

CAPÍTULO I

La alfabetización en el discurso académico

Adriana Bolívar y Rebecca Beke

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varios años, los estudios del discurso académico se han focalizado en las prácticas discursivas de los profesores e investigadores, particularmente en aquellas relacionadas con la lectura y la escritura de textos de su especialidad. Como consecuencia de este interés, la investigación se ha concentrado en gran parte en los lenguajes especializados de la ciencia y de la investigación científica con el fin de “alfabetizar” a los universitarios, tanto a docentes e investigadores como a estudiantes de pregrado y posgrado (Parodi, 2010; Marinkovich y Velásquez, 2010; Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010).

Las investigaciones en el campo del discurso académico abarcan muchos aspectos, entre los que se destacan el estudio de los textos académicos y las tradiciones discursivas en las especialidades humanísticas y científicas; las estrategias de lectura y escritura; el discurso disciplinar en las ciencias y humanidades; el desarrollo de las competencias necesarias para leer y escribir textos especializados en las ciencias y las humanidades, y la capacidad de evaluar textos con una mirada crítica. Por lo tanto, el propósito de la investigación en el campo del discurso académico es doble porque, por un lado, hay un genuino interés teórico (lingüístico/retórico) en cuanto a los rasgos del discurso académico y, por el

otro, hay un deseo de promover y mejorar la investigación universitaria en distintas disciplinas, particularmente en América Latina (Ciapuscio, 1997, 2003; López Ferrero, 2004; Vallejos-Llobet, 2004).

No obstante, uno de los problemas que enfrentan muchas universidades es el hecho de que en la educación formal el discurso académico no se enseña porque, en la mayoría de los casos, se supone que éste se aprende o adquiere con la práctica. De ahí que los cursos institucionalizados sobre cómo escribir la tesis de grado o de posgrado o sobre cómo plantear un proyecto de investigación son escasos. En el mejor de los casos se encargan de este trabajo los tutores, quienes dan las orientaciones pertinentes. Cuando estos cursos llegan a dictarse, nos encontramos con problemas adicionales. Por ejemplo, los cursos son elaborados y dictados por profesores de Lengua que no necesariamente conocen las características discursivas de las disciplinas o por profesores de diferentes disciplinas que no tienen conciencia suficiente del manejo del lenguaje especializado o del discurso científico. Desde el punto de vista de estos últimos, los problemas del lenguaje no les atañen y, más bien, exigen las competencias necesarias sin que ellos o ellas se sientan involucrados en el proceso del aprendizaje del lenguaje científico.

Sumado a lo anterior, encontramos signos de inseguridad discursiva, que se manifiesta en la escritura de estudiantes y profesores. Se da a menudo el caso de estudiantes que tienen que escribir un ensayo sin tener muy claro lo que significa escribir un texto de esta naturaleza y, cuando lo hacen, recurren a los recursos de la oralidad para compensar su desconocimiento o manejo del género discursivo (Navas, 2004). De manera similar, los profesores en su rol de investigadores escriben artículos de investigación que hacen ver distintos grados de experticia, y así se puede identificar a quienes todavía no manejan las convenciones de la tradición disciplinar en la que se ubican y a quienes ya han alcanzado un nivel óptimo (Benvegnú, 2004; Bolívar, 2004). Por consiguiente, en este

capítulo introductorio nos ocuparemos de plantear los problemas más relevantes sobre lo que significa leer y escribir en la universidad y sobre lo que entendemos por alfabetización académica en este contexto.

LECTURA Y ESCRITURA: ¿PARA QUÉ?

Desde nuestra perspectiva, la lectura y la escritura son prácticas sociales y modos de interacción social (Bolívar, 2000). En el caso de la investigación universitaria, se trata de prácticas que están asociadas al desarrollo personal y profesional de estudiantes y profesores. Se trata de leer y escribir para investigar más y mejor, para conocer a fondo el estado del arte en una materia y para participar tanto en la divulgación de la investigación científica como en la construcción del conocimiento. En este contexto, la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas con la educación en el nivel superior de pregrado y posgrado, y con el desarrollo de personas conscientes de su responsabilidad para mejorar la educación en las universidades.

¿POR QUÉ EL ÉNFASIS EN EL DISCURSO ACADÉMICO?

Un aspecto fundamental para entender la lectura y la escritura en la universidad es la necesidad de tomar conciencia de que en cada disciplina hay que comprender su discurso, porque, en primer lugar, el discurso de cada disciplina es una rica fuente para entender las prácticas sociales de la academia, como ya hemos mostrado en diversas investigaciones (Bolívar, 1997, 1998, 2004, 2006; Bolívar y Beke, 2000; Beke, 2005, 2008), y porque el estudio de los textos académicos nos permite recoger valiosa información sobre la forma en que se construye el conocimiento en las disciplinas, tal como lo dice Hyland (2000, p. 3):

En los campos académicos los textos materializan las negociaciones sociales de la investigación en cada disciplina, y revelan cómo se construye el conocimiento, cómo se negocia y cómo se persuade (las traducciones son nuestras).

Cuadro 1

El académico en su contexto e implicaciones discursivas

El académico en su contexto	Implicaciones para el discurso académico
Trabaja en una Escuela, Instituto o Departamento. Enseña una materia e investiga. Desarrolla tareas administrativas.	Conoce y maneja temáticas especiales. Conoce a expertos en la materia. Lee y escribe textos especializados. Debe saber diferenciar tipos de géneros y textos.
Se inscribe dentro de una disciplina en las ciencias o las humanidades.	Conoce o desea aprender la tradición discursiva de una o más disciplinas, tal como se manifiesta en los textos escritos y orales en esas disciplinas.
Se relaciona con otros académicos de la comunidad discursiva de su disciplina.	Conoce o desea aprender los estilos discursivos para interactuar oralmente o por escrito con sus pares en la universidad y fuera de ella.
Lee y escribe textos en su especialidad. Evalúa textos escritos por otros.	Conoce o desea aprender las convenciones de escritura en su disciplina. Necesita criterios para evaluar y saber persuadir a otros.
Publica artículos y libros en su especialidad. Asiste a congresos nacionales e internacionales. Forma grupos de investigación.	Conoce o desea conocer las convenciones discursivas y retóricas para escribir textos óptimos en su disciplina, de manera que tengan aceptación en su comunidad científica y contribuyan al desarrollo de la academia y de la ciencia.

En segundo lugar, es importante estudiar el discurso académico escrito porque lo que más hacen los académicos es leer y escribir, especialmente para preparar clases, elaborar y presentar sus trabajos de ascenso o de posgrado y, sobre todo, para formar parte de una comunidad académica nacional e internacional en la que participen activamente por medio de sus presentaciones en eventos científicos y publicaciones. En tercer lugar, es necesario apuntar que el discurso académico debe ser estudiado porque la visión de lo que es un académico es dinámica y cambiante. Esto

se refleja fundamentalmente en el hecho de que la investigación tiende cada vez más a llevarse a cabo en equipos y no en solitario. El cuadro 1 recoge algunos de los rasgos que caracterizan al académico actual como integrante de grupos de investigación comprometidos con el desarrollo de una disciplina en su propio país y en el nivel internacional. Igualmente, se trata de un académico que, además de “enseñar”, asume roles relacionados con la administración y la extensión.

Este breve resumen sobre lo que significa ser un académico desde el punto de vista de la lectura y producción de textos, nos da una rápida mirada sobre la complejidad del discurso académico, en el que se entrecruzan prácticas discursivas orales y escritas en diferentes grados de experticia. Con esto queremos resaltar que:

El discurso académico no es uniforme ni monolítico, ni se diferencia sólo por tópicos o vocabularios especializados. Es el resultado de una multitud de prácticas y estrategias, donde lo que cuenta como argumento persuasivo y tono apropiado es cuidadosamente construido para una audiencia específica (Hyland, 2000, p. 3).

¿QUÉ LEEN Y ESCRIBEN LOS PROFESORES/ INVESTIGADORES?

Dada la compleja red de actividades de lectura y escritura que encontramos en el quehacer académico, vale la pena preguntarse qué tipos de textos se leen. A continuación presentamos los tipos de textos que podría manejar un académico en dos dimensiones: a) la lectura académica y b) la lectura profesional/institucional. No incluimos la lectura de periódicos o de textos literarios u otros que también forma parte importante de la alfabetización en general.

Lectura y escritura de textos académicos

1. Libros (de texto, de referencia, especializados), que a su vez contienen otros textos o subtextos, tales como: índices de contenido, prólogos, introducciones, revisión bibliográfica, problemas,

experimentos, estudios, datos, tablas, gráficos, instrucciones, conclusiones, índices temáticos.

2. Revistas especializadas que, a su vez, contienen: artículos de investigación, artículos de divulgación, ensayos, resúmenes, introducciones, teoría/método, resultados, conclusiones, instrucciones para los autores, reseñas, avisos, entrevistas.

3. Eventos y proyectos. Estos incluyen una gran variedad de textos relacionados con la asistencia a eventos científicos y la evaluación de proyectos de investigación. Por ejemplo: buscadores en Internet, programas de eventos, resúmenes de ponencias, ponencias, carteles (*posters*), libros de resúmenes, trabajos de estudiantes (ensayos, informes, monografías, otros), propuestas de proyectos de grado, trabajos o tesis de grado (licenciatura, maestrías, doctorados).

Lectura y escritura profesional-institucional

Los académicos leen y escriben diariamente textos que, aunque asociados a su vida académica, no se refieren a su disciplina. Ellos tienen que ver con la parte administrativa y las obligaciones de tipo institucional como, por ejemplo, los siguientes textos: cartas, circulares, informes semestrales, memorandos, reglamentos, leyes y normas, actas de exámenes, actas de reuniones, veredictos, boletines, páginas web, cartas de recomendación, correos electrónicos, currículum vitae.

PROBLEMAS GENERALES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA

Los problemas en torno a la lectura y escritura en las universidades latinoamericanas han sido suficientemente documentados en una amplia bibliografía (Martínez, 1997; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005; Cisneros, 2006; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010; Padilla y Carlino, 2010). A continuación señalamos algunos aspectos lingüísticos que deberían recibir atención

de parte de los investigadores, tanto profesores como estudiantes, en cuanto a la lectura y escritura académica. Con respecto a la lectura, el problema reside en el desarrollo de la capacidad para buscar las señales lingüísticas que ofrece la persona que escribe. En cuanto a la escritura, el problema tiene que ver con la apropiación de un lenguaje y discurso, lo que implica el manejo óptimo de determinadas señales en el texto.

Propósito del texto:

Una de las fallas principales es escribir por escribir, sin considerar al otro u otros que va(n) a leer el texto. Por lo tanto, es importante tener claro con qué fin se ha escrito o se escribe un texto.

¿Quién lo escribe? ¿A quién va dirigido? Formalidad *versus* informalidad:

Se toman por sentado los interlocutores, vale decir, quién lee o escribe para quién. Igualmente, se pierde de vista la importancia de tomar en cuenta los grados de formalidad y cómo esta afecta la comprensión y la redacción.

Convenciones del género:

No se toma en cuenta por desconocimiento o descuido que cada texto puede ubicarse dentro de un género discursivo particular. No es lo mismo un artículo de investigación que un ensayo, una reseña o un informe. Cada uno sigue ciertas convenciones de organización, generalmente conocidas por los expertos y sujetas a cambios constantes en la interacción académica.

Tipo y estructura global del texto:

A menudo se detecta la falta de entrenamiento para identificar la organización global de un texto. También es difícil diferenciar entre las señales que marcan la información general y la específica.

Atribución de la información:

Un problema común es la falta de destreza en la identificación de la información y de los responsables de ella. Es decir, a menudo no se da atención al hecho de que quien escribe no siempre se responsabiliza de los contenidos porque el autor o autora los atribuye a otros. Es importante diferenciar quién es responsable por lo dicho o lo escrito.

Argumento central:

Existen problemas en la comprensión o presentación de la argumentación.

Relaciones semánticas:

Es necesaria la enseñanza de relaciones semántica, en el texto, vale decir, explicar cómo se relacionan las partes en las que hay, por ejemplo, relaciones lógicas, relaciones temporales, de comparación, causa y consecuencia.

Relaciones sintácticas:

Se detecta una falta del manejo de la gramática, particularmente del uso de complejos clausulares en los que no queda claro cuáles son oraciones principales y subordinadas. El resultado es que se producen textos vagos y confusos.

Vocabulario:

El manejo apropiado de léxico especializado, tanto en la materia como en la forma de organizar textos también es un problema.

Referencias y convenciones de citas:

En muchos casos, el manejo de las referencias bibliográficas y citas no recibe suficiente atención. De esa manera se minimiza la importancia que tienen para leer el conocimiento y escribir, tomando como referencia la diferencia entre el conocimiento propio y el ajeno. Eventualmente, esto incide en la capacidad de leer y escribir críticamente.

Estos son solamente algunos de los problemas que podemos resolver mediante la enseñanza sistemática del discurso académico. Es evidente que mientras más se investigue sobre estos aspectos más podremos contribuir a la educación y alfabetización especializada en la universidad.

ACTIVIDADES

Minitarea 1: Efectividad de las estrategias de escritura

A continuación presentamos un test para medir la efectividad de sus estrategias de escritura. Hemos traducido y adaptado dicho test de Swales y Feak (2000, pp. 4-5). Responda el test de la manera más sincera posible y luego reflexione sobre los resultados.

Test: ¿Cuán efectivas son sus estrategias de escritura?

Aquí le proponemos ocho estrategias de escritura académica. Asígnese *2 puntos*, si utiliza mucho una estrategia en particular; *1 punto* si la utiliza *bastante*; *0 puntos* si la utiliza *poco o nunca*.

1. Le dedica mucho tiempo a la investigación y luego planifica posteriormente para escribir a partir de sus apuntes, datos o esquemas.

2. Le presta atención a modelos de monografías en su disciplina y se fija en la forma cómo estas se organizan, cómo se usan ciertas frases, dónde y por qué se dan ejemplos o ilustraciones.

3. Acude a un mentor que sabe cómo “se bate el cobre”. Puede anticipar cómo un equipo de árbitros acogerá un escrito

particular y, por lo tanto, puede aconsejarle a qué revista o conferencia puede enviar este escrito.

4. Tiene un sentido de su audiencia, particularmente en cuanto a lo que necesita decirse o no.
-

5. Reconoce la necesidad de hacer alguna variación estilística y tiene los recursos lingüísticos para satisfacerla.
-

6. Construye una postura propia que lo acredita como miembro de la comunidad disciplinaria, a través de su planteamiento individual (o en coautoría).
-

7. Participa en coautoría autónoma sin que termine dependiendo de otros para la escritura de las partes más "difíciles".
-

8. Cree que arreglar la parte formal de lo escrito (por ejemplo, aspectos gramaticales puntuales y puntuación en los artículos) es esencialmente todo lo que se necesita hacer.
-

¿Cómo obtener el puntaje final?

Las estrategias 2, 3, 4, 5, 6 y 7 son buenas estrategias. La 1 y la 8 se consideran perjudiciales a la larga. Para obtener el puntaje final debe sustraer estos dos puntajes negativos del total de puntos positivos.

Total de puntos obtenidos _____

Si obtiene 10 puntos o más, tiene un buen sentido de lo que es escribir para la investigación.

Si obtiene un puntaje menor a 4, puede significar lo siguiente:

- (1) Tiene dudas sobre su capacidad para ser un escritor experto en el campo de la investigación; y/o
- (2) Puede ser que la forma en que usted se aproxima a la escritura es demasiado instrumental o técnica.

Minitarea 2: Texto literario *versus* texto académico

Lea cuidadosamente los textos 1 (literario) y 2 (académico), y luego discuta con otros colegas las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre un texto científico-académico y uno literario?
2. Escribir bonito o escribir de manera precisa y al punto, ¿es un dilema?
3. ¿Siente usted la necesidad de hacer valer su estilo y personalidad en sus escritos académicos?
4. ¿Cuáles son las restricciones que le impone su disciplina?

Texto 1

Nicola da Morimondo, en su nueva calidad de cillerero, estaba dando órdenes a los cocineros, y éstos le estaban dando a él informaciones sobre las costumbres de la cocina. Guillermo quería hablarle, pero nos pidió que esperásemos unos minutos. Dijo que después tendría que bajar a la cripta del tesoro para vigilar el trabajo de limpieza de los relicarios, que aún era de su competencia, y allí dispondría de más tiempo para conversar.

En efecto, poco después nos invitó a seguirlo. Entró en la iglesia, pasó por detrás del altar mayor (mientras los monjes estaban disponiendo un catafalco en la nave, para velar los despojos mortales de Malaquías) y

nos hizo bajar por una escalerilla, al cabo de la cual nos encontramos en una sala de bóvedas muy bajas sostenidas por gruesas pilastras de piedra sin tallar. Estábamos en la cripta donde se guardaban las riquezas de la abadía; el Abad estaba muy orgulloso de ese tesoro, que sólo se abría en circunstancias excepcionales y para huéspedes muy importantes.

Alrededor se veían relicarios de diferentes tamaños, dentro de los cuales las luces de las antorchas (encendidas por dos ayudantes de confianza de Nicola) hacían resplandecer objetos de belleza prodigiosa. Paramentos dorados, coronas de oro cuajadas de piedras preciosas, cofrecillos de diferentes metales, historiados con figuras, damasquinados, marfiles. Nicola nos mostró extasiado un evangelario cuya encuadernación ostentaba admirables placas de esmalte que componían una abigarrada unidad de compartimientos regulares, divididos por filigranas de oro y fijados mediante piedras preciosas que hacían las veces de clavos. Nos señaló un delicado tabernáculo con dos columnas de lapislázuli y oro que enmarcaban un descendimiento al sepulcro realizado en fino bajorrelieve de plata y dominado por una cruz de oro cuajada con trece diamantes sobre un fondo de ónix entreverado, mientras que el pequeño frontón estaba cimbrado con ágatas y rubíes. Después vi un díptico criselefantino, dividido en cinco partes, con cinco escenas de la vida de Cristo, y en el centro un cordero místico hecho de alvéolos de plata dorada y pasta de vidrio, única imagen policroma sobre un fondo de cérea blancura.

(Eco, 1983. *El nombre de la rosa*. Barcelona: Editorial Lumen, pp. 508-509).

Texto 2

Capítulo 1

Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro entre lingüística e informática

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo del libro pretendo esbozar un marco referencial general que enmarque las investigaciones científicas de naturaleza empírica y los desarrollos computacionales que damos cuenta en los capítulos posteriores. Para ello, efectuaré un recorrido a través de ciertos hitos que juzgo relevantes para situar el resurgimiento de los estudios de corpus, ahora desde una óptica computacional y con gran apoyo tecnológico en

estadística. La perspectiva adaptada es claramente desde una lingüística transdisciplinaria, núcleo convergente que a mi juicio está determinando de manera fundamental el devenir de nuestra disciplina y que permite perfilar algunos de los desafíos que debemos enfrentar para continuar de manera certera los desarrollos en el área. De otro modo, estoy seguro de que la lingüística de corte más clásico corre riesgos como nunca antes.

Posteriormente, abordaré el concepto de discurso especializado en el cual se inscriben los estudios de este libro. Desde allí, realizaré un panorama diagnóstico de la situación que se vive actualmente en algunos liceos técnico-profesionales de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile) en cuanto al proceso de alfabetización técnico-profesional con base en alguna lengua escrita y, en este contexto, me ocuparé de delinear algunas protecciones hacia una didáctica del discurso especializado (Parodi, 2005, p. 15).



COMUNIDAD DISCURSIVA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Se desprende de lo anterior, que formamos parte de un grupo social mayor, la comunidad académica o universitaria, que a su vez está conformada por comunidades disciplinares cuyos miembros tienen prácticas discursivas en común. En otras palabras, se trata de un conjunto de comunidades discursivas que se distinguen entre sí en y alrededor de la comunicación, en la manera como sus miembros utilizan las formas retóricas y argumentativas, y en la decisión que toman para posicionarse explícita o implícitamente ante el contenido proposicional de sus textos, y así imprimir su compromiso con sus pares (otros autores y lector/es). Comparar, por ejemplo, el discurso investigativo de las ciencias “duras” con el de las ciencias “blandas” (Becher, 1989), pone en evidencia que las primeras hacen énfasis en generalizaciones demostrables y en la investigación propiamente (métodos, procedimientos e instrumentos). En contraste, las segundas, cuyos métodos no son generalizables, se caracterizan por la necesidad que tienen los investigadores de convencer a su público lector de la veracidad de

los planteamientos expresados y de hacer explícita su posición personal y compromiso ante el conocimiento.

En el ámbito académico son variadas las formas genéricas (géneros) por medio de las cuales nos comunicamos con nuestros pares.¹ Estas formas genéricas surgen de situaciones comunicativas recurrentes y responden a normas, valores e ideologías que caracterizan las diferentes disciplinas y sus respectivas metodologías; moldean el pensamiento y la acción de sus miembros hasta llegar a sugerir lo que debe pensarse, decirse y hacerse. Se puede deducir entonces que para ser aceptado como miembro de una comunidad discursiva determinada, es importante conocer y utilizar los géneros que caracterizan a dicha comunidad. Este “conocimiento del género”, Berkenkotter y Huckin (1995, p. ix) lo definen como “el repertorio de respuestas situacionalmente apropiadas que tiene el individuo a situaciones recurrentes – desde encuentros inmediatos a comunicación distanciada por medio de lo impreso, y más recientemente, del medio electrónico”,² y señalan más adelante que “una de las maneras de estudiar el carácter textual de la comunicación disciplinaria es examinar las acciones situadas de los escritores así como los sistemas comunicativos en los que participan los actores en las disciplinas”.³ Se desprende que las prácticas discursivas no son iguales en todas las disciplinas. Llegar a ser un médico, un trabajador social, un educador, o cualquier otro profesional, implica aprender a utilizar las formas y géneros discursivos para adquirir, producir y reproducir el conocimiento en estas disciplinas o *comunidades discursivas*, uno de los conceptos centrales de la obra de Swales (1990). En consecuencia, podemos

¹ Para mayores detalles sobre definiciones de “género”, véase el capítulo III.

² ...an individual's repertoire of situationally appropriate responses to recurrent situations – from immediate encounters to distanced communication through the medium of print and more recently, the electronic media (Berkenkotter y Huckin, 1995, p. ix).

³ One way to study the textual character of disciplinary communication is to examine both the situated actions of writers and the communicative systems in which disciplinary actors participate (Berkenkotter y Huckin, 1995, p. ix).

afirmar que hablar, leer y escribir en un contexto académico, conocido también como la “alfabetización académica”, trasciende el aprendizaje de las letras y reglas gramaticales, como lo atestiguan publicaciones sobre el tema que compilan la experiencia de investigadores del mundo hispano (Parodi, 2010).

¿Qué se entiende por alfabetización?

Conviene quizás detenernos primero en el concepto inglés *literacy*,⁴ que suele traducirse por alfabetización en español. Tradicionalmente y bajo la influencia del positivismo científico, *literacy* se refería al conocimiento de las letras para decodificar y escribir sílabas, palabras, cláusulas, oraciones y textos. El individuo se alfabetizaba a través de la práctica directa y formación de buenos hábitos; se insistía en textos perfectos con una única interpretación de sus contenidos; el enfoque utilizado se basaba en un listado de rasgos lingüísticos, gramaticales y semánticos. Se le daba muy poca consideración a las funciones de las estructuras, el rol del lector, el rol del escritor, el contexto y el tópico.

Según la perspectiva centrada en el educando, también conocido como “enfoque de lenguaje integral” (*whole language approach*), la alfabetización concierne esencialmente a la construcción individual de significados por encima de los aspectos formales; se centra en la voz personal ignorada por la visión tradicional y en la interpretación individual en la lectura y la escritura. Este movimiento le da particular importancia al desarrollo cognitivo del individuo y el procesamiento del texto.

Desde una visión más moderna –socioconstructivista y socio-cognitiva–, y por la importancia que se les dan a los contextos sociales y al propósito comunicativo (Halliday, 1978), el concepto *literacy* es ampliado a su forma plural *literacies* (Johns, 1997),

⁴ Los términos *alfabetización académica*, *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior* ya están siendo utilizados en la bibliografía en español. (Carlino, 2003).

cuyo equivalente en español es difícil de traducir con una sola palabra, aunque ya se han introducido términos como “letrismos” (Del Rosal, 2009). Esta ampliación del concepto significa que el individuo debe poder adaptarse a la pluralidad de situaciones de escritura, variedades de lengua (*registros*) de los grupos sociales y las características discursivas propias del grupo social (o grupos sociales) al cual (a los cuales) pertenece, también llamado *comunidad discursiva*. Este mismo concepto ampliado es asumido en el documento de la Unesco,⁵ en el que se define *literacy* como “un concepto plural con diversas *literacies* moldeadas por su uso en contextos particulares”. Se deriva que, para que un individuo pertenezca a una comunidad discursiva, debe cumplir con las exigencias de lectura y escritura en cuanto a los géneros y estilos retóricos que caracterizan a las diferentes disciplinas.

De lo anterior se concluye que “alfabetizarse” o “alfabetizar” a un individuo para el ámbito académico-universitario implica situar la escritura en el contexto mundial, cultural, social, disciplinar y genérico, más allá de los procesos cognitivos y lingüísticos implícitos en ella. Si reconocemos la tendencia hacia la trans e interdisciplinariedad, el estudio de los diferentes géneros académicos en las diferentes disciplinas adquiere mayor importancia porque permite i) describir la lengua en uso en el ámbito académico, y ii) determinar los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican estos géneros dentro de una misma disciplina o entre disciplinas. De ello se podría generalizar acerca de los patrones comunes y establecer variaciones disciplinares en lo que respecta al uso de la lengua escrita como base para la enseñanza y formación de las futuras generaciones. Frente al reto de formar nuevos escritores, la noción de la variabilidad adquiere importancia, tal como advierte Hyland (2000, p. 47):

Presentar las habilidades académicas como universales y transferibles les hace un flaco servicio a los aprendices ya que disfraza

⁵ Literacy is a plural concept, with diverse literacies shaped by their use in particular contexts.

la variabilidad, y tergiversa la escritura académica como maneras naturalizadas, manifiestas e indiscutibles de participar en las comunidades académicas.⁶

Minitarea 3: Comunidad discursiva

Sobre la base de lo anteriormente expuesto:

- 1) Identifique la comunidad discursiva a la que pertenece.
- 2) Diga cómo percibe usted a esta comunidad discursiva.
- 3) Señale algunas características en cuanto a las prácticas discursivas (orales o escritas) de su comunidad.

Minitarea 4: Metas de la escritura académica

Indique en qué parte de un artículo esperaría encontrar los extractos siguientes. Subraye las palabras o expresiones que le ayudaron a ver las diferencias.

- a) En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación sobre la separación de pareja en una muestra de estudiantes venezolanos y señalamos las modulaciones que produce la inserción cultural tomando como referencia dos muestras análogas: una vasca y otra chilena.
- b) En la pregunta 1, que medía como señalamos, comprensión macroestructural, la diferencia fue muy marcada: 83% de respuestas correctas en el grupo I frente a 28% en el grupo II. Este resultado ratifica la dificultad que ofrecen las operaciones de comprensión global para lectores inexpertos.
- c) En cuanto a la comparación intercultural, se constató que los jóvenes de los tres países tienen maneras parecidas de

⁶ Presenting academic skills as universal and transferable does a serious disservice to learners as it disguises variability, and misrepresents academic writing as naturalised, self-evident and non-contestable ways of participating in academic communities (Hyland, 2000, p. 47).

concebir el amor. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al impacto emocional después de la ruptura, impacto mayor en el caso de la población venezolana, que era también la que más temía este tipo de desenlace.

- d) En un segundo encuentro, al mismo grupo se le aplicó un ejercicio de comprensión de un texto en inglés con una duración aproximada de una hora y media. El ejercicio consistió en siete preguntas abiertas, expresadas en español, la última de las cuales se refería a la elaboración de un resumen que no excediera cuatro oraciones.
- e) Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, J. (1997). *10 palabras claves acerca de la pareja*. Pamplona: Verbo Divino.

Lea los textos 3 y 4 y explique sus diferencias y semejanzas.

Texto 3

Acta Científica Venezolana: 51 (sup. 2), 2000

BIOLOGÍA MARINA Y LIMNOB

FITOPLANCTON DEL EMBALSE LA PEREZA (EDO. MIRANDA)

(Phytoplankton from La Perez reservoir [Miranda St.])

E. González, M. Ortaz, C. Peñaherrera y E. Montes
Universidad Central de Venezuela,
Instituto de Biología Experimental
Email: ergonza@reaccium.ve

En vista del total desconocimiento de las características limnológicas del embalse La Perez (10°27' N y 66°46' W), se realizaron muestreos mensuales de julio a diciembre de 1997 para identificar las especies y estimar la abundancia y la biomasa del fitoplancton en sus aguas. Las muestras se tomaron en la zona eufórica con una botella del tipo van Dorn y se fijaron con solución de lugol. En el laboratorio, la abundancia se determinó mediante sedimentación en cámaras de Utermöhl y conteo

con la ayuda de un microscopio de luz invertido; la biomasa se estimó mediante la extracción de pigmentos fotosintéticos con etanol. En julio de 1997, las fuertes precipitaciones y la gran cantidad de sólidos en suspensión limitaron la penetración de luz en la columna de agua, lo que causó que la zona eufórica estuviera limitada a menos de 30 cm, afectando así a la comunidad del fitoplancton. Se identificaron 34 especies, de las cuales las algas verdes y las cianobacterias fueron las más diversas con 11 especies cada una. *Cryptomonas erosa* fue la especie dominante de julio a noviembre, mientras que en diciembre, al aumentar la transparencia del agua, dominaron las algas verdes *Schroederia setigera* y *Scenedesmus ecornis*. La división Cryptophyta dominó el fitoplancton de julio a noviembre, y en este último mes representó el 90% del total. La abundancia del fitoplancton varió entre $2666,5 \times 10^6$ (julio) y $13851,0 \times 10^6$ Org.m⁻² (octubre). La biomasa (como clorofila-a) sólo pudo estimarse en noviembre y en diciembre, registrándose valores de 8,88 y 3,26 ug/l, respectivamente. Como conclusión, se puede afirmar que el fitoplancton estuvo limitado por la pobre penetración de luz durante casi todo el periodo de estudio, y no por los nutrientes, pues este embalse se clasificó como eutrófico.

Palabras clave: Embalse La Pereza, fitoplancton, clorofila-a.

Texto 4

LA ESCUELA VISTA POR LA COMUNIDAD

(*The school seen by community*)

A. Iniciarte, R. Alarcón, E. Sánchez, M. Torres de I. y N. Inciarte
La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación
Email: renuevoelsa@hotmail.com

En la comunidad, al igual que en la escuela, interactúan personas que intervienen en el proceso educativo. Estas personas, de alguna manera aprenden permanentemente en la interacción. La investigación como un estudio del caso, de carácter descriptivo y analítico, pretende describir los factores inhibidores y propiciadores de la interacción de una escuela básica desde el punto de vista de la comunidad en general, ubicadas en una zona urbana marginal del municipio San Francisco del estado Zulia. De los resultados obtenidos hasta ahora, se observa que existen factores organizacionales, curriculares-instruccionales y de la misma comunidad que inhiben y otros que propician la relación escuela-comunidad. Es considerable el número de padres de la comunidad (65%) que no tienen sus hijos estudiando en la escuela, demostrándose que la escuela no

responde a la principal necesidad de atender y educar formalmente a los niños de su entorno. La escuela como la comunidad no realiza actividades en conjunto para atender y solucionar sus problemas. Las relaciones comunicacionales entre directivos, docentes y comunidad en general no están abiertas al diálogo, ya que no abren espacios para la discusión, la libertad de expresión, la criticidad y la reflexión; sólo se establecen contactos informativos entre directivos, docentes y representantes de la comunidad educativa en reuniones de grado y en asambleas generales. Sin embargo, la escuela es vista como una esperanza, llamada a formar los ciudadanos que esa comunidad necesita, a integrarse a la comunidad y abrir sus puertas para colaborar en la resolución de los problemas tanto de la misma escuela como de la comunidad. El estudio está inscrito en la línea de investigación Aprendizaje Organizacional y Generación de Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, y del programa de Investigación “La Universidad Va a la Escuela”.

Palabras clave: Aprendizaje organizacional, escuela, comunidad.



Minitarea 5: La toma de conciencia sobre la escritura académica

A continuación transcribimos dos resúmenes escritos por la misma persona. La versión original (texto 5) fue escrita al inicio de un curso sobre escritura académica. La versión mejorada (texto 6) es el resultado de haber tomado mayor conciencia sobre las características del discurso académico. Lea cuidadosamente cada uno de los resúmenes y marque las señales lingüísticas y de organización que hicieron mejorar el texto.

Texto 5

Resumen: Versión original

El patrimonio documental del sector público en supresión y liquidación. Lineamientos para su protección.

La reorganización del sector público venezolano es un proceso que se da por diferentes motivos. La Constitución de la República Bolivariana

de Venezuela en correspondencia con la Ley Orgánica de Administración Pública, establecen que el Ejecutivo Nacional puede fijar el número de ministerios y órganos de la Administración Pública venezolana. En consonancia con ello, las autoridades actúan para suprimir y eliminar organismos en función de adaptar las instituciones a las nuevas políticas públicas. Para ello, en un primer momento se declara administrativamente la supresión de un ente público y en un segundo momento se plantea su liquidación definitiva. Al decretarse la ley que aprueba ambos procesos, se definen procedimientos para realizar el nuevo ente que asume las competencias, la transferencia del patrimonio institucional y el fondo documental, conformado este último, por los archivos de las unidades administrativas. La inexistencia de normativas para su transferencia, puede conducir a la ejecución de acciones que vayan en contra de la función cultural de las instituciones y del propio Estado. En el marco de esta realidad, se presenta esta investigación, que tiene como propósito desarrollar un marco teórico y conceptual que permitirá argumentar el valor del patrimonio documental oficial plasmado en los documentos producidos y recibidos por las instituciones del Estado, destacando la importancia que tiene para el mundo la memoria colectiva de una nación como parte de la diversidad y el desarrollo cultural de los pueblos. El estudio se desarrollará a partir de un caso del sector vivienda y hábitat venezolano, al que pertenece el Consejo Nacional de la Vivienda, decretado desde el 2004 en liquidación mediante la Ley Prestacional de Vivienda y Hábitat. Se espera que los resultados contribuyan al establecimiento de criterios procedimentales y técnicos que puedan aplicarse en los casos de transferencias de fondos cerrados provenientes de instituciones públicas venezolanas en liquidación. La metodología será cualitativa, enmarcada en el análisis de contenido de documentos y en la definición de tipologías documentales.

Texto 6

Resumen versión mejorada

El patrimonio documental del sector público en supresión y liquidación. Lineamientos para su protección

La Ley Orgánica de la Administración Pública, en correspondencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, otorga al Ejecutivo Nacional la potestad para suprimir y eliminar un organismo en función de adaptar las instituciones a nuevas políticas públicas. La supresión y la eliminación son procesos que se aprueban mediante una Ley Especial, que establece procedimientos específicos para realizar ante el

nuevo ente que asume las competencias, la transferencia del patrimonio de activos, financiero y el recurso humano, excluyendo del activo el fondo documental, conformado este último por los archivos de las unidades administrativas. La inexistencia de procedimientos y normativas explícitas de transferencia de fondos documentales en casos específicos de cierre de entes públicos, puede conducir a la ejecución de acciones que vayan en contra de la función cultural de las instituciones y del propio Estado. En el marco de esta realidad, se presenta esta investigación, que tiene como propósito desarrollar un marco teórico y conceptual para argumentar el valor de patrimonio documental oficial plasmado en los documentos producidos y recibidos por las instituciones del Estado, destacando la importancia que tiene para el mundo la memoria colectiva de una nación como parte de la diversidad y el desarrollo cultural de los pueblos. El estudio se desarrollará a partir de un caso del sector Vivienda y Hábitat venezolano, al que pertenece el Consejo Nacional de la Vivienda, decretado desde 2004 en liquidación mediante la Ley Prestacional de Vivienda y Hábitat. Se espera que los resultados contribuyan al establecimiento de criterios procedimentales y técnicos con aplicación en los casos de transferencias de fondos cerrados provenientes de instituciones públicas venezolanas en liquidación. La metodología será cualitativa, enmarcada en el análisis de contenido de documentos y en la definición de tipologías documentales.



CONCLUSIÓN

Consideramos que el punto de partida para el desarrollo de la lectura y escritura académica lo constituye la necesidad de redimensionar nuestra percepción del concepto de “alfabetización”. La alfabetización, entendida como el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados, es una especie de contrato cuyos términos deben ser entendidos para que el procesamiento y la producción de los textos sean exitosos. Estos términos incluyen el contenido del texto, la forma, el registro, el contexto, entre muchos otros factores. Incluye, además de la lectura y escritura, la habilidad de escuchar y hablar, las formas de conocer un contenido particular, las lenguas y las prácticas discursivas.

La alfabetización, desde la visión asumida en este capítulo, se relaciona con las estrategias de comprensión, la organización y producción de textos, el contexto social en el que se produce un discurso y con los roles y propósitos de los lectores y escritores de textos. En este sentido podemos afirmar que alfabetizar a otros en un contexto académico es un proceso complejo y problemático que debe tomar en cuenta, además de los aspectos anteriormente señalados, las influencias sociales, históricas y cognitivas sobre los lectores y escritores mientras estos procesan y producen textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral en Estudios del Discurso, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Benvegnú, A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en contexto, 6 (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.

- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bolívar, A (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bolívar, A. (1998). Homogeneidad *versus* variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación*, 5 al 9 de marzo de 1998, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona Próxima*, 1, 22-43.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En Falk, J., Gille, J. y Wachtmeister B., F. (Eds.). *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant* (pp. 11-136). Stockholm: Stockholms Universiteit.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (1997). Lingüística y divulgación de ciencia. *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 7, 19-28.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Cisneros, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M., Jiménez, H. y Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291-315). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de postgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 10-33). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- Johns, A.M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Ferrero, C. (2004). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña*, 14, 115-139.

- Marinkovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 127-152). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Martínez, M.C. (Comp.) (1997). *Los procesos de lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Navas, G. (2004). Los ensayos escritos en inglés como lengua extranjera. El continuo oralidad-escrituralidad. *Núcleo*, número especial, 101-123.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, M.J. y Feak, C.B. (2000). *English in today's research world. A writing guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Vallejos-Llobet, P. (2004). *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca: Editorial Universidad Nacional del Sur.