

# Formación universitaria, lectores críticos y lectores expertos de la comunidad académico - profesional

Virginia Orlando

FHCE - Universidad de la República, Montevideo - Uruguay

## Introducción

Desde la perspectiva de las literacidades múltiples (Gee, 2005), los docentes involucrados en la formación universitaria no escapamos al trabajo con la lectura, vinculada a los Discursos secundarios académicos y profesionales configuradores, a su vez, de diversas identidades académico-profesionales. Igualmente, la formación universitaria no abandona las expectativas de formar lectores enmarcados dentro de encuadres críticos (Kalantzis y Cope, 2005), en los que se relacionen sentidos con contextos sociales y relaciones de valor de sistemas de conocimiento y práctica social. ¿Cómo conjugar la formación de un lector experto dentro de la comunidad académico – profesional y al mismo tiempo, lector crítico?

Abordo una respuesta a esa pregunta desde la presentación del proyecto “Prácticas de lectura y escritura en la transición al ciclo universitario: formación en ciudadanía y formación académico profesional” (Comisión Sectorial de Enseñanza<sup>1</sup> de la Universidad de la República<sup>2</sup>, Montevideo - Uruguay), actualmente en desarrollo.

## La lectura y escritura en la transición al ciclo universitario. Un acercamiento desde la(s) literacidad(es)

El proyecto se plantea como un trabajo de continuidad y de profundización de investigaciones precedentes<sup>3</sup>, desarrolladas con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general, y universitaria en particular. Tales investigaciones se orientan por un abordaje sociocultural de las prácticas de lectura y escritura, que asume en ellas comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (ver Gabbiani y Orlando 2016, 2018a, 2018b).

---

1 De aquí en más, CSE. Acerca de sus cometidos, véase en <https://www.cse.udelar.edu.uy/>.

2 De aquí en más, Udelar. La Universidad de la República es de acceso libre y gratuito. En 2019 su matrícula estuvo en el entorno de los 18.500 estudiantes para sus diferentes carreras de grado. Cf. <https://udelar.edu.uy/portal/>.

3 Gabbiani y Orlando 2014–2015, proyecto “Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marca-ción de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina” PIMCEU, CSE –CSIC, Udelar; Gabbiani y Orlando 2017-2019, proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación” CSIC I+D, Udelar.

En la línea de lo anterior, el conocimiento de la lectura y la escritura, es decir, la literacidad, resulta de la participación en grupos sociales o la asunción de roles con una determinada significación social: antes que aludir a una “única” literacidad, se piensa en *múltiples literacidades* (Gee, 2005)<sup>4</sup>, producidas en aprendizajes llevados adelante en la socialización del individuo en distintos grupos e instituciones.

En este caso, se trata de poner el foco en las literacidades universitarias asociadas a los discursos académicos y profesionales configuradores, a su vez, de diversas identidades académicas y profesionales.

El dominio de una literacidad requiere el contacto con los modelos en ámbitos significativos y funcionales -es decir, su adquisición- en juego con un metaconocimiento –aprendido- (cf. Gee, op.cit.). En el caso de las literacidades universitarias, adquisición y aprendizaje también entran en juego, sobre todo a partir del “reclamo de transparencia institucional” que se instala en el conflicto entre la problematización y visibilidad de los conocimientos letrados de los estudiantes frente a la frecuente invisibilidad de las literacidades disciplinares y de las prácticas pedagógicas en las que esas literacidades se despliegan, asumiéndose como “dadas” (Lillis, 2001: 22).

En lo concerniente a la formación del universitario en la Udelar, en distintas oportunidades se ha señalado la importancia de acompañar, durante la trayectoria por los estudios de grado, los procesos de lectura y escritura involucrados en esa fase (Orlando 2019, 2018, 2016, 2014). Al mismo tiempo, diversos factores (entre otras cosas, el aumento de la matrícula estudiantil en los estudios de grado, la valoración creciente de establecer un acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y a las formas de enseñanza universitarias) han contribuido a que en la última década la lectura y la escritura académica formen parte de la agenda de Udelar sobre cuestiones a trabajar en lo atinente a la formación en el grado.

El trabajo en los primeros tramos de las trayectorias educativas universitarias involucra, muchas veces, poner la mirada en el bagaje formativo previo de esos estudiantes al inicio de la carrera. Este interés ha emergido de variadas formas en distintos grupos docentes de diversos servicios universitarios (por ejemplo, mediante la implementación de pruebas de conocimiento en ciertas disciplinas al ingreso en la carrera). A nivel institucional, se plasma en acciones como la reciente aprobación del convenio acordado entre Udelar y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con el fin de trabajar en el seguimiento de las trayectorias estudiantiles y en el mejoramiento de oportunidades para la continuidad educativa.<sup>5</sup>

### **Acerca de la propuesta**

La investigación que se presenta en esta ocasión se encuentra en fase incipiente de desarrollo. Se enfoca en la fase inicial de los estudios universitarios, asumida como transición con el nivel secundario en términos de lectura y escritura, y en dos aspectos igualmente importantes en estas prácticas: el de la formación ciudadana (lectura y escritura con capacidades analítico – críticas) y el de la formación académico – profesional (lectura y escritura contextualmente sensibles en función de las diversas disciplinas académico – profesionales).

Por formación ciudadana, o formación en ciudadanía (Narvaja de Arnoux 2017, comunicación personal) se hace referencia a “educar sujetos discursivos intencionales y autónomos con

4 Las referencias a los autores involucrados en esta visión y agrupados usualmente como NEL (Nuevos Estudios en Literacidad; NLS por su sigla en inglés) pueden recuperarse en: Gabbiani y Orlando 2016, 2018a, 2018b.

5 Puede consultarse la noticia (publicada el 11/9/19) acerca del convenio en [www.cse.udelar.edu.uy](http://www.cse.udelar.edu.uy).

poder de interlocución, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones” (Martínez Solís 2015a:145).

En cuanto a la formación académico – profesional, se trata de profundizar el manejo de los modos de organización discursiva preferidos por las disciplinas académicas, además del argumentativo: descripción, exposición, explicación (cf. Chareaudeau y Maingueneau 2005).

Se busca contribuir a esas formaciones desde la “pedagogía de las multiliteracidades” propuesta por Kalantzis y Cope (2005), y formulada en términos de cuatro elementos: *práctica situada* (que tenga en cuenta las experiencias previas de los aprendices), *instrucción explícita* (que permita elaborar a los aprendices un metalenguaje pertinente para elaborar sentidos propios, re-presentados y re-contextualizados), *encuadre crítico* (que relacione sentidos con contextos sociales y relaciones de valor de sistemas particulares de conocimiento y práctica social) y *práctica transformadora* (es decir, poder volver a la práctica desde una perspectiva reflexiva). Los cuatro elementos operando *en conjunto* “son necesarios para una buena enseñanza, aunque no de manera rígida o secuencial” (Kalantzis y Cope, 2005: 240).

Entre las conclusiones del proyecto “Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina” (Gabbiani y Orlando 2014-2015) se señalaba la pertinencia de explicitar las pautas disciplinares precisas para facilitar la realización de trabajos (en ese caso monográficos), así como la necesidad de insistir en el sesgo disciplinar de la escritura académica, alejado de un “saber escribir” a secas. Asimismo, se señalaba la necesidad de plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad más allá de acciones remediales, poniendo foco en los nuevos desafíos como enunciadores (académicos) a los que se enfrentan los estudiantes universitarios. También se recomendaba estudiar qué necesitan los estudiantes y qué expectativas tienen los docentes para planificar cursos con objetivos diferentes en cooperación entre especialistas del lenguaje y docentes de las diversas carreras.

Algunos elementos relativos a esta última recomendación, referidos concretamente a las necesidades de los estudiantes, emergen del proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación” (Gabbiani y Orlando 2017-2019). En él se analizaron producciones escritas de narraciones y argumentaciones<sup>6</sup> elaboradas a partir de consignas planteadas por el equipo de investigación, realizadas por alumnos de 3º y 6º de primaria, 3º y 6º de secundaria y 1º y 3º de educación terciaria.<sup>7</sup> Se identificaron categorías de análisis que posibilitan el seguimiento y la detección de eventuales cambios en las prácticas escriturales, al tiempo que permiten describir las características formales de las producciones y analizar las estrategias narrativas y argumentativas utilizadas en cada edad. Los datos han sido procesados a partir de un formulario online diseñado por el equipo aludido, y se realizó un primer estudio, longitudinal en tiempo aparente, con narraciones y argumentaciones. Tal estudio es incipiente y requiere de profundizaciones por nivel educativo, que se pretenden desarrollar, en este caso, exclusivamente para el nivel de 6º de bachillerato y de 1º y 3º de educación terciaria.<sup>8</sup>

6 Se trata de 120 producciones escritas por edad y por nivel educativo.

7 La muestra incluye, además de producciones de distintos servicios universitarios de la Udelar, un conjunto –menor en proporción- de textos de un centro de Formación Docente (ANEP), de ahí el empleo del término “terciario”.

8 Si bien el foco del trabajo está puesto en el punto de transición, es decir entre 6º de bachillerato y 1º año de nivel terciario, el trabajo con momentos más avanzados de la trayectoria universitaria debería arrojar luz sobre elementos ya incorporados en el bagaje lingüístico – discursivo del estudiante (o no, y por lo tanto, a ser enfatizados en el trabajo con lectura y escritura en las trayectorias intermedias).

En los tres niveles mencionados se han observado ciertos elementos que deben ser revisados en detalle, puesto que pueden contribuir a la elaboración de propuestas de enseñanza adecuadamente informadas (es decir, como una *práctica situada* en el sentido previamente aludido desde Kalantzis y Cope 2005). Ya se señaló que las producciones procesadas de 6° de secundaria y las de nivel terciario requieren una profundización en su análisis, y esta inquietud es un elemento que forma parte del punto de partida del presente proyecto. Cabe indicar dos aspectos que orientarán el análisis a desarrollar:

1. En el caso de las producciones previstas como narrativas (desde la consigna se solicitaba al escritor “el relato de un suceso”), se observó un traslado a la explicación o a la reflexión de corte ensayístico. Cabe examinar la presencia de tales formatos (eventualmente interpretados como “necesarios” o “mejores” en el contexto universitario por los productores de esos textos), así como los recursos lingüísticos y la disponibilidad léxica existente.

2. En los textos producidos como respuesta a la solicitud de argumentar en torno a una situación, se aprecia que en muchas ocasiones operan argumentativamente desde una interpretación “máximamente argumentativa” (van Eemeren et al. 2006)<sup>9</sup>, aunque no se ajustan a un desarrollo analítico y lingüístico-discursivo que asegure un pasaje de los Datos a la Conclusión (Toulmin 2008).<sup>10</sup> Sobre este segundo aspecto, cabe determinar dónde están las necesidades que una propuesta de enseñanza debería cubrir para posibilitar al estudiante operar apropiadamente con recursos argumentativos. Desde una perspectiva toulminiana, esto significa, necesariamente, tener en cuenta las circunstancias contextuales propias de cada disciplina.<sup>11</sup>

En suma, en este proyecto de investigación el análisis de las producciones configura un insumo importante para poder identificar y seleccionar qué necesidades se plantean dentro de las dimensiones de trabajo lingüístico – discursivo esperables en la escritura de un enunciador académico (Narvaja de Arnoux et al. 2006, cf. Bolívar y Becke 2014). Este insumo se conjugará con entrevistas a docentes de distintos servicios universitarios que informen también, desde su rol y perspectiva, sobre las expectativas del enunciador académico de su disciplina. Estas acciones (análisis de las producciones y entrevistas a docentes) permitirán calibrar qué información lingüístico – discursiva debe ser incorporada en la propuesta de enseñanza, es decir, cómo dimensionar la participación de una *instrucción explícita* (nuevamente, según Kalantzis y Cope 2005) en esa propuesta.

Posteriormente, se procederá a implementar una propuesta de enseñanza. Se prevé la elaboración de un conjunto acotado de unidades didácticas en el espacio EVA de la FHCE, con

---

9 Una interpretación máximamente argumentativa de una secuencia discursiva cubre el espectro de todos los casos en que tal secuencia (ya sea una observación, una explicación, etc.) puede ser interpretada como una argumentación: “en casos en los que la función argumentativa de una expresión no es del todo clara, pero (...) resulta una opción realista” (van Eemeren et al. 2006:51). Las referencias a las líneas orientadoras en teoría de la argumentación manejadas por el equipo pueden consultarse en Gabbiani y Orlando 2016.

10 El modelo toulminiano tiene en la tríada *Datos – Conclusión – Garantía(s)* (siendo la Garantía una suerte articulador semántico entre los dos primeros) su base fundamental. El modelo se enriquece con otros tres elementos: *Fundamentos* o *Soportes* (datos ofrecidos en apoyo a la Garantía), *Modalizaciones* (de la fuerza del argumento manifiesto) y *Reservas* (o restricciones al argumento). Sobre el planteo, vide Martínez Solís 2015b, Trujillo Amaya 2007.

11 Cuestión asociada al “campo argumentativo” toulminiano: “(...) los argumentos encuentran su sentido y función en el contexto humano que se insertan. Un argumento tiene fuerza si se presenta al auditorio apropiado en el campo adecuado y en el momento oportuno. (...) Los grados de formalización no son los mismos en estética y política como se exige en matemática o física; los grados de precisión son relativos a ciertos campos y no exigimos la misma precisión a un artista que a un científico; los modos de resolución dependen de los objetivos de cada campo, la verdad es una meta en ciencia aunque no en el arte, lo bueno y lo justo en ética, política y derecho aunque no en pintura y literatura, así pues, en algunos campos la meta es lograr el consenso pero en otras se busca conservar el disenso y la crítica.” (Trujillo Amaya 2007:166-167) Los cinco grandes campos esbozados por Toulmin son: el jurídico, el empresarial, el científico, el ético y el estético.

el fin de ofrecer un taller de trabajo en análisis y producción de textos, es decir en lectura y escritura, a estudiantes del primer año de las carreras de humanidades. Cabe enfatizar aquí que se busca desarrollar unidades didácticas que incorporen tanto un  *encuadre crítico*  de la labor de escritura como actividades (tutoreadas en algunos casos y de autoevaluación en otras) que den cuenta de la dimensión (de  *práctica* )  *transformadora*  en la escritura. Estas dos facetas completan el marco pedagógico desde las multiliteracidades mencionado a partir de Kalantzis y Cope (2005). La producción de las unidades didácticas y la implementación del taller se desarrollarán como una fase intermedia de la investigación, que buscará determinar, mediante un trabajo conjunto con los participantes del taller, eventuales ajustes que puedan realizarse en las unidades didácticas producidas. De forma complementaria se trabajará con docentes de distintas Facultades<sup>12</sup> para determinar si esta propuesta puede ser de recibo y contar con pertinencia para la formación académico – profesional de esos servicios.

Cabe agregar que varios miembros del equipo han colaborado desde el año 2014 con la oferta de una serie de encuentros en la unidad curricular  *Integración a la vida académica* , sobre lectura y escritura académica. El curso está dirigido a la generación de ingreso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tanto en el semestre impar como en el semestre par. A diferencia de esos encuentros, en los que se hace una presentación orientada fundamentalmente a la lectura (dado el número limitado de clases y el alto número de participantes por curso), en esta nueva propuesta se busca implementar un trabajo con escritura.

El objetivo general de este proyecto es investigar acerca de las prácticas de escritura del tramo inicial universitario, y producir herramientas didácticas para el desarrollo de actividades de apoyo en escritura: el desarrollo de esta propuesta debería contribuir con los objetivos de la sede Uruguay en la Udelar de la  *Cátedra UNESCO/Red Interinstitucional para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura* .

### **¿Lectores académicos, lectores críticos?**

Las consideraciones con las que se cierra esta presentación apuntan a recuperar la tensión que puede instalarse al trabajar en una propuesta de trabajo en lectura y escritura que no solo ofrezca una formación en los requerimientos letrados propios de las comunidades académicas. También se busca que esa formación logre una aproximación crítica en esas lecturas y escrituras. Tal como se plantea en Cazden (2006) y en Cope y Kalantzis (2009), esa aproximación crítica supone poder desarrollar tanto procesos de conocimiento analíticos como poder evaluar la forma en que las relaciones de poder se producen en circunstancias concretas. Las tradiciones interpretativas disciplinares que se incorporan a través del aprendizaje (y luego su adquisición) de los Discursos secundarios disciplinares son modalidades de lectura y escritura “centrípetas”, es decir tienden a una mayor reificación de los sentidos que otros modos de literalización (y literacidades) “centrífugos” – habilitadores de mayor negociación de sentidos en las interpretaciones (Orlando, 2012: 258).

¿Cómo debemos trabajar los profesores universitarios para sumar a nuestros estudiantes a la comunidad disciplinar? Al hacerlo ¿la adopción de modalidades letradas “centrípetas” equivaldría a la falta de incorporación de capacidad crítica?

---

12 Con adscripción a unidades académicas de diversa índole. La mención genérica considera especialmente a los integrantes de las unidades de apoyo a la enseñanza.

Un punto importante en el trabajo con las literacidades académicas debe estar en mostrar, en primer lugar, donde están las complejidades y luego ayudar a decidir **cómo sortearlas**. Pero ¿dónde están las complejidades? ¿En saber organizar las referencias bibliográficas según alguna normativa editorial? ¿En citar correctamente a un autor? ¿En reiterar, sin la posibilidad de un espacio de discusión o la apertura a críticas, las tradiciones interpretativas hegemónicas de la comunidad en cuestión?

Si en la oferta de cursos sobre prácticas letradas académicas el desarrollo de respuestas a las primeras preguntas permite al estudiante su aproximación a la comunidad académico disciplinar, la última es particularmente importante para lograr un lector y escritor crítico. Al fin y al cabo, las literacidades académicas son una suerte de “dispositivo”. Esto es, algo “[...] que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos” (Agamben, 2011: 257). Desde una perspectiva formativa en esas literacidades, no alcanza con mostrar formatos “apropiados” frente a los “no apropiados”, sin dar una discusión crítica sobre las elecciones “apropiadas” y los aspectos ideológicos que las respaldan (Fairclough, 1995: 242-252). Este es un aspecto relevante de las literacidades académicas que no debería quedar fuera de la enseñanza universitaria.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 76, 249-264.
- Bazerman, Ch. (2015). *Retórica da ação letrada*. Parábola Editorial.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2014). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp.11-40). Universidad Central de Venezuela.
- Cazden, C.B. (18 de enero de 2006). Connected learning: “Weaving” in classroom lessons [Conferencia inaugural]. *Pedagogy in Practice 2006*, University of Newcastle, New South Wales, Australia.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu editores.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE-Udelar.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (2018a) La escritura de monografías de grado en humanidades. *InterCambios*, Volumen 5, 1, 70-77.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (2018b). Los textos académicos como géneros discursivos. En V. Bertolotti (Comp.), *Lengua, comunicación e información* (pp. 26-42). Facultad de Información y Comunicación.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Eds. Morata y Fundación Paideia Galiza.

- Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. En M. Kalantzis y B. Cope. (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 239-248). Routledge.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. London and New York: Routledge.
- Martínez Solís, M.C. (2015a). *Análisis del discurso. Cohesión en español: coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Universidad del Valle.
- Martínez Solís, M.C. (2015b). *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle.
- Narvaja de Arnoux, E. (15 -16 de agosto de 2017). *Los aspectos lingüísticos y semiológicos de la comunicación académica* [Comentarios a las exposiciones de la sesión]. Coloquio Comunicación, lengua e información: leer y escribir en clave académica, FIC, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Orlando, V. (2019). Enseñanza universitaria y literacidades académicas: perspectivas actuales y horizontes futuros. *Linguagem & Ensino*, Volumen 22, 3, 616-638.
- Orlando, V. (2018). Sobre literacidades, contextos y control interpretativo: tecnologías y enseñanza universitaria. *Linguagem & Ensino*, Volumen 21, | FESTSCHRIFT | Hilário Bohn, 387-412.
- Orlando, V. (2016). De géneros discursivos y formatos de evaluación: escribir en la trayectoria de estudios universitarios de grado. En B. Gabbiani y V. Orlando (Orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 157-188). CSE-Udelar.
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, Volumen 1, 2, 68-73.
- Toulmin, S. E. (2008). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Trujillo Amaya, J. F. (2007). STEPHEN TOULMIN. Los usos de la argumentación. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Ed. Península Barcelona, p. 330. *Praxis Filosófica*, 25, 159-168.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Vázquez, G. et al. (2001). *Actividades para la escritura académica*. Edinumen.