EJEMPLO

Síntesis del texto

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

Por David Loyo Pérez

María Ignacia Dorronzoro es Especialista en Procesos de Lectura y Escritura, y docente-investigadora del área de Prácticas Académicas del Lenguaje del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En este texto de 2013, publicado por la Revista de Educación *Polifonías*, presenta el trabajo que realiza con la División de Pedagogía Universitaria. Para ello, divide el texto en cuatro grandes apartados. El primero de ellos, *La lectura y la escritura en la universidad: diferentes tendencias en el modo de configurar el problema*, presenta las dos grandes tendencias en las que es posible clasificar los diferentes esfuerzos institucionales por atender el problema de la lectoescritura académica.

En el segundo, *La Perspectiva Sociocultural*, hace un recorrido por los fundamentos teóricos en los que se sostiene el trabajo que llevan a cabo como grupo de investigación. Y, en el tercero, *Objetos de estudio definidos desde el marco Sociocultural*, presenta sus líneas de investigación haciendo énfasis en los objetos de estudio y marcos teóricos desde los cuales son definidos, así como algunos de los hallazgos preliminares. Por último, elabora una breve conclusión en el cuarto apartado que lleva por título *A modo de cierre*.

En este trabajo hacemos un recorrido por los principales planteamientos de la autora en los diferentes apartados de su trabajo y, al final, incluimos un breve comentario al respecto. Queremos, a manera de advertencia, hacerle notar al lector que hemos omitido las referencias que consideramos innecesarias en tanto que son tomadas del texto que sirve de base para la elaboración de este trabajo y sólo hemos incluido aquellas que pertenecen a textos o autores diferentes. Sin embargo, en todos los casos en los que se haya hecho una cita textual, el lector encontrará la página de la cual ha sido tomada para que, en caso de así necesitarlo, pueda dirigirse al texto original.

Entrando en materia, de acuerdo con la autora, la variedad de formas en las que se ha abordado el problema de la lectoescritura en educación superior se ve reflejada en la multiplicidad de términos con los que se le hace referencia. Si bien puede decirse que parte

importante de estas aproximaciones se ven motivadas por las dificultades que evidencian los estudiantes de este nivel educativo, es necesario agruparlas para su análisis. Así pues, pueden reconocerse dos grandes tendencias:

- Aquellas centradas en las *dificultades* de los estudiantes para la comprensión y producción de textos
- Aquellas centradas en "la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar" (p. 87).

La primera "se apoya en supuestos teóricos que entienden la lectura y la escritura como competencias generales, que una vez adquiridas, son transferibles a cualquier situación." (p. 87). Por lo tanto, las propuestas con base en esta tendencia pretenden diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes debido a que sus competencias lectoescriturales no fueron adquiridas o desarrolladas durante los niveles educativos previos; y sus estrategias de acción se orientan a remediar tales dificultades.

La segunda "concibe la lectura y la escritura como prácticas social y culturalmente construidas" (p. 88). Esto quiere decir que la atención para el diseño de las estrategias de acción debe estar focalizada no en lo que los estudiantes no consiguieron durante su formación anterior, sino en las características del contexto en el que precisa que desarrollen ciertas actividades vinculadas a la lectura y la escritura y, sobre todo, al consumo y producción de conocimiento propios de la formación universitaria. Es allí donde se requiere un saber leer y un saber escribir del que los estudiantes no podrían enterarse "antes de ingresar al mundo académico-científico." (p. 88).

En esta segunda perspectiva es en la que se desenvuelve el trabajo de la autora. Para entenderla y, al mismo tiempo, diferenciarla de otras, presenta los fundamentos que la sostienen. Estos son el Interaccionismo Social Vigotskiano y la Semiología Bajtiniana. Y estos, a su vez, se sostienen sobre cinco conceptos teóricos que se describen a continuación:

- *Lenguaje como práctica social*. Se refiere a que toda producción del lenguaje está "siempre situada histórica, cultural y socialmente en lo que denominamos contexto." (p. 89). De esta forma, lectura y escritura se entienden como "formas específicas de la actividad humana (…) articuladas con formas de la actividad no-verbal concreta del individuo" (p. 89). Así pues, "lejos de ser entendido como

un elemento accesorio al conocimiento, el lenguaje es concebido como uno de sus aspectos constitutivos" (Vigotski, 1988; tal como se citó en Dorronzoro, 2013, p. 89).

- *Contexto como esfera de la actividad humana*. Dentro de la perspectiva sociocultural, la noción de contexto es más amplia ya que hace referencia, además de a la situación comunicativa, a "la esfera de actividad humana en la cual el lenguaje surge y que simultáneamente es construida, conformada por el lenguaje." (p. 89). Es decir, las acciones humanas definen y delimitan los contextos en los cuales se emplea de cierta forma el lenguaje y, al mismo tiempo, el lenguaje está condicionado "por factores históricos y culturales además de individuales." (p. 89).

- *Prácticas*. Este concepto revela "la estrecha relación de la lectura y la escritura con los propósitos en los que se originan y para los cuales sirven de instrumentos" (p. 89). Es decir, todo consumo o producción de textos está motivada por un propósito "prescripto por el contexto" (p. 90). En el caso particular que aquí nos interesa es el del contexto académico, y su motivación es la construcción de conocimiento. Sin embargo, a pesar de que esta pueda ser la motivación general en las diferentes disciplinas, cada comunidad tiene formas específicas de llevarla a cabo.

- *Comunidades discursivo-disciplinares*. Estas se definen, precisamente, por compartir formas comunes de cumplir con su motivación de producir conocimiento para las que emplean "usos particulares del lenguaje (…) que construyen sentidos complejos y compartidos por los miembros[, y conllevan] un estilo propio, sus propios formatos de razonamiento, formas especiales de comunicar su contenido (…) y un uso interconectado particular de términos específicos." (p. 90).

- *Género textual*. Ahora bien,

  los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar se llevan a cabo y se comunican mediante formas específicas del discurso (…). Así (…) la construcción de conocimientos de un determinado campo disciplinar se ve

mediada por determinados géneros que, a su vez, favorecen el desarrollo de determinadas modalidades de pensamiento. (Dorronzoro, 2013, p. 90).

En este sentido, hay géneros que son específicos para cada actividad que la comunidad discursivo-disciplinar realiza.

Con base en estos conceptos y los fundamentos teóricos de los que hacen parte, la autora plantea que la investigación sobre lectoescritura que realizan ella y su grupo de trabajo debe estar basada "en las especificidades del funcionamiento del lenguaje disciplinar (el qué se lee, el para qué y el cómo se lee)." (p. 91). Esto es así ya que, teniendo en cuenta la estrecha relación que guarda el lenguaje con las actividades humanas en las cuales se pone en juego, se entiende que el conocimiento no sólo se comunica a través de la escritura, sino "que el lenguaje escrito construye el saber y que el saber se construye en el escrito. (…) leer y escribir son modos de conocer, de construir significado y, por lo tanto, conocimiento." (p. 91).

Desde esta perspectiva, el grupo de trabajo ha realizado tres proyectos de investigación, cada cual con su respectivo objeto de estudio. Estas son:

- *Las representaciones sobre la lectura en la universidad*. Su objeto de estudio fue el *propósito lector*, es decir, para qué se lee en la universidad; y lo que hicieron fue analizar las representaciones sociales tanto de docentes como de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Este análisis se presenta relevante en tanto que, de acuerdo con Jodelet (1989; tal como se citó en Dorronzoro, 2013, p. 92), son "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."

  Así pues, han encontrado que la principal finalidad que se asigna a la lectura tanto por docentes como por estudiantes es la de aprendizaje. Sin embargo, no se condicen del todo las representaciones de ambos actores. Por ejemplo, mientras que para los docentes es importante la inclusión de textos primarios entre los materiales de lectura, lo cual permitiría evidenciar la forma en la que los sujetos están involucrados en la construcción del conocimiento; los estudiantes "desestiman la intervención del autor" (p. 93).

Asimismo, mientras que los docentes sugieren una lectura crítica de los materiales, para la cual es necesario “un lector caracterizado por su libertad para manipular el texto a su voluntad y según sus competencias.” (p. 94), los estudiantes sugieren una lectura “lenta y reiterativa” (94). Esto último quiere decir que muy probablemente, para ellos, su interpretación no hace parte en la lectura, sino que deben apegarse a la reproducción respetuosa y fiel del contenido.

- *El aspecto discursivo de la práctica* -los textos y los sentidos construidos. Su objeto de estudio fueron las *características discursivas de los textos* o, en otras palabras, qué se lee. Con base en esto, y luego de constatar que los docentes hacen uso de textos didácticos debido a que, a pesar de sugerir la lectura de fuentes primarias, encuentran serias dificultades para que estos sean comprendidos adecuadamente por los estudiantes; se analizó el corpus constituido por manuales, fichas de cátedra y otras herramientas de aprendizaje “cuya intención es ‘hacer interpretable’ por un no-especialista el saber de referencia verbalizado en los textos fundadores.” (p. 95).

  De este modo, los investigadores encuentran que los textos fundadores son predominantemente argumentativos, mientras que los secundarios lo son explicativos, es decir, buscan “hacer más comprensible el razonamiento desplegado en el texto primario, sin que (…) modifiquen el contenido expuesto en el texto fuente.” (p. 96). Esto lamentablemente implica que, aunque el contenido original no sea modificado, el uso “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” (p. 96). Por último, la autora comenta que para concluir esta investigación hace falta analizar las entrevistas y las pruebas de lectura aplicadas a los estudiantes.

- *El proceso de aprendizaje que se realiza mediante la lectura*. Su objeto de estudio fueron los *conceptos propios de los ‘textos del saber’* o, en realidad, el *proceso de comprensión* de los estudiantes: *cómo se lee en la universidad*. Este problema de investigación está asociado a otro objeto propio del campo del saber en el que se inscriben las Ciencias de la Educación, es decir, los *conceptos difusos*. Se le llama así a las “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." (p. 96). Teniendo esto en mente, se diseñó una prueba de comprensión que tendría que permitir los investigadores señalar si los estudiantes reconocen o no "la significación abstracta de los conceptos del texto" (p. 97).

Habiendo dicho esto, la autora cierra el artículo comentando que estas son, por un lado, las bases teóricas en las que se fundamenta su trabajo y, por otro, las líneas de investigación que han desarrollado como grupo de trabajo. Asimismo, insiste en el hecho de que las supuestas habilidades generales de la lectura y la escritura, entendidas estas como el acceso al código verbal escrito, no aseguran el éxito en la formación a nivel disciplinar. Razón esta última por la que es necesario llevar a cabo estrategias didácticas de intervención con base en las características y particularidades de las prácticas de lenguaje de cada comunidad discursivo-disciplinar.

Lo expuesto hasta aquí por la autora nos lleva a pensar que los planteamientos que dan forma a sus proyectos de investigación son pertinentes en tanto que se condicen con las propuestas más actuales en torno a la lectoescritura académica (Parodi, 2015; Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013; Cassany y Castellá, 2010; Carlino, 2003). Básicamente, todas sostienen que la naturaleza de la formación universitaria pone en entredicho la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a las tareas de lectura y de escritura con base exclusiva en el acceso al código verbal escrito que es lo que garantizan los niveles educativos previos al universitario.

Sin embargo, es curioso que haga referencia a las comunidades en torno a las disciplinas como discursivo-disciplinares ya que, siguiendo a Navarro (2013), bastaría con la noción de cultura disciplinar o comunidad disciplinar, ya que esta última engloba lo implicado por el manejo común de ciertos géneros discursivos y la serie de relaciones políticas, consensos y disensos que se dan al interior de los grupos científicos y académicos.

Por último, considero que, a pesar de la relevancia de enlistar los fundamentos teóricos desde los cuales se desarrollan sus líneas de investigación, es decepcionante encontrar que sólo en una de ellas se presentan conclusiones preliminares. Definitivamente, habría valido la pena incluir, por lo menos, algunas hipótesis al respecto ya que no hacerlo da la sensación de

que este trabajo es producto de las exigencias por mantener un alto grado de productividad antes que una necesidad real de compartir conocimiento teórico relevante.

Referencias

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere, 6(20)*, 409-420. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Cassany, D. & Castellá, J. M. (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 28(2), 353-374.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. & Rojas-García, R. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Colombia. Colombia.

Dorronzoro, M. I. (2013). Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior. Una aproximación sociocultural. *Polifonías Revista de Educación, 2(3)*, 85-99.

Navarro, F. (2013). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En Martos Núñez, E. & Campos Fernández-Fígares, M. (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Santillana. ISBN: 978-84-680-0974-4. 145-149. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305634817

Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En *Géneros Académicos y Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Salesianos. 21-42. ISBN 978-956-17-0656-9.