

Las prácticas discursivas en la educación superior: un enfoque pedagógico

Martha Moreno

mmoreno@uniandes.edu.co

Universidad de los Andes

Resumen

El propósito de este ensayo es situar las prácticas discursivas en el contexto de las disciplinas y explicar por qué deben desarrollarse allí como parte de su aprendizaje. En un marco conceptual consistente con el “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1999), lo anterior implica que tomar una decisión en torno a qué se lee y qué se escribe en la Universidad, y acerca de cómo se enseña a hacerlo, debería surgir de la revisión crítica de qué significa saber una disciplina y de identificar las prácticas que la configuran (desempeños auténticos).

Palabras clave: prácticas discursivas, aprendizaje en las disciplinas, desempeño auténtico, constructivismo, lenguaje a través del currículo, educación superior

Debo al descubrimiento de un ciclo entre mis cursos de español de pregrado y los de escritura académica en posgrado este ensayo acerca de la relación entre prácticas discursivas¹ y aprendizaje de las disciplinas. El ciclo comienza con la poca utilidad que mis estudiantes de pregrado le asignaban a un curso de español en la Universidad. Según su opinión, no tenía sentido hacer un curso para mejorar sus habilidades de lectura y escritura si ellos ya sabían hacerlo y si además leer y escribir no era un requisito académico importante en su carrera. Algunos estudiantes de ingeniería eléctrica o de sistemas, música, diseño, arquitectura, matemáticas, entre otras disciplinas, incluso afirmaban que en su futura profesión se lee mucho, pero escribe muy poco.

Su primer argumento muy pronto comenzaba a tambalear pues en el curso de español debían demostrar qué tanto sabían resumiendo textos o presentaciones orales, discutiendo acerca de un tema, explicando conceptos, elaborando ensayos, entre otros desempeños. Ellos mismos desmentían el segundo varios semestres más adelante, cuando en su carrera, se encontraban con algún profesor que les pedía hacer, por ejemplo, informes de investigación, relatorías, ensayos, planes de negocio, anteproyectos, y además no les hacía la más mínima concesión en cuanto a la claridad en la expresión de sus ideas. El tercero se debilitaba cuando en su trabajo se veían

¹ Entiendo por *discurso* una práctica social que “se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito ... Es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”. [Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, p. 15].

obligados a comunicarse por diferentes medios orales y escritos. En ese momento, o cuando ingresaban a un programa de posgrado, *comprendían* por qué es importante desarrollar sus habilidades comunicativas y tomaban la decisión de buscar un curso de español que les ayudara a utilizar en la práctica los conocimientos que habían aprendido y las habilidades que supuestamente habían desarrollado durante los años previos de formación. Quizá para ese momento ya habían intuido que saber, por lo menos en la concepción tradicional que tenemos del concepto, no es suficiente...

Es cierto: el tiempo todo lo puede, pero ¿qué sentido tiene que los estudiantes pasen buena parte de su formación de pregrado, a veces incluso de posgrado, sin *comprender* que desarrollar buenas prácticas discursivas es fundamental para que se conviertan en miembros activos de sus comunidades académicas y profesionales? ¿Qué sentido tiene que un grupo de bien intencionados profesores de lenguaje quieran convencerlos de la necesidad de ser buenos comunicadores, si en los contextos donde el lenguaje hace parte de prácticas disciplinares auténticas no se le asigna un papel importante en su formación académica y profesional?... Una estrategia pedagógica para superar estas contradicciones, y sus consecuencias en la formación de nuestros estudiantes, consiste en situar las prácticas discursivas en el contexto de las disciplinas y desarrollarlas allí como parte de su aprendizaje. Esta contextualización implica que tomar una decisión en torno a qué se lee y qué se escribe en la Universidad, y acerca de cómo se enseña a hacerlo, debería surgir de la revisión crítica de qué significa saber una disciplina y de identificar las prácticas que la configuran (desempeños auténticos).

I

¿Qué significa saber una disciplina? Esta ha sido con seguridad una pregunta fundamental en el contexto de la educación superior. El problema radica en la respuesta que le hemos dado tanto los estudiantes y docentes como los investigadores y directivos. Tradicionalmente nos hemos centrado en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, pero hemos olvidado que la vida cotidiana y el ejercicio profesional nos exigen ante todo capacidad de tomar decisiones y de actuar en consecuencia. Cuando entendí que saber español significa desarrollar la capacidad de comunicarse y que dicha capacidad se manifiesta en las acciones discursivas de quien aprende, comprendí que no era suficiente con haber aprendido en la universidad algunas teorías lingüísticas si no podía hacer algo con ese saber en contextos específicos y que

probablemente eso tampoco sería suficiente para los médicos, economistas, literatos, diseñadores, investigadores, entre otros profesionales en formación, que participaban en mis cursos.

Esta segunda concepción de saber una disciplina, centrada en la necesidad real y urgente de subordinar el saber al saber hacer, es consistente con los principios básicos del constructivismo, entendido como una teoría general del aprendizaje (Savery & Duffy, 1996; Ordóñez, 2004, 2006b), específicamente con la tendencia que David Perkins ha denominado “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1993, 1999, 2005). Desde esta perspectiva, *comprender*² un tema o disciplina significa

ser capaz de desempeñarse en relación con el tópico en una variedad de formas que impliquen diversos grados de reflexión, por ejemplo, explicar, justificar con base en evidencia, ejemplificar, generalizar, aplicar conceptos, hacer analogías, representar de una manera diferentes, entre otras (Perkins, 1993, párrafo 19).

Todas estas acciones o desempeños son “maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria” (Perkins, 1999, p. 73).

Lo anterior no desconoce la importancia del conocimiento; al contrario, lo considera la base de todo aprendizaje. De hecho, en el caso específico de las disciplinas, estas simplemente no podrían existir sin el conocimiento construido. Sin conocer la tradición literaria –los periodos, los movimientos, los autores y las obras representativas, sólo por nombrar algunos aspectos–, difícilmente un estudiante de literatura podría participar en su comunidad académica y profesional. Sin embargo, *saber* esto no es suficiente.

Para *comprender* la literatura como disciplina, tanto el docente como el estudiante necesitan desarrollar su capacidad de desempeño flexible a partir de lo que saben, es decir, *saber hacer* algo con todo ese conocimiento. Para ello deben usarlo con algún propósito mediante acciones propias de su cultura académica (desempeños auténticos) en contextos específicos. Algunos de estos desempeños son: identificar y explicar la propuesta estética de una obra de manera oral o escrita, relacionar un texto en particular con la obra del autor o con el movimiento al que pertenece, hacer reseñas o ensayos para diversas publicaciones y con diferentes propósitos, diseñar y realizar talleres para promover la lectura, investigar acerca de la recepción de ciertas obras en periodos específicos, enseñar literatura o decidir si una obra se publica, entre otros

² Si bien la segunda noción de *saber* corresponde a la definición de *comprender*, en adelante, utilizaré este último término para ser consistente con la propuesta de David Perkins.

tantos. En una metáfora de David Perkins (2005), el aprendizaje para la comprensión es más “aprender a patinar que aprender acerca de patinaje” (p. 12).

En todos estos *desempeños auténticos*, o prácticas propias de las disciplinas (Ordóñez, 2004, 2006a, 2006b), los literatos o profesionales de la literatura se ven enfrentados a tomar decisiones acerca cuáles conocimientos pueden utilizar para lograr sus propósitos. Luego actúan conforme a sus decisiones y, con seguridad, en algún momento evalúan si lo están haciendo bien para reorientar su acción. Al realizar estas prácticas, ellos están desarrollando su capacidad de “pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que ... sabe[n]” (Perkins, 1999, p. 73), además de utilizar procesos de pensamiento crítico.

¿Qué podemos hacer entonces los docentes para que nuestros estudiantes desarrollen esa capacidad para pensar y actuar de manera flexible y crítica a partir de sus conocimientos disciplinares? La respuesta es sencilla y compleja a la vez. Sencilla: diseñar ambientes de aprendizaje donde ellos realicen los desempeños propios de su campo académico y profesional y puedan, además, desde el primer semestre hasta el último, ir desarrollando esa capacidad de saber para qué sirve el conocimiento disciplinar y actuar en consecuencia en diversos contextos (Ordóñez, 2006b). Compleja: hacer esto supone revisar críticamente cómo *comprendemos* el derecho penal, la psicología clínica, el cálculo diferencial, el pensamiento sistémico, la gramática generativa, la teoría de las organizaciones, del color o de la percepción, los métodos para evaluar proyectos o hacer investigaciones, según el caso. También las prácticas que la configuran, así como nuestras concepciones de aprendizaje y, por tanto de enseñanza, para comenzar a modificar nuestras prácticas en el aula (Ordóñez, 2006b).

Desde la perspectiva general del constructivismo, esta concepción de comprender una disciplina sitúa el proceso de aprendizaje en las acciones de quien aprende, no en las acciones de quien enseña (Carlino, 2005). Nos dice además que los desempeños que realiza el aprendiz deben hacer parte de las prácticas habituales de quienes participan en una comunidad académica o profesional o conducir a ellas (Perkins, 1993 y 1999; Voix Mansilla & Gardner, 1999; Ordóñez, 2004, 2006a, 2006b). En otras palabras, comprender una disciplina no se reduce a reproducir, o simular sus prácticas, sino que requiere que esas mismas prácticas o aquellas que involucren una actividad cognitiva similar (Savery & Duffy, 1996) se desarrollen en la cultura donde se utilizan (Lave, 1997). El énfasis en las prácticas nos recuerda que el conocimiento, por un lado, no es estático y, por otro, que su significado se produce en las acciones que realicemos con él en

contextos específicos (Brown, Collins y Duguid, 1989). De allí que algunas prácticas sean pertinentes y relevantes en unas disciplinas, y no en otras.

Situadas en el contexto de la educación superior, las ideas anteriores nos llevan a concebir las disciplinas como sistemas culturales diferentes. Si bien todas comparten las características generales de la cultura académica, cada una es una cultura especializada (Granés, 2001; Carlino, 2005). La biología, la matemática, la medicina, la historia y la economía, por ejemplo, coinciden en su búsqueda de teorización, el rechazo de las verdades incuestionables, el papel protagónico que le han asignado a la escritura sobre otras formas de expresión y su tendencia a la especialización de los campos del saber, entre otras (Granés, 2001). Este último rasgo compartido es origen de su diversidad y especificidad. Cada disciplina académica es una cultura especializada, es decir, “una forma particular de ver, de pensar, de experimentar y de conocer un sector limitado de lo real y, también una forma específica de hablar y actuar sobre él” (Granés, 2001, p. 3). En otras palabras, cada disciplina es un sistema de pensamiento que funciona de manera particular según sus propias reglas (Perkins, 1993).

En ese orden de ideas, aprender una disciplina es un proceso de socialización (Gómez, 2000; Granés, 2001) mediante el cual los aprendices se apropian de las *prácticas* de dicha cultura académica para producir, comprender y validar el conocimiento, así como de las reglas que condicionan su uso en contextos específicos y las formas de comunicación adecuadas en cada caso. Para que esto sea posible se requiere que el docente, como miembro de la cultura académica y facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, identifique y revise críticamente³ las prácticas que configuran su disciplina (desempeños auténticos) para diseñar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen su comprensión de esa cultura académica especializada. Pero, ¿cómo identificar dichas prácticas?

Verónica Voix Mansilla y Howard Gardner (1999), basados en la idea de que cada comunidad académica o profesional define y revisa sus prácticas, indagaron con expertos académicos, filósofos de las ciencias y del conocimiento, así como con psicólogos cognitivos, cuáles son las características de una buena comprensión. Concluyeron que si bien las prácticas de cada disciplina responden a la lógica de la cultura académica respectiva, tienen en común cuatro dimensiones: contenidos, propósitos, métodos y formas de comunicación. La primera se refiere a

³ Esto ayudaría a evitar el riesgo de dogmatismo que señala Granés (2001) en la concepción de las disciplinas académicas como culturas. Según este autor, dicha concepción hace énfasis en las prácticas implícitas y en la tradición.

“la calidad, nivel de sofisticación y organización del sistema de conocimiento de una persona” (Wilson, 2005). La segunda a la capacidad de usar ese conocimiento en situaciones reales y con propósitos específicos. La tercera a los procedimientos para construir conocimiento y los criterios para validarlo. La cuarta a la capacidad de seleccionar y utilizar la forma adecuada de comunicar las ideas teniendo en cuenta las características de los sistemas simbólicos, los contextos y las audiencias (Voix Mansilla & Gardner, 1999; Wilson, 2005)⁴.

Explorar estas dimensiones en cada disciplina nos puede ayudar a identificar y revisar críticamente las prácticas que la constituyen. Para ello, podríamos comenzar por preguntarnos a) *qué sabe* un profesional en nuestra área, b) *qué saber hacer* con ese conocimiento o cómo lo utiliza en su disciplina o en otros campos, c) *cómo se genera y valida* el conocimiento en esa disciplina y d) *cuáles son las prácticas discursivas* a las que recurrimos en esa cultura para dar a conocer nuestras ideas y someterlas a discusión. Aquí es importante tener en cuenta cuáles son los procesos cognitivos y discursivos que facilitan el aprendizaje disciplinar y, en general, la participación en la vida social. De esta manera, probablemente nuestros estudiantes también desarrollarán su competencia discursiva en general.

Si como docentes de física, ingeniería eléctrica, música, derecho, arte, antropología, psicología, comunicación..., antes de diseñar un curso, nos preguntáramos no sólo por los conocimientos esenciales de la disciplina, sino ante todo por las aplicaciones de dicho saber, sus métodos, sus prácticas discursivas y cómo hemos aprendido a utilizar lo que sabemos, posiblemente entenderíamos que nuestra cultura académica es más que conocimiento; es, ante todo, un sistema de prácticas que responde a una reglas que condicionan su uso en diversos contextos. También que las cuatro dimensiones de la comprensión no existen de manera independiente; se requiere de la interacción entre ellas para que los estudiantes desarrollen la capacidad de desempeño flexible en su disciplina. En consecuencia, que las prácticas discursivas, así como las otras dimensiones, están profundamente implicadas en la configuración de nuestra disciplina, cuando no constituyen en sí mismas una práctica propia de esa cultura.

Esta conclusión debería llevarnos a revisar la opinión generalizada de que las prácticas discursivas, en especial las relacionadas con la lectura y la escritura, no hacen parte de la

⁴ En adelante, utilizaré *prácticas discursivas* para referirme a las formas de comunicación pues los dos conceptos, aunque provienen de contextos distintos (el primero del análisis del discurso y el segundo de la Enseñanza para la comprensión) coinciden en que las formas lingüísticas se emplean en contextos específicos con fines diversos. Además, en que son a la vez producto de la vida social e instrumento que la configura.

formación disciplinar y que por tanto no son competencia de los docentes de las disciplinas. También a reconsiderar la idea, derivada de la anterior, de que dichas prácticas son técnicas o estrategias que los estudiantes deben aprender en cursos generales de lenguaje para después aplicarlas en su disciplina. ¿Puede un científico natural –biólogo, físico, químico– comprender los conceptos y teorías relevantes de su disciplina sin haber formulado preguntas específicas acerca de una situación que ha observado o sobre las aplicaciones de teorías científicas? ¿Sin haber propuesto hipótesis con base en el conocimiento cotidiano, teorías y modelos científicos? ¿Puede ese biólogo, físico o químico apropiarse de las prácticas de su cultura académica y profesional sin haber diseñado experimentos y haber interpretado los resultados obtenidos? ¿Sin haber expresado su proceso de indagación mediante diversas formas de representación?⁵ ¿Sin haber realizado un informe o un artículo de investigación donde presente los propósitos de su investigación, las bases teóricas y las investigaciones previas en esa área, la metodología que usó, los resultados (en su mayoría cuantitativos, mediante tablas y gráficos), el análisis respectivo y las conclusiones? (C. Castaño, comunicación personal, 15 de junio, 2006). ¿Dónde si no en su propia disciplina puede asignar un significado personal, académico y profesional a estas prácticas mientras las realiza?

II

En la primera parte expliqué que una disciplina académica es un sistema de prácticas que surgen de la interacción de sus contenidos, propósitos, métodos y formas de comunicación. De allí inferí que estas últimas son prácticas esenciales en la configuración del sistema y que, por tanto, deben situarse en el contexto de las disciplinas. A continuación presentaré tres razones a favor de desarrollar dichas prácticas como parte de su aprendizaje.

¿Por qué desarrollar las prácticas discursivas en el aprendizaje de las disciplinas? Primero, porque el aprendizaje no es independiente de las situaciones en las que se da (Brown et ál., 1989; Savery & Duffy, 1996). Es diferente el aprendizaje que desarrolla un estudiante al hacer un

⁵ Retomo en estas preguntas algunas formas como un científico natural se aproxima al conocimiento, según los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales. Si bien estos estándares se proponen para la formación básica y media, se basan en varios principios consistentes con el constructivismo, entre ellos el de desempeño auténtico. Desde esta perspectiva, las formas de aproximarse al conocimiento se refieren a “la manera como los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias –naturales o sociales– de la misma forma como proceden quienes las estudian, utilizan y contribuyen con ellas a construir un mundo mejor” [Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Colombia].

informe diagnóstico en un curso general de lenguaje que el que logra otro estudiante cuando produce dicho texto en una de sus clases de administración, medicina, psicología o educación *como parte de una práctica disciplinaria*. El primer estudiante puede aprender la estructura y, en teoría, las características de la situación comunicativa donde se origina este escrito. El segundo aprenderá que este surge de una necesidad específica de su campo de estudio y de trabajo (evaluar un problema potencial o presente, prescribir un tratamiento, analizar un caso), que se dirige a una persona que conoce el tema y está en posición de tomar alguna decisión al respecto y que, en consecuencia, debe ser un escrito formal y recurrir al uso de algunos tecnicismos; además, claro, de identificar su estructura.

El segundo estudiante también desarrollará una mayor comprensión acerca de los conceptos de su disciplina pues, siguiendo la analogía propuesta por Brown et ál. (1989), los conceptos son como herramientas: sólo pueden comprenderse totalmente mediante su uso, y dicho uso depende de las situaciones y las condiciones que emergen de la cultura que las emplea. ¿Qué pasará en los cursos generales de lenguaje con el aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a disciplinas donde difícilmente se realiza un informe diagnóstico, como música, filosofía, historia, matemáticas?

Los alcances del aprendizaje en cada caso se explican porque este proceso es producto de la actividad, el contexto y la cultura donde se realiza (Brown et ál., 1989; Lave, 1997). Una formación disciplinar donde los contenidos no se emplean en desempeños auténticos, entre ellos las prácticas discursivas, no ayuda a los estudiantes a comprender la cultura en la que participan. Tampoco lo hace el aprendizaje de principios generales de la comunicación y de estrategias para comprender y producir discursos académicos y profesionales, si esto sucede en contextos ajenos a aquellos donde dichas acciones discursivas hacen parte de una práctica real y significativa (Carlino, 2005).

Paradójicamente, mientras en los cursos de lenguaje intentamos construir situaciones auténticas para que los estudiantes comprendan que comunicarse es una acción social, en algunos cursos disciplinares se desconoce o se desestima esto. Para el caso específico de la lectura y la escritura en la primaria, Tolchinsky y Simó (2001) señalan que con frecuencia se olvida que en las áreas curriculares existe la verdadera necesidad de comprender y producir textos con características específicas, así como la tendencia a asignar al área de lenguaje la responsabilidad exclusiva por los aciertos y desaciertos de los escritores en formación. Es posible superar esta

contradicción si los estudiantes aprenden haciendo las actividades que realizan quienes ejercen la disciplina o la aplican en otros contextos (Perkins, 1993) y si esto sucede en las culturas donde realmente se realizan estas prácticas (Brown et ál., 1989; Lave, 1997).

En la educación superior, situar y desarrollar las prácticas discursivas en el contexto de las disciplinas puede generar además los mismos beneficios que se han señalado del aprendizaje situado (*situated learning*):

Primero, los estudiantes aprenden en qué condiciones pueden usar el conocimiento. Segundo, hay más probabilidades de que se involucren en actividades creativas y de resolución de problemas cuando aprenden en situaciones y escenarios novedosos y diversos. Tercero, pueden entender las implicaciones del conocimiento. Por último, al trabajar y ganar experiencia con ese conocimiento, los estudiantes reciben apoyo para estructurarlo de forma que puedan usarlo luego en contexto (Collins, como se cita en Brill, 2001, párrafo 7).

Una segunda razón para desarrollar las prácticas comunicativas como parte del aprendizaje de las disciplinas está relacionada con las particularidades discursivas de cada una (Carlino, 2005). Si bien la participación en las culturas académicas requiere una amplia variedad de habilidades cognitivo-lingüísticas⁶ (Jorba, 2000), como describir, resumir, analizar, definir, sintetizar, interpretar, entre otras, algunas disciplinas las utilizan de maneras específicas. Esto sucede, por ejemplo, con la argumentación en las ciencias exactas y en las ciencias sociales. Aunque en general los dos campos entienden que argumentar es dar razones a favor de una afirmación, las primeras hacen énfasis en la demostración, por tanto, en el valor de la evidencia y la deducción; las segundas en la argumentación discursiva, que da por hecho la diversidad de opiniones y la necesidad de negociar con otros puntos de vista para llegar a acuerdos. Aquí los rasgos específicos de la argumentación están relacionados con algunos de los métodos para validar conocimiento: mientras las ciencias exactas parten de teorías para explicar casos particulares, las ciencias sociales posmodernas exploran los contextos locales sin pretender llegar a generalizaciones.

Algunas disciplinas actualizan las habilidades cognitivo-lingüísticas en diferentes tipos de texto (Jorba, 2000). Por ejemplo, describir, argumentar, exponer pueden combinarse de maneras diversas y originar, por ejemplo, una sentencia de la Corte Constitucional o un plan de negocios.

⁶ Jaume Jorba define las habilidades cognitivo-lingüísticas como las habilidades cognitivas que se activan al producir diferentes tipos de texto.

Como estos textos corresponden al sistema de prácticas que configura cada disciplina requieren un aprendizaje específico en el contexto donde pertenecen. Así, los estudiantes podrán desarrollar el sentido de adecuación de su comunicación en la vida académica y profesional, es decir, podrán tomar decisiones lingüísticas apropiadas en cada situación. Aunque en un curso general de lenguaje se haga todo lo posible por conectar los contenidos lingüísticos y discursivos con los disciplinares, difícilmente el profesor puede reconstruir las situaciones donde es deseable y necesario producir o comprender esos textos: quizá él conoce la teoría, pero no la ha utilizado en contexto.

Entendidas como sistema de pensamiento y de prácticas, las disciplinas guardan entre sí varias similitudes epistemológicas (Granés, 2001). Sin embargo, de una a otra no sólo cambia la perspectiva para observar, sino también la forma de hacerlo y de dar significado a lo observado mediante la interacción de quienes pertenecen a dicha cultura. Esto se explica porque cada una se define a sí misma “al construir su propia realidad a través de una terminología especial, de métodos específicos, de escritores ejemplares, y otras normas, reglas y prácticas de comunicación” (Brown, R., 29). Estas diferencias se traducen en algunos rasgos estilísticos propios y su expresión mediante un lenguaje específico. Por ejemplo, el grado de abstracción y precisión del lenguaje matemático contrasta con la tendencia a explicar con situaciones concretas y a explorar la ambigüedad del lenguaje en los estudios literarios. Por no entrar en detalles del vocabulario técnico, de los autores representativos y sus obras, ni de las instancias donde se valida el conocimiento.

En el caso de las disciplinas académicas, es particularmente cierto que el aprendizaje requiere, además de la construcción de conocimiento, la apropiación de un lenguaje específico que permita expresarlo y construirlo. De allí la importancia de que los estudiantes participen en múltiples y variadas actividades donde puedan leer, escribir, escuchar, hablar, en general pensar, en el lenguaje específico de su disciplina (Izquierdo & Sanmartí, 2000; Carlino, 2005; Wilcox, 2006) *en el contexto* de su cultura académica especializada. Esta necesidad se evidencia plenamente en los programas de posgrado que reúnen a estudiantes provenientes de diferentes disciplinas. Allí es urgente que el ambiente de aprendizaje promueva su participación en las prácticas discursivas de esta nueva disciplina en situaciones en que las realizan los miembros de esa comunidad, si se espera que hablen, escriban y piensen como ellos. En el marco del movimiento Escritura a través del currículo, es claro que esta práctica surge de una actividad humana situada históricamente.

Por ello, “no puede aprenderse separada de los problemas, los hábitos, las actividades y los contenidos de un grupo que tiene la necesidad de expresarse de esa manera para resolver un problema o realizar sus actividades” (Russell, como se cita en Linton, Madigan & Jhonson, *** p. 63).

Por último, las prácticas discursivas deben desarrollarse como parte del aprendizaje de las disciplinas porque de esta manera se involucra al estudiante en las prácticas que configuran esa cultura académica y profesional (Bruffee, 1999), lo cual facilita su proceso de aprendizaje y desarrolla su competencia discursiva (Cassany, Luna & Sanz, 2000; Tolchinsky & Simó, 2001; Carlino, 2005). Dado el carácter social del conocimiento, la capacidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de este saber sólo puede desarrollarse por medio de la interacción social.

Cuando los estudiantes leen acerca de los contenidos disciplinares, discuten sus comprensiones con otros, las representan de diversas maneras (mapas conceptuales, gráficos, textos) y las emplean con propósitos específicos para solucionar problemas reales pueden *comprender* su disciplina. Esto trae además otros beneficios, como los que señalan Tolschinsky y Miró (2001) para el caso específico de leer y escribir a través del currículo: convierte las maneras de leer y escribir en las áreas curriculares en objeto de reflexión, facilita el acceso a los contenidos específicos y mejora su comprensión, modifica el papel asignado a las prácticas de evaluación de la lectura y la escritura y da un contexto para la reflexión acerca de los contenidos lingüísticos. Lo anterior implica que las prácticas discursivas, en particular las relacionadas con leer y escribir, deben tener un espacio y un tiempo importantes en el aprendizaje de las disciplinas (Carlino, 2005) y articularse con desempeños disciplinares auténticos en el contexto académico o profesional.

Una estrategia para lograrlo es promover la realización de dichos desempeños mediante el trabajo en colaboración. Este se basa en el principio de que los estudiantes participan de las prácticas que configuran su cultura académica en comunidades temporales, donde interactúan con los contenidos, los métodos y las formas de comunicación propios de su disciplina (Bruffee, 1999). Esto facilita que los estudiantes hagan la transición entre la cultura académica de origen y la cultura en la que desean inscribirse, se apropien de su lenguaje y de sus prácticas discursivas, a la vez que comprenden la disciplina como un sistema en el cual ellos participan de manera activa. Una escena que ilustra este tipo de trabajo es la siguiente: en el seminario de investigación de la maestría en ingeniería industrial, los estudiantes, organizados en grupos por temas afines,

presentan oralmente un antecedente de su pregunta de investigación y explican cómo este se relaciona con su trabajo. Los compañeros de grupo toman nota y, finalizada cada presentación, discuten cómo les puede servir el trabajo del expositor para estructurar su propio anteproyecto. Esta situación los lleva a revisar los trabajos de los miembros del grupo y hacer recomendaciones acerca de cómo delimitar mejor el tema o cómo formular su pregunta de investigación, de tal manera que su propuesta de investigación esté bien delimitada y se desarrolle con coherencia.

En conclusión, situar las prácticas discursivas en el contexto de las disciplinas y desarrollarlas como parte de su aprendizaje ayudará a los estudiantes a comprender, desde el primer semestre de su formación superior, que estas son esenciales en su desempeño académico y profesional. También que su disciplina es un sistema de pensamiento y de prácticas que la configuran, gracias a la interacción de contenidos, propósito, métodos y formas de comunicación. Esto los llevará a desarrollar su capacidad de pensar y actuar de manera flexible y crítica. Para lograrlo es fundamental el trabajo en colaboración entre los docentes de las disciplinas y los profesores de pedagogía y lenguaje. Los primeros conocen sus prácticas, pero probablemente participan en ellas como si fueran naturales (Carlino, 2005). Los segundos, los principios pedagógicos que podrían orientar el diseño de ambientes de aprendizaje basados en dichas prácticas, pero no cómo estas se configuran en una cultura específica. Los terceros, los principios generales de una buena comunicación y cómo lograrla en diferentes contextos y con propósitos diversos, pero no las formas específicas en que todo esto se articula en una cultura académica especializada. Esto será posible, si las directivas diseñan e implementan estrategias que respalden esta iniciativa y ayuden a superar los obstáculos inherentes a cualquier proceso de cambio.

Agradecimientos

Deseo agradecer a Claudia Lucía Ordóñez, directora de la Especialización en Educación de la Universidad de los Andes y de los grupos de investigación De las concepciones a las prácticas pedagógicas y Primera lengua, lengua extranjera y educación bilingüe, sus comentarios a la primera versión de este escrito. Además, por facilitar de diversas maneras mi proceso de aprendizaje en la cultura del constructivismo en educación.

Lista de referencias

- Brill, J. M. (2001). Situated cognition. En M. Orey (ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponible en <http://www.coe.uga.edu/epltt/situatedcognition.htm>
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition ante the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brown, R. H. (2002). La ciencia social y la búsqueda de una sociedad justa. *Revista de Estudios Sociales*, 13, 27-35.
- Bruffee, K. (1999). Preface, Collaboration, Conversation, and Reacculturation, Consensus Groups: One kind of Classroom Collaboration y Collaborative Learning and Cooperative Learning. *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2005). Introducción, Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: FCE.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). El aprendizaje de la lengua. *Enseñar lengua* (35-50). España: Graó.
- Gómez, I. Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat. (eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (19-28). España: Síntesis.
- Granés, J. (2001). Principios básicos de la docencia universitaria. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Reflexiones sobre Docencia Universitaria. Políticas, Investigación y Evaluación. Bogotá: Editorial Sección de Publicaciones. División de Divulgación Académica y Cultural. Universidad Nacional de Colombia.
- Izquierdo, M. & Sanmartí, N. Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat. (eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (181-200). España: Síntesis
- Jorba, J. La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat (eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (29-49). España: Síntesis.

- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner & J. Whitson. *Situated cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Hillsdale.
- Linton, P., Madigan, R. & Johnson, S. (1994). Introducing students to disciplinary genres: The role of the general composition course. *Language and Learning across the Disciplines*, 1 (2), 63-78.
- Ordóñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Ordóñez, C.L. (2006a). Currículo: la necesidad y la forma de cambiar. Ponencia presentada en el II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, del Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. Manta, Manabí. 28 y 29 de septiembre.
- Ordóñez, C.L. (2006b). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud (Universidad del Rosario)*, 4 (Número especial, octubre), 14-23.
- Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17 (3), 8, 28-35.
- Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En M. S. Wiske (ed.). *La enseñanza para la comprensión* (69-94). Argentina: Paidós
- Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 14, 11-13.
- Savery, J. & Duffy, T. (1996). Aprendizaje basado en problemas: un modelo instruccional y su marco constructivista. En B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (135-147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículo. *Escribir y leer a través del currículo* (91-105). Barcelona: Ice-Horsori.
- Voix Mansilla, V. & Gardner, H. ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En M. S. Wiske (ed.). *La enseñanza para la comprensión* (215-256). Argentina: Paidós
- Wilcox, B. (2006). Focusing on literacy learning: but where's the content? *English Leadership Quarterly*, 28 (3), 1-2.
- Wilson, D. (2005). Las dimensiones de la comprensión. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 14, 25-27.