



Virginia Orlando

Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación  
Universidad de la República

vir.orlando@gmail.com

#### Citación recomendada

ORLANDO, Virginia (2014).  
«Sobre prácticas letradas  
y estudios universitarios».  
En: *InterCambios*, n.º 2,  
diciembre.

## Sobre prácticas letradas y estudios universitarios

### Resumen

*La lectura y la escritura son actividades que acompañan de forma permanente a quienes realizan estudios universitarios. El abordaje de tales actividades como prácticas letradas permite su consideración en términos de conocimientos múltiples y diversos que varían en función de las comunidades interpretativas y de prácticas. En este artículo se discute sobre dos experiencias de talleres de lengua escrita y la percepción divergente sobre la necesidad de familiarizarse con las prácticas letradas propias de los ámbitos académicos que parecería existir entre los estudiantes que inician su trayectoria curricular y aquellos que están en el tramo final de esa trayectoria.*

### Palabras claves:

metacognición, investigación, enseñanza y aprendizaje universitarios.

### Introducción

En este artículo reflexiono sobre los usos de la lectura y de la escritura en ámbitos académicos, concretamente en la educación superior, y sobre la pertinencia de acercarse a la lectura y a la escritura desde una perspectiva sociocultural.<sup>1</sup> Veamos, en primer lugar, dos experiencias y algunas preguntas que se plantean a partir de ellas.

Experiencia 1: en una Facultad del Área Social y Artística se abre la oferta de un taller de lengua escrita para estudiantes del primer semestre en el mes de mayo de 2011. Los objetivos del taller consisten en trabajar en la interpretación y producción de textos escritos de acuerdo con ciertos formatos propios del ámbito académico y familiarizar al estudiante con ciertos recursos de apoyo y de autocorrección para el empleo de las formas lingüísticas requeridas en textos de circulación académica.

Experiencia 2: en la misma facultad, varios meses después (noviembre de 2011) se propone un taller para estudiantes avanzados en proceso de

elaborar monografías de grado. En este caso, se busca reflexionar sobre la participación de la lectura y de la escritura en el proceso de investigación, sobre las normas de la escritura académica, sobre la organización textual de los trabajos monográficos y las formas de relacionar e integrar las lecturas en el proceso de escritura.

Mientras que el primer taller cuenta con un único estudiante inscrito, cuando la matrícula potencial es de varios cientos, el segundo recibe el máximo de inscripciones aceptadas —veinte estudiantes para esa primera experiencia—. ¿Cómo interpretar una suerte tan dispar entre ambas propuestas cuando se trata del mismo escenario y de los mismos actores? En realidad, casi los mismos actores. Mientras que la docente encargada de ambas propuestas es la misma, los asistentes no coinciden. En un caso se trata de estudiantes que inician su trayectoria curricular en el recorrido universitario, en otro se trata de estudiantes que lo están finalizando. ¿Qué ha cambiado entre un público y otro?

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el seminario «La enseñanza de la lectura y de la escritura en educación superior», ANEP-Universidad de la República, Montevideo, 12 y 13 de julio de 2013.



¿Por qué, si en ambos casos se trata de propuestas de libre cursado, en un caso la convocatoria fue desatendida y en el otro fue exitosa? Antes de intentar esbozar alguna respuesta a estas preguntas, veamos desde qué perspectiva busco interpretar lo acontecido.

### Leer y escribir: prácticas discursivas, prácticas socioculturales

La preocupación por la enseñanza de la lectura y de la escritura ha acompañado el diseño educativo de la tradición occidental por más de dos milenios (Orlando, 2009a y b). A lo largo de ese extenso período, las aproximaciones teóricas sobre la lectura y sobre la escritura han ido variando de forma más o menos explícita, de la misma forma que han variado las concepciones sobre el lenguaje. Estas diversas aproximaciones, cuyo tratamiento es complejo, coexisten compartiendo unas partes de otras, o en otros casos contraponiendo visiones sin puntos de contacto que las acerque.<sup>2</sup>

Las perspectivas socioculturales emergentes en la educación sobre todo en las dos últimas décadas del siglo pasado, herederas a su vez de reflexiones elaboradas bastante más tempranamente durante el siglo XX, imprimen un giro a las elaboraciones teóricas sobre la lectura y la escritura.

La noción de conocimiento letrado como «constructo único» es revisada y reconsiderada en las investigaciones educativas sobre la lectura. Se asume el conocimiento como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, para lo cual se incorpora la consideración de los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, lo cual abona la noción de «conocimiento situado» (Gee, 2000). La lectura en la educación formal comienza a ser abordada en sus aspectos socioculturales y no solo fisiológicos o psicológicos, al tiempo que la institución escolar comienza a ser percibi-

da como una institución social, centrada en torno a interacciones entre profesores y estudiantes, que operaría como contexto sancionado socialmente de forma positiva para la construcción de la base de conocimiento letrado requerida por las sociedades posindustriales. Y categorizaciones tales como «conocimiento informal» o «conceptos espontáneos» pasan a coexistir ahora con el «conocimiento científico» o «académico-escolar» del sujeto letrado (cf. Alexander y Fox, 2006).

En el nuevo milenio, las consideraciones acerca del texto, los lectores-escritores y los procesos de lectura y escritura incorporan el tratamiento de nuevos aspectos. Así, por ejemplo, la presencia creciente de los «hipermedios» y de los «hipertextos» abre las puertas a la reflexión sobre los procesos de lectura en términos no lineales. Aumenta el interés por conocer las expectativas y las formas de involucrarse en las experiencias de aprendizaje de los lectores-escritores desde una perspectiva atenta a los factores motivacionales en relación con otros factores como el conocimiento de los aprendices, las habilidades estratégicas, las características socioculturales, los contextos de aprendizaje. Y, cuestión fundamental en las aproximaciones contemporáneas a la lectura y a la escritura, se comienza a aceptar que la «alfabetización» es un fenómeno altamente complejo, relacionado con lectores-escritores con todo tipo de habilidades y de todas las edades.

Vale la pena detenernos por un momento en la consideración del término «alfabetización», recordando el trabajo de recuperación y análisis de palabras sobre prácticas e instituciones con valor cultural y social realizado por Williams (2003), y el tratamiento, en esa línea, del término «alfabetização» (entre otros allí revisados) por Soares (2006) para la lengua portuguesa. «Alfabetización» se presenta en el *Diccionario* de la Real Academia Española (22.ª ed.) como la acción y el efecto de «alfabetizar»,

esto es, de enseñar a leer y escribir. De acuerdo con esta definición, la lectura y la escritura parecen reducirse a tecnologías de decodificación y codificación que, una vez aprendidas en el tránsito por los niveles primario y secundario de la educación, acompañarán al usuario alfabetizado de forma inalterable por el resto de su vida (cf. Soares, 2006). Sin embargo, de acuerdo con el párrafo anterior, lectura y escritura son fenómenos complejos, al punto que en lugar de hablar de lectura y escritura debemos referirnos a múltiples lecturas y escrituras.

Parece sensato, pues, operar un giro lingüístico y abandonar el término «alfabetización», que evoca el adiestramiento en el uso del alfabeto sobre todo en los primeros años de educación formal. Podemos referirnos a la «apropiación de *prácticas letradas*», teniendo en cuenta esa multiplicidad de lecturas y escrituras expresada mediante la denominación de *literacidades múltiples* (es decir, las diversas formas de lectura y escritura a disposición de un individuo).

Las *prácticas letradas* consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (Barton, 1994; Street, 1995; Gee, 1996 y 2000; Soares, 2006, entre otros). Vale aclarar, sin embargo, que la consideración de la lectura y de la escritura como prácticas letradas no promueve el abandono de aspectos socioculturales, sino una búsqueda de un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los últimos impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. Rueda, 2011).

La lectura y la escritura, fenómenos involucrados en las prácticas letradas, constituyen cada una un conjunto de habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos (por ejemplo, leer o escribir un SMS, un cómic, una editorial de un diario, un ensayo, una

novela, un trabajo monográfico de grado, una tesis de doctorado). Desde esta perspectiva, cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables *eventos letrados*, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel.

Las prácticas letradas son, al mismo tiempo, prácticas discursivas y prácticas sociales. En tanto que prácticas discursivas, articulan determinados usos lingüísticos de los participantes con sus formas de relacionarse socialmente y con el mundo material en el que se sitúan esos participantes, sujetos con creencias, actitudes, historia. Tales usos lingüísticos se configuran como órdenes discursivos propios de las diversas prácticas (Fairclough, 2003). Las prácticas actúan como entidades organizadoras intermedias, que operan procesos de estructuración entre lo estructuralmente posible y lo que realmente sucede: los eventos. Sin embargo, no debe pensarse que las prácticas discursivas y sociales orienten y determinen los eventos de forma unidireccional. El juego entre *eventos* (letrados, en este caso) y *prácticas* (letradas), es decir entre situaciones concretas y praxis sociocultural, es permanente: los participantes en interacciones situadas contribuyen a lo largo del tiempo al sustento (o al cambio) de las prácticas que trascienden la situación. Las prácticas son dinámicas y pueden alterarse, con frecuencia debido al efecto acumulativo de múltiples ajustes mínimos (Linell, 2009).

Este último aspecto incorpora otra característica relevante de las prácticas letradas, como de toda otra práctica discursiva y social: su historicidad. De acuerdo con lo anterior, las prácticas letradas son tan fluidas y cambiantes como lo son las sociedades que integran (Barton y Hamilton, 2000). La historia de las prácticas de lectura y de escritura a lo largo de más de dos mil años en Occidente nos muestra una diversidad de objetos, gestos, espacios y hábitos vinculados a leer y a

escribir, así como de variadas formas de uso, de comprensión y de apropiación de los textos (Cavallo y Chartier, 1998). Además del dinamismo de las prácticas letradas en el seno de la vida social, debemos considerar el dinamismo de tales prácticas con relación a cada individuo en particular. A lo largo de la vida, las prácticas letradas cambian inevitablemente a medida que cada quien se involucra en diversas prácticas sociales y en diversas fases de la educación formal (Tusting, 2000).

### De experiencias desatendidas y propuestas «exitosas»

En función de lo presentado, buscaré dar alguna respuesta a las preguntas desarrolladas en la introducción. A esos efectos, cabe aludir antes a otra cuestión, relativa a las comunidades de usuarios de las prácticas letradas.

Las prácticas letradas circulan, se crean y re-crean en el seno de comunidades discursivas, es decir, grupos de personas que comparten textos y prácticas (Barton, 1994). Otras facetas importantes sobre la lectura y la escritura pueden ser iluminadas si se consideran tales comunidades en términos de *comunidades interpretativas* (Fish, 2000) y *comunidades de prácticas* (Wenger, 1999).

En el caso de las primeras, se trata de tener en cuenta espacios de relativa estabilidad interpretativa de los textos. Como lectores, no construimos interpretaciones cuyos sentidos sean individuales, ni tampoco los descubrimos porque estén atesorados en el texto, a la espera de ser revelados. Nuestras interpretaciones dan cuenta, en todo caso, de sentidos compartidos socialmente, sentidos «autorizados» por los miembros de alguna comunidad interpretativa.

En el caso de las segundas, se trata de asumir que toda vez que las personas definen emprendimientos y se comprometen conjuntamente en su consecución, en interacción mutua y con el mundo, se aprende. En toda comunidad de práctica sus miembros

siguen diversas trayectorias en las que la tensión entre lo familiar y lo desconocido se presenta de diversas formas. Podemos pensar, en términos de esa tensión evolucionando a lo largo del tiempo, en trayectorias de entrada y trayectorias de miembros privilegiados o *insiders*.

Es momento de volver a las experiencias mencionadas en el inicio. ¿Cómo interpretar una suerte tan dispar para las propuestas cuando se trata del mismo escenario y de los mismos actores? ¿Qué ha cambiado entre un público y otro? ¿Por qué, si en ambos casos se trataba de propuestas de libre cursado, en un caso la convocatoria fue desatendida y en el otro fue exitosa?

Tal vez sea pertinente intentar alguna respuesta considerando ciertas divergencias entre el taller propuesto en la Experiencia 1 y el taller ofrecido en la Experiencia 2. Podemos considerar a la docente encargada de ambas propuestas como una *insider* de la comunidad de práctica (esta última asumida aquí, en términos generales, como cierta formación disciplinar de nivel universitario de grado). Es decir, como alguien que conoce las demandas de los emprendimientos en los que los participantes se comprometen (lectura de artículos en publicaciones especializadas, producción de textos académicos, etc.). En cuanto a los potenciales participantes del taller correspondiente a la Experiencia 1, estudiantes que inician su trayectoria curricular en el recorrido universitario, se trata de miembros recién llegados, que inician la trayectoria de entrada a la comunidad de práctica. Los participantes en el taller correspondiente a la Experiencia 2, a diferencia de los anteriores, estudiantes que están finalizando esa trayectoria, si bien no son *insiders*, tampoco son miembros recién llegados a la comunidad, dado el grado de avance en sus estudios. ¿Qué perciben diferentemente estos últimos frente a los estudiantes recién llegados?

Si volvemos a la tensión entre lo familiar y lo desconocido, podemos pensar que los primeros ya han acce-

2 La riqueza conceptual de abordajes sobre la temática incluye aportes de disciplinas variadas: la filosofía, la teoría literaria, la lingüística, la antropología, la psicología. El tratamiento de este punto excede los objetivos de este artículo.



dido a algunas de las prácticas letradas propias de su formación disciplinar (pruebas parciales escritas, exámenes orales y escritos, producción de informes breves). Y en ese acceso, están familiarizados al menos con algunas de las exigencias de su comunidad interpretativa. Resta todavía apropiarse de las exigencias de producción que también forman parte de tal comunidad, vinculadas a la construcción de trabajos académicos de mayor aliento, de acuerdo con las pautas propias de la comunidad interpretativa. Por paradójico que pueda resultar, están familiarizados con el hecho de saber que todavía restan aspectos desconocidos relativos a las prácticas letradas de la disciplina, ya sea para la elaboración académica o profesional.

Los estudiantes recién llegados deben familiarizarse con múltiples aspectos. Las prácticas letradas requeridas en los estudios universitarios como parte de la construcción de una identidad profesional y/o académica no necesariamente están visibles to-

avía dado lo incipiente de su trayectoria curricular. Así, difícilmente recurran a una oferta cuya pertinencia no es asumida como tal.

Si la Experiencia 2 contó con interesados, mientras que la Experiencia 1 no lo hizo, más allá de la necesidad de considerar otros factores, lo apuntado previamente es un aspecto clave para entender lo acontecido.

### Prácticas letradas y estudios universitarios ¿Cuánto de nuevo, cuánto de antiguo?

El planteo realizado puede parecer extraño. ¿Llegamos a la universidad y debemos aprender a leer y a escribir? En realidad, nunca terminamos de aprender, si tenemos en cuenta que cuando hablamos de lectura y escritura se trata de bastante más que de una mecánica de decodificación y codificación. Los usos socioculturalmente situados de la lectura y de la escritura, es decir, las prácticas le-

tradas, son innumerables y requieren de diversas cosas en los distintos momentos de la vida del individuo. Es importante destacar aquí que los requerimientos de las prácticas letradas propias de la formación universitaria conllevan un despliegue de recursos lingüísticos (estructuras gramaticales, selección léxica, organización textual) cuyo manejo es imprescindible para conducirse apropiadamente en los múltiples eventos letrados que acontecen cotidianamente en ese ámbito institucional.

Leer y escribir en la niñez, en la escuela, es muy diferente de leer y escribir como adultos, en los ámbitos de formación universitaria. Esta última despliega y demanda una diversidad de prácticas letradas que no siempre se muestran de forma explícita en la institución, pero son esperadas para el reconocimiento del verdadero *insider*, para la construcción de una identidad profesional y académica. Trabajar en su explicitación y su apropiación es el desafío.

## Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, P. A. y FOX, E. (2006). «A historical perspective on reading research and practice». En R. B. RUDDELL y N. J. UNRAU (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. (2.ª ed.). Newark: International Reading Association, pp. 33-68.
- BARTON, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2000). «Literacy practices». En BARTON, D., HAMILTON, M. y R. IVANI (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 7-15.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (1998). «Introducción». En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 9-53.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- FISH, S. (2000). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. USA: Harvard University Press.
- GEE, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Oxon, New York: RoutledgeFalmer.
- GEE, J. P. (2000). «Discourse and sociocultural studies in reading». En M. L. KAMIL y otros (eds.). *Handbook of Reading Research. Volume III*. Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 195-207.
- ORLANDO, V. (2009a). «Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar». En [http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas\\_orlando.pdf](http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf), sección de la página web <http://old.liccom.edu.uy/interes/actividades.html>.
- ORLANDO, V. (2009b). «Sobre el derecho a la palabra y las prácticas letradas en el ámbito universitario: ¿la palabra de quiénes?». En CD-ROM del 3.º Foro Interdisciplinario sobre Educación, IAE y Flacso, Montevideo. En <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=206182>.
- SOARES, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ª ed., 11.ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.
- TUSTING, K. (2000). «The new literacy studies and time: an exploration». En D. BARTON, M. HAMILTON y R. IVANI (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge, pp. 35-53.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y de la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

