entre las representaciones comparadas en lo que concierne a la modalidad de lectura propia del contexto universitario. Así, la

mayoría de los docentes hace alusión a una lectura crítica, que construye sentido, en la cual el estudiante-lector tiene un papel principal. Además, hablan de una lectura «de análisis», de actualización de conceptos, basada en el dominio de un vocabulario específico, cargada de sentido. De estas respuestas se puede inferir una concepción de la lectura que prioriza la actividad del lector, un lector caracterizado por su libertad para manipular el texto a su voluntad y según sus competencias. Al contrario, los estudiantes del primer ciclo de la carrera, se refieren a una lectura «lenta y reiterativa», que garantizaría el aprendizaje por el solo hecho de ser atenta. La idea de repetición como estrategia principal de lectura pondría de relieve una representación de esta práctica que tiende a reproducir el sentido del texto buscando la fusión, la unificación con el autor; una lectura fiel, respetuosa del texto para la cual el sentido estaría siempre determinado por el autor y en la que no habría lugar para el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Este margen de diferencia, esa distancia que acabamos de ilustrar entre lo prescripto y aquello de lo que el estudiante se apropia efectivamente, se presentó para nosotros como un espacio fecundo tanto para continuar con la investigación, como para pensar nuestro trabajo en el marco de las asignaturas que tenemos a cargo (Escritura Académica I y II).

El segundo aspecto de la lectura que se constituyó como objeto de estudio fueron las *características discursivas de los distintos «textos del saber» (el qué se lee)* abordados por los estudiantes con el *propósito de aprender*. Ahora bien, los interrogantes que dan origen a la constitución de este objeto son planteados desde una Perspectiva Discursiva – *el Interaccionismo Sociodiscursivo* (Bronckart, 1996)–, vinculada con el marco sociocultural y partir de la cual concebimos los textos académicos como producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la praxis humana relacionada con la actividad de producción y recepción de conocimientos disciplinares. En este sentido, entonces, los textos constitutivos de cada campo disciplinar no son considerados como tipos caracterizados por ciertos rasgos lingüísticos, sino como distintas modalidades de «puesta en escena» del saber, como formas particulares de organizar los razonamientos disciplinares. Ahora bien, en el contexto académico existen distintas situaciones de producción y recepción de conocimientos de las que se desprende una diversidad de lo que llamamos «textualizaciones del saber». Con esta expresión nos referimos a la gran variedad de discursos producidos en el interior de una misma disciplina, según las características de la transmisión del conocimiento que se lleve a cabo, es decir a las diferentes formas que adopta la comunicación de esos conocimientos dentro del contexto de la educación superior. Así, los textos primarios o fundadores, los de divulgación y los didácticos son entendidos como diferentes componentes de un continuum que asegura la difusión de conocimientos en el seno de un campo científico, es decir, como distintos géneros que responden a diferentes intenciones y situaciones de comunicación.

Entonces, para volver a la constitución del objeto de estudio, debemos recordar que en la investigación anterior se realizaron una serie de entrevistas a los docentes de las asignaturas

del primer cuatrimestre en las cuales, entre otros aspectos, se indagó sobre los criterios de selección a partir de los cuales los profesores definen el material de lectura que proponen. El análisis de estas entrevistas puso de manifiesto un acuerdo total entre los profesores entrevistados respecto de la importancia de incluir en las bibliografías textos primarios o fundadores, pero también coincidieron en subrayar que, puesto que no han sido escritos para ser utilizados con fines didácticos, estos textos generan numerosas dificultades de comprensión a los estudiantes. En este sentido, en todas las entrevistas se expuso la necesidad de realizar una adaptación del «saber de referencia» (Bronckart, 2007) para acompañar las primeras fases del estudio disciplinar y facilitar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Se evocó así el recurso a los manuales, fichas de cátedra y otros textos didácticos, en tanto herramientas específicas de aprendizaje, en las cuales el saber de referencia ha sido transpuesto para volverse objeto de enseñanza. En este marco, los textos didácticos son concebidos en tanto «reformulaciones», cuya intención es «hacer interpretable» por un no-especialista el saber de referencia verbalizado en los textos fundadores.

Así, el papel central atribuido por los docentes a esos textos, planteó la necesidad de emprender un estudio sistemático tanto de *sus características discursivas, como de las prácticas de lectura que los tienen como objeto*<sup>2</sup>. En esta situación nos preguntamos: ¿cómo se transforma el saber de referencia que aparecía en los textos primarios cuando se «adapta» en los textos didácticos?; ¿qué elementos se conservan, cuáles se suprimen, qué elementos nuevos aparecen, qué conceptos disciplinares se mantienen? En otras palabras, este estudio está orientado por el propósito de describir las relaciones que guardan los distintos textos didácticos propuestos a los ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación con los textos primarios correspondientes, incluidos en las bibliografías de las asignaturas que cursan.

Las conclusiones provisorias que hemos elaborado hasta el momento se refieren al corpus textual y procuran responder al interrogante vinculado con la forma discursiva en que se presenta el «saber de referencia» en el texto secundario, es decir con las eventuales transformaciones sufridas por ese saber cuya comprensión se procura facilitar. En este sentido se ha observado que en los textos secundarios analizados (ficha de cátedra y manual universitario), no existiría alteración del saber de referencia tal como es expresado en el texto primario. Por el contrario, la variación se pone de manifiesto en el desarrollo mismo del razonamiento que presenta ese saber. En efecto, el texto fundador presenta dominancia argumentativa, en tanto la reformulación del texto didáctico, de carácter explicativo, está orientada a hacer más comprensible el razonamiento desplegado en el texto

---

<sup>2</sup> «La lectura en el primer ciclo de la formación universitaria: los textos didácticos como reformulaciones del saber de referencia», Proyecto radicado en el Departamento de Educación e inscripto en el Programa de Incentivos (2010-2012).

primario, sin que las estrategias empleadas por el agente reenunciador modifiquen el contenido expuesto en el texto fuente. Se observa así en nuestro estudio que en el proceso de transformación el sentido se va modificando sin que se transgreda lo que Fuchs denomina «umbral de distorsión» (1994: 29). Ahora bien, aunque los textos didácticos conserven el sentido del texto primario, entendemos, desde nuestra perspectiva, que el tratamiento exclusivo del texto secundario como herramienta privilegiada de acceso al saber, implicaría vedar a los estudiantes el conocimiento y la comprensión de la lógica de construcción del saber científico, su acercamiento a los modos propios en los que cada campo disciplinar organiza el conocimiento, aspecto esencial de la formación del estudiante universitario y que sólo se pone de manifiesto en los textos fuente.

Restan aún por procesar las pruebas de lectura aplicadas a los estudiantes y sus respectivas entrevistas. El análisis de ambos corpus nos permitirá conocer algunos rasgos de las prácticas de lectura llevadas a cabo a partir de ambos géneros textuales. En este caso, las preguntas orientadoras del análisis se refieren específicamente a las modificaciones que sufre el saber de referencia cuando el sentido del texto secundario es reconstruido por los estudiantes durante la lectura.

El tercer aspecto de la práctica de la lectura conceptualizado y definido como objeto de estudio *son los conceptos propios de los «textos del saber»* que los estudiantes leen en el marco de las asignaturas; en realidad, *su proceso de comprensión*. Efectivamente, con la intención de profundizar el análisis de los procesos de apropiación conceptual propios del campo disciplinar nos propusimos estudiar *el cómo se lee en la universidad*. En este sentido debemos señalar que en el marco de la investigación sobre los textos didácticos que acabamos de reseñar, se han ido precisando algunos de los rasgos que los distinguen de los textos primarios, textos que se caracterizan –en el caso del campo de las Ciencias de la Educación– por objetos discursivos de elevado nivel de abstracción, contruidos a partir de conceptos denominados «difusos» o «teóricos» (Kozulin, 2000: 71). Estos conceptos exigen, por parte del lector, un gran esfuerzo cognitivo ya que se trata de construcciones simbólicas que corresponden a contextos también abstractos. Son conceptos que no tienen fronteras claras, límites definidos, es decir, conceptos de naturaleza relativa, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada. Asimismo, estos conceptos se caracterizan por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, por lo que la comprensión de los planteos en ellos sustentados exige el establecimiento de relaciones y diferencias entre los distintos elementos del sistema.

En ese marco surge entonces la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de los textos primarios cuando deben ser leídos en el primer ciclo de la formación universitaria. Y específicamente dentro de esta situación nos preguntamos cuál era el nivel de comprensión que tenían los ingresantes, de estos conceptos difusos que dominan los textos que deben abordar. Así, entonces, se constituyó un nuevo objeto de estudio: los *conceptos difusos*, propios del campo del saber de las ciencias humanas y

sociales, su proceso de comprensión<sup>3</sup>. La perspectiva adoptada en este caso para el análisis fue la *descripción del proceso de apropiación conceptual, propuesta por el Marco Sociocultural*, según la cual la comprensión de los conceptos «teóricos» se lleva a cabo mediante un doble proceso de análisis y síntesis. Efectivamente, en este marco todo proceso de conceptualización estaría basado en el binomio «generalización más abstracción», que a su vez indica el movimiento: concreto - abstracto-concreto (Colinvaux, 2004).

Con la finalidad de estudiar este proceso, fue diseñada una prueba de comprensión a partir de cuyos resultados podemos avanzar que, si bien los participantes estarían habilitados para reconocer la significación abstracta de los conceptos del texto, aún no han desarrollado la capacidad de otorgarle un contenido y así poder utilizarlos en nuevas situaciones. De esta manera, sería posible afirmar que el proceso de comprensión de los conceptos del texto no ha concluido para los ingresantes que participaron en esta prueba. En términos de Vigotski podríamos decir que el proceso de conceptualización está todavía en curso, es decir, que los estudiantes aún encuentran obstáculos para operar con el nivel más elevado de abstracción del concepto, lo que pondría de manifiesto la necesidad de intervenciones específicas para completar el proceso. El trabajo sobre las particularidades de este tipo de conceptos y su funcionamiento en los géneros propios de un determinado campo disciplinar, se presenta para nosotros como una vía que nos permite abordar el estudio de la *naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer* que llamamos «académicos», eje central de la *Perspectiva de las Prácticas del Lenguaje* a la que adscribimos.

De esta manera entonces, quedarían expuestos los tres aspectos de la práctica de la lectura que se han constituido como objetos de estudio a partir de interrogantes planteados desde el Marco sociocultural, vinculados con *el para qué se lee, el qué se lee y el cómo se lee en la universidad*, y abordados desde tres perspectivas de estudio que entendemos complementarias con el marco original: la perspectiva de las Representaciones Sociales, la perspectiva del Interaccionismo Socio-Discursivo y la de la Psicología del desarrollo.

### **A modo de cierre**

Nuestro propósito en este artículo ha sido el de explicitar tanto los fundamentos de la perspectiva teórica adoptada en el área de *Prácticas de Lectura y Escritura en las Actividades Académicas*, como el proceso en el cual los diversos aspectos de las prácticas del lenguaje escrito se fueron constituyendo en objetos de estudio y enseñanza en el marco de las distintas actividades de docencia, investigación y extensión propuestas en el área.

---

<sup>3</sup> «La lectura de textos teóricos en el ingreso a la universidad» Trabajo Final de la carrera de especialización en Procesos de Lectura y Escritura (UBA, FFy LL), dirigido por la Dra. Adriana Silvestri.

En este sentido es preciso destacar que todas estas actividades están orientadas a favorecer prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje disciplinar en las que se supere la concepción de una mediación docente limitada a la simple transmisión de instrucciones de lectura o escritura, como así también la mera enunciación del contenido conceptual del texto a producir o comprender.

Finalmente es importante reiterar que, desde nuestra perspectiva, las «habilidades generales» de lectura y escritura no aseguran por ellas mismas el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino que son necesarias intervenciones didácticas específicas, basadas en las particularidades que las prácticas del lenguaje escrito revisten dentro de cada disciplina. En otras palabras, entendemos, tanto desde nuestro marco conceptual como a partir de los resultados de nuestras investigaciones, que para asegurar una mayor posibilidad de ingreso y permanencia en la universidad, los estudiantes universitarios deben aprender no solo cuestiones lingüísticas, discursivas o estratégicas, sino, sobre todo, las prácticas de lectura y de escritura propias de la comunidad disciplinar, que produce y comunica los saberes a través de determinados funcionamientos discursivos.

### **Bibliografía**

- ABRIC, J. et al. (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores.
- BENVEGNÚ, A.; GALABURRI, M.L.; PASQUALE, R. y DORRORIZOROM, I. (2001) (comp.) *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Publicación de la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. Versión digital [www.unlu.edu.ar/redcom/libro/htm](http://www.unlu.edu.ar/redcom/libro/htm)
- BRONCKART, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- \_\_\_\_\_ (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COLINVAUX, D. (2004) «Formación de conceptos». En CASTORINA y DUBROVSKY (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Argentina, Novedades Educativas. pp. 51-66.
- CHARTRAND, S. y BLASER, C. (2006) «Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches». En SCHNEUWLY, B. y THEVENAZ TH. (ed.) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. pp. 179-194 Bruxelles, De Boeck.
- DELCAMBRE, I. y D. LAHANIER-REUTER (2010) «Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit» *Diptyques*, n° 18 disponible en [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch) 3/2010

- FUCHS, C. (1994) *Paraphrase et énonciation*. París, OPHRYS.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2005) «La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural». *Perfiles educativos [on line] 2005 vol.27, n° 107*, pp. 85-117. Disponible en <http://scielo.unam.mx/scueki.php>
- JODELET, D. (1989) «Représentations sociales: un domaine en expansion». En JODELET, D. (dir.) *Les représentations sociales*. Francia, PUF, pp. 31-61.
- KOZULIN, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España, Paidós.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. España, Paidós.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- POLLET, M-C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*. Bélgica, De Boeck Université.
- SILVESTRI, A. (1994) «Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo». En DEL RÍO et al. (comp.) *Explorations in socio-cultural studies. Vol I: Historical and theoretical discourse*, Infancia y Aprendizaje, Madrid. pp. 213-219.
- \_\_\_\_\_ (2000) «Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural». En DUBROVSKY, S (comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, pp. 87-95.
- \_\_\_\_\_ (2001) «Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje». En MARTINEZ, M. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Volumen 3*, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, Cali. pp. 29-47.
- VIGOTSKI, L. (1977) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pleyade.
- \_\_\_\_\_ (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. España, Paidós.
- WERTSCH, J. (1985) «La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vigotski et M.M. Bakhtine». En SCHNEUWLY y BRONCKART (dir.) *Vigotski aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Laussane, pp. 139-168.
- WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

**María Ignacia Dorronzoro:** Especialista en Procesos de Lectura y Escritura. Docente - investigadora del área de Prácticas Académicas del Lenguaje. Departamento de Educación, UNLu. [mignaciak@gmail.com](mailto:mignaciak@gmail.com)