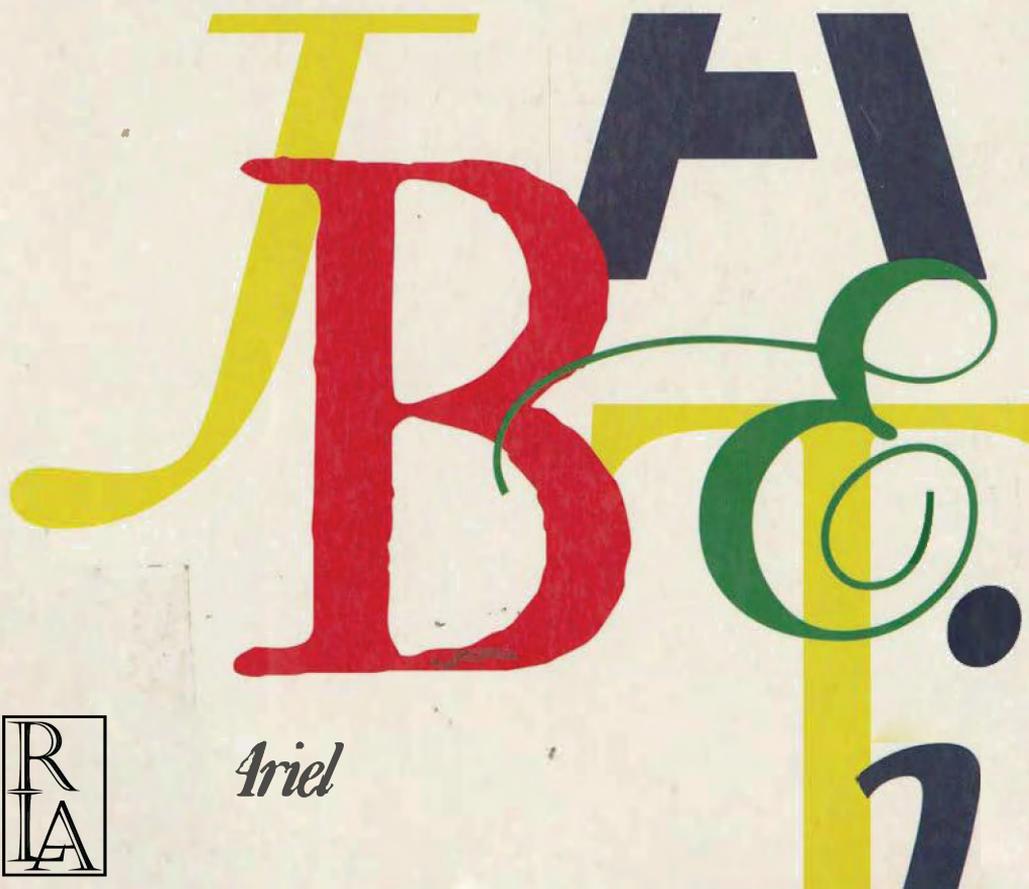




ACADEMIA CHILENA
DE LA LENGUA

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA
Y PROFESIONAL EN EL SIGLO XXI:
LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS

GIOVANNI PARODI, EDITOR



Ariel

GIOVANNI PARODI, EDITOR

Catedrático y Profesor Titular de Psicolingüística y Lingüística de Corpus en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, una de sus líneas de investigación es la comprensión y producción de textos escritos. Ha incursionado también en el ámbito de los géneros de discurso y los estudios de grandes corpora de textos completos con apoyo tecnológico computacional. Desde el año 2003 es editor de la revista *Signos. Estudios de Linguística*. Es miembro activo y fundador de la denominada Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV). En 2007, en virtud de sus méritos científicos, fue nombrado Miembro de la Academia Chilena de la Lengua.

Sus publicaciones por aparecer durante 2010 como autor principal, coordinador o editor son *Academic and Professional Genres: Corpus evidence on Spanish* (Editorial John Benjamins, Amsterdam), *Saber leer* (Aguilar Ediciones, Madrid) y *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria* (Editorial Iberoamericana/Vervuert, Madrid/Frankfurt).

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA
Y PROFESIONAL EN EL SIGLO XXI**

GIOVANNI PARODI
(editor)

Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI

Leer y escribir desde las disciplinas

Ariel



© Giovanni Parodi
Inscripción n° 187.892
Derechos exclusivos de edición
en Chile y los demás países del
Cono Sur de América:
© Editorial Planeta Chilena S.A.
11 de Septiembre 2353, piso 16
Santiago (Chile)
© Grupo Editorial Planeta

ISBN: 978-956-247-493-1

Diseño de cubierta: Joaquín Cociña
Diagramación y corrección de estilo: Antonio Leiva

Primera edición: marzo de 2010

Impreso en Chile por:
Maval Ltda.

Ninguna parte de esta
publicación, incluido el diseño
de la cubierta, puede ser
reproducida, almacenada o
transmitida en manera alguna
ni por ningún medio, ya sea
eléctrico, químico, mecánico,
óptico, de grabación o de
fotocopia, sin permiso previo
del editor.

Edición digital © 2022 por Giovanni Parodi. Esta
obra está autorizada bajo una licencia
internacional Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

Edición digital producida por The WAC
Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ISBN: 978-1-64215-206-7 (pdf)

DOI: 10.37514/INT-B.2022.1541

ÍNDICE

Introducción	9
Primera parte: Mundo académico	
1. La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI.....	21
<i>Hilda Quintana</i>	
<i>Matilde García-Arroyo</i>	
<i>María del Carmen Arribas</i>	
<i>Carmen Hernández</i>	
2. El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana	49
<i>María Cristina Castro</i>	
<i>Laura Aurora Hernández</i>	
<i>Martín Sánchez</i>	
3. El grupo de estudio: Conceptualización y actualización discursiva.....	71
<i>Anamaria Harvey</i>	
<i>Marcela Oyanedel</i>	
4. Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas	95
<i>Adriana Bolívar</i>	
<i>Rebecca Beke</i>	
<i>Martha Shiro</i>	
5. La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica	127
<i>Juana Marinkovich</i>	
<i>Marisol Velásquez</i>	
6. Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria.....	153
<i>Constanza Padilla</i>	
<i>Paula Carlin</i>	

Segunda parte: Mundo profesional

7. Materiales clínicos y supervisión: Escritos del campo psicoanalítico 185
Elvira Narvaia de Arnoux
Mariana di Stefano
Cecilia Pereira
8. Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional... 215
Estrella Montolio
Anna López

Tercera parte: Mundos académico y profesional en conexión

9. Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica..... 249
Giovanni Parodi
Romualdo Ibáñez
René Venegas
Cristián González
10. Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior..... 291
Mireya Cisneros
Hermínsul Jiménez
Guillermina Rojas
11. El texto especializado: Propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional 317
Guiomar Ciapuscio
Andreína Adelstein
Susana Gallardo
12. De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales 347
Daniel Cassany
Carmen López
- Sobre los autores..... 375

INTRODUCCIÓN

Giovanni Parodi

Este libro nace como una instancia de reflexión en torno a una problemática que se ha ido lentamente posicionando en América Latina y España: la alfabetización académica tanto a nivel de educación superior como del mundo profesional. Si bien los procesos de comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos, han enfrentado diversos y heterogéneos caminos en el ámbito de la educación primaria o básica y secundaria, no cabe duda de que el desarrollo de estos mismos procesos –pero ahora en la academia y el contexto laboral– ha sido un punto de amplias controversias.

Mi intención en la producción de este volumen ha sido la de aportar con un análisis de conjunto y una mirada internacional a través de un selecto grupo de equipos de investigación en Latinoamérica y en España que abordan la temática en cuestión. En este punto, llevo como editor una responsabilidad que no ha sido del todo fácil de asumir y cargar. Como bien sabe todo científico que ha desempeñado el rol de coordinador de una obra colectiva, la invitación y selección de los equipos es un asunto complejo. Un solo libro no puede pretender una panorámica general ni menos completa. Son muchos los equipos e investigadores líderes que seguramente sentirán que no fueron convocados y que tenían mucho que aportar. Estoy cierto de ello y solo puedo decir que existía un espacio que acotar y también había una cierta representatividad internacional que debía respetarse. Fue muy importante para este proyecto alcanzar un número relativamente amplio de países participantes. No logré la cobertura que en un principio imaginé. Hubo muchos intentos fallidos y lamentablemente no logré entusiasmar a ciertos actores que habrían dado mayor heterogeneidad al volumen. Sin embargo, ello también dice por sí mismo mucho a la vez. Los que están presentes en el libro son la mayoría de los convocados, pero también son los que mantuvieron fuerte el compromiso y el trabajo, y estuvieron todo el tiempo sustentando la idea-fuerza que motivó el libro y que originó mi invitación inicial.

Lamento la pérdida de dos contribuciones que por razones muy personales de los investigadores debí aceptar no pudieran llegar al final de la aventura. Sus aportaciones quedaron en el camino, aunque sabremos de ellas por otros medios.

En definitiva y para cerrar este punto: el editor asume su responsabilidad en la selectiva panorámica que presentamos en el contexto de lo ya dicho más arriba.

Ahora bien, al abrir el párrafo introductorio decía que el tema de la alfabetización académica a nivel de educación superior no ha estado exento de debates. Ello porque son muchos los puntos de vista que se enfrentan, diversas las opciones teórica-metodológicas y también dispares los criterios más pragmáticos o económicos que intervienen en este terreno, ya sea desde la administración universitaria superior o desde las carreras que deben –en algunos casos– hacer ajustes a sus currículos académicos. Los debates académicos arrancan desde la ya antigua y consabida pregunta de si debemos hacernos cargo del desarrollo explícito de estrategias de comprensión y producción de textos en lectores y escritores universitarios o si estos son procesos casi innatos que, debido a que ya se sabe y usa la lengua materna, no se requiere en sí mismo ningún tipo de apoyo mediante didáctica alguna para fortalecer el dominio de los diversos discursos especializados y disciplinares de una lengua. Y llegan hasta la discusión en donde se asume una perspectiva normativa o gramatical extrema cuyo foco considera únicamente la enseñanza/aprendizaje de la gramática de corte normativo y sincrónico como condición más que suficiente para el uso eficiente de la lengua en sus diversas modalidades y en sus diversos contextos. Por lo tanto, si algo se debe enseñar es el conocimiento consciente de la descripción normativa de la lengua, fundamentalmente desde un enfoque oracional. Esta diversidad de posturas implica, en parte, que no existe consenso en cuanto a la necesaria alfabetización académica especializada a nivel superior con apoyo explícito de tácticas que andamien el desarrollo de estrategias eficientes y *ad hoc* al manejo de una comunicación disciplinar ni de cómo necesariamente se debe llevar a cabo.

En oposición a lo anteriormente dicho, un primer supuesto fundamental y compartido por los trabajos que conforman este volumen es que la gramática es un componente central en los procesos de enseñanza/aprendizaje de toda lengua histórica y particular; no obstante ello, la enseñanza explícita de la gramática, sobre todo en su enfoque normativo, debe ocupar un espacio y un lugar dentro de una mirada más integral y funcional del desarrollo de una competencia comunicativa y pragmática de sujetos que transitan tanto por el sistema educativo primario, secundario como superior. Su exclusiva enseñanza no garantiza ni es condición única para el manejo experto de una competencia comunicativa disciplinar en géneros especializados. Otro supuesto altamente relevante dice relación con la necesaria descripción del uso de la lengua en situaciones específicas y en contextos académicos y profesionales, para que así –desde hallazgos y descripciones validadas ecológica y empíricamente– se proceda al diseño de materiales didácticos que apoyen el desarrollo de estrategias discursivas.

En este sentido, este libro es prueba tangible de estos principios. Muchos de sus capítulos aportan con descripciones de discurso académico o profesional en contextos específicos y a partir de géneros académicos y/o profesionales. En otros encontramos propuestas teóricas y declaraciones de principios conceptuales muy rigurosos, lo que nos revela la emergencia de robustos planteamientos teórico-empíricos en los ámbitos de Latinoamérica y de España. También contamos con capítulos que dan cuenta de diseños instruccionales y de sus resultados en situaciones educativas a nivel universitario. Todo esto quiere decir que se despliega una vasta riqueza de miradas y aportes de diversa índole. Con ello, se pone de manifiesto el modo en que –desde estos puntos de mira– se construye teoría y se hace empiria en lengua española y para la lengua española.

Un aspecto que salta a la vista con solo recorrer en principio el índice de este libro es la heterogeneidad terminológica que emerge para referirnos al fenómeno específico que nos interesa en este volumen. El título del libro ha hecho ya por sí mismo una selección y ha optado por un cuño: *Alfabetización académica*. No obstante, los términos Letrismo, Nueva Alfabetización, Literacidad y otros tantos se encuentran a través de las páginas de este libro como en la bibliografía disponible tanto en español como en otras lenguas. Modas, tendencias emergentes, necesidad de identidad, requerimiento de diferenciación respecto a otros, fundamentos teóricos divergentes de sustento. Muchas razones pueden cimentar la diversidad terminológica para lo que parece apuntar a un mismo fenómeno. Cualquiera que sea la causa, bien sabemos que esto no es novedad en nuestras disciplinas. Es probable que sea un asunto que lamentar y que la carencia de una terminología más unívoca y consensuada llegue a ser un problema para los no iniciados e incluso para los expertos. Por otra parte, también es posible que ello constituya una riqueza de miradas de donde se puede elegir y mejorar el campo. De cualquier modo, es un asunto que debe tenernos alerta y que –en mi opinión– debemos tratar de superar si no es requisito fundamental para algo robusto.

Tampoco la cuestión terminológica es un sólido indicador de que antes de ser nombrado algo de cierto modo no existiera ya, pero sin una nominación específica. Esto implica que el hecho de que hoy hablemos de *alfabetización académica* no significa que por muchos años antes –en diversas universidades de los siete países mencionados en este libro y de otros– no se estuvieran ya efectuando prácticas dirigidas al desarrollo de estrategias de lectura y escritura especializada en el nivel superior. Lo que sí esperamos es que con estas nominaciones se organicen los trabajos en un frente común y se hagan esfuerzos por sistematizar ciertas prácticas en torno a algunos principios fundamentales.

El presente libro se articula en doce capítulos. En ellos se da cuenta del trabajo de doce equipos de investigación en siete países de Latino América y España: Argentina, Chile, Colombia, España, México, Puerto Rico y Venezuela. Con ello adherimos al principio de *unidad en la diversidad*, pero también –y sobre todo– al de *diversidad en la unidad*. Partimos de una sola lengua, el español o castellano, pero damos cuenta de realidades diversas y de hallazgos variables en la misma lengua. El panorama que se construye es heterogéneo. No en todos estos siete países se ha desarrollado –con un mismo ritmo ni foco– la preocupación por la alfabetización académica a nivel superior. Lamentablemente, según se revela a través de los capítulos de este libro, en algunos es aún muy incipiente el abordaje de procesos de lectura y escritura especializada y al parecer en otros, algunos de los que no logramos cobertura en este volumen, puede que esta problemática sea casi inexistente en la actualidad.

El balance final debe hacerlo cada lector a partir de su estudio de estos doce trabajos. No obstante, es posible decir que el foco de este libro presenta perspectivas muy prometedoras tanto a nivel académico como profesional y que los nichos para investigación y trabajo aplicado que se revelan son diversos y amplios. Los avances identificados en algunos países no necesariamente corresponden a la realidad total del mismo ni es posible extenderlos ni generalizarlos a todo el territorio en cada caso. Este hecho muestra, por un lado, la necesidad inminente de ocuparse de ampliar la cobertura y continuar ganando espacios al interior de las universidades e instituciones de educación superior para la enseñanza/aprendizaje de la lengua en contextos disciplinares y especializados. Por otro, apunta a que organismos como, por ejemplo, la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura debe desarrollar un rol más activo, participativo y de avanzada tanto en los siete países aquí incluidos como en aquellos que no hemos logrado aportaciones para este volumen.

Con el objetivo de dar mayor dinamismo al volumen, los trabajos fueron organizados en torno a tres partes constitutivas: *Mundo académico*, *Mundo profesional*, *Mundos académico y profesional en conexión*. En lo que sigue entrego una muy breve descripción de los trabajos que componen cada uno de estos tres apartados.

Primera parte: Mundo académico

En el primer capítulo del libro, Hilda Quintana, Matilde García-Arroyo, María del Carmen Arribas y Carmen Hernández llevan a cabo, a partir del concepto de alfabetización académica, una exploración de las prácticas de las competencias de lectura y escritura en las universidades en Puerto

Rico. Las autoras buscan determinar cuáles son las políticas oficiales para incorporarlas en el currículo e identificar los proyectos vigentes y futuros. Para llevar a cabo su investigación, ellas seleccionaron tres instituciones de Educación Superior (una pública y dos privadas). En el análisis de datos, recabados a partir de un cuestionario abierto, se puede apreciar que estas instituciones deberían revisar su paradigma educativo con el fin de fortalecer y dar mayor espacio a las prácticas de lectura y escritura en el marco del currículo universitario.

Como parte del segundo capítulo de esta primera parte, los mexicanos María Cristina Castro, Laura Hernández y Martín Sánchez, a partir de un corpus de trabajos escritos por alumnos universitarios en ámbitos disciplinares, se proponen contribuir al conocimiento de un género que denominan el *ensayo escolar*. Este género —en opinión de los autores— es el que cuenta con mayor prestigio en el medio universitario mexicano y, pese a su innegable presencia en prácticamente todas las áreas del conocimiento, no se cuenta en ese país con descripciones sistemáticas que hagan explícitas las características funcionales y estructurales que el género adquiere en cada disciplina. Así, con el fin de cubrir parte de este vacío, María Cristina, Laura y Martín se abocan al análisis de unos resultados alcanzados desde un estudio exploratorio realizado en una universidad pública mexicana, a partir de una muestra de cien textos recolectados en el área de lingüística y enseñanza de lenguas. De modo específico, los autores identifican la estructura retórica del ensayo escolar y concluyen que este género en esta área del conocimiento posee rasgos particulares y distintivos que lo alejan del ideal académico del texto de reflexión.

En el tercer capítulo, Ana María Harvey y Marcela Oyanedel abordan una instancia de aprendizaje entre pares, en este caso, el estudio en grupo entre estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Humanas en una universidad de Chile. Ellas buscan dar cuenta de las conceptualizaciones, apreciaciones y expectativas que respecto del trabajo grupal poseen estos estudiantes. A partir de un corpus de videograbaciones de grupos de estudio, de los distintos datos relevados de cuatro reuniones focales, se privilegian aquellos que responden a tres interrogantes específicas surgidas del análisis discursivo e interaccional. Los resultados que se obtienen del análisis conducen a Ana María y Marcela a sostener que los rasgos constituyentes del grupo de estudio se articulan en torno a tres ejes dinámicos: su diferenciación respecto del entorno, su identificación en torno a una estructura de comunicación y la presencia de acciones colectivas ritualizadas.

El cuarto capítulo es una contribución de Adriana Bolívar, Rebecca Becke y Martha Shiro. A través de él, las autoras venezolanas nos aproximan al posicionamiento del autor en las disciplinas humanísticas con el

propósito de mostrar la forma en que los investigadores dejan en sus textos marcas lingüísticas de su incrustación como personas en un área del saber. Con el fin de establecer comparaciones, ellas analizan dos artículos, uno de filosofía y otro de psicología desde tres perspectivas: la estructura, las voces en el texto, y una mirada discursiva. Los resultados a que ellas arriban nos muestran que las diferencias entre los dos artículos en estudio no se identifican mayoritariamente en los recursos utilizados para construir el posicionamiento sino en la función que estos recursos cobran en cada uno de los textos en estudio. Las autoras cierran el capítulo con la conclusión de que el acto de posicionarse no es una construcción monolítica y homogénea, ya que es factible identificar tres tipos de posicionamiento: uno declarado, uno implicado y otro subyacente.

En el quinto capítulo, en el marco de los trabajos de los equipos chilenos, Juanita Marinkovich y Marisol Velásquez buscan describir los géneros discursivos escritos que deben escribir los estudiantes del último año de las licenciaturas en las áreas de las Humanidades y de las Ciencias en una universidad chilena. Los resultados del estudio indican que el género *informe de investigación y tesina* son los más representativos de la etapa final de formación de los futuros licenciados. Una proyección de este trabajo es la posibilidad de investigar qué sucede con los géneros en el ámbito de los estudios de postgrado y la necesaria conexión entre ambas etapas de alfabetización académica.

Desde el escenario argentino, en el sexto y último capítulo de este primer apartado del libro Constanza Padilla y Paula Carlino estudian dos situaciones didácticas afines realizadas en condiciones diferentes en dos licenciaturas de sendas universidades argentinas. Desde el marco metodológico de la denominada investigación-acción, Constanza y Paula parten del problema de cómo organizar el trabajo con la lectura y la escritura en: a) una materia de las ciencias sociales no destinada específicamente a enseñar a leer y a escribir y b) un programa de alfabetización académica que sí tiene por objetivo principal ocuparse de estas prácticas letradas. Constanza y Paula arriban a un conjunto de reflexiones en torno a cada uno de estos ciclos de investigación-acción. Ellas, como parte de los resultados, destacan el compromiso logrado en los estudiantes y los aprendizajes que ellos reconocen haber alcanzado.

Segunda parte: Mundo profesional

Abriendo la segunda parte del libro, en el capítulo número siete, Elvira Arnoux, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira describen dos géneros discursivos propios de las prácticas de formación profesional en Psicoanálisis

en la Argentina destinados a la supervisión: el material clínico que el terapeuta elabora para una supervisión privada y el material clínico presentado en una situación pública ante un supervisor experto, que luego se publica junto a la palabra de este último. Basadas en un corpus recolectado en situaciones profesionales, Elvira, Mariana y Cecilia abordan un estudio que revela una presencia importante de la escritura en prácticas de formación profesional y un trabajo sobre la misma de alto grado de planificación. Los géneros en indagación revelan una predominante dimensión argumentativa, aún cuando predominan secuencias narrativas y descriptivas. Las autoras concluyen que el modo en que estos géneros participan de la formación profesional es ubicando al terapeuta en situación de contrastar puntos de vista, atendiendo tanto a su ethos intelectual como emotivo.

Como parte del octavo capítulo del libro, Estella Montolío y Anna López, desde el ámbito del discurso profesional en España, describen una operación discursiva recurrente en el quehacer de un gran número de profesionales: la recomendación experta que un profesional ofrece a un cliente, particular o empresa, basándose en su conocimiento especializado. En primer lugar, Estella y Anna se focalizan en la definición de la recomendación como un tipo específico de acto de habla directivo. En segundo lugar, basadas en un corpus de informes de consultoría e informes de asesoramiento abogado-cliente, las autoras analizan las principales estrategias retórico-argumentativas que acompañan a este acto, como la justificación y la reserva. Acompañan a este primer análisis, una clasificación de los principales mecanismos multimodales (discursivos y gráficos) que los consultores y los abogados emplean para formular sus recomendaciones.

Tercera parte: Mundos académico y profesional en conexión

En el noveno capítulo del libro y primero de la tercera y última parte se presenta una investigación realizada por el equipo chileno liderado por quien suscribe junto a Romualdo Ibáñez, René Venegas y Cristian González. El capítulo se enmarca con una presentación de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación desde una concepción integral y multidimensional de los géneros del discurso que los considera como constructos complejos en cuya naturaleza interactúan las dimensiones cognitiva, social y lingüística. Este andamiaje teórico lleva a los investigadores a plantear que para realizar intervenciones didácticas desde una perspectiva de alfabetización guiada por los géneros del discurso es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad. Por ello y congruente con este

principio, el objetivo del capítulo es describir un conjunto de procedimientos metodológicos tanto para la recolección de un corpus a través de diversas disciplinas en ámbitos académicos y profesionales así como para identificar los respectivos géneros que emergen de ese corpus de textos. Como parte de los resultados, se ofrece una definición y ejemplificación de veintinueve géneros especializados y se indaga comparativamente en los hallazgos empíricos obtenidos en los ámbitos académicos y profesionales. Se cierra el capítulo con una reflexión de los alcances de la investigación y sus proyecciones.

Como parte del capítulo número diez, el equipo colombiano integrado por Mireya Cisneros, Hermínsul Jiménez y Guillermina Rojas examinan los conceptos de alfabetización académica y profesional en el contexto contemporáneo de las sociedades del conocimiento. Para llevar a cabo esta tarea, en primer lugar los autores asumen una perspectiva teórica desde la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas. En segundo lugar, ellos proceden a delimitar los procesos de alfabetización académica y profesional frente a otros relacionados como socialización académica, alfabetización científica y formación profesional. En tercer lugar, especifican los dos conceptos delimitados al ser puestos en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información, las sociedades del conocimiento y el papel social de la educación superior. Cierren el capítulo un conjunto de reflexiones y proyecciones para el futuro de la Educación Superior en Colombia.

En una tercera aportación desde el escenario argentino, Guiomar Ciapuscio, Andreína Adelstein y Susana Gallardo, en el capítulo once del libro, profundizan en el conocimiento de cómo se vinculan y condicionan las informaciones de las distintas dimensiones y parámetros textuales y ofrecen una modelización superadora de los planteos previos basados en niveles jerárquicos (tipo *top-down*); en segundo lugar, exponen algunas experiencias de capacitación académica y profesional, sustentadas en el marco teórico desarrollado por el equipo de investigadoras, dirigidas a la formación profesional de divulgadores científicos (escritura de textos divulgativos en diplomados y especializaciones de distintas instituciones terciarias y universitarias) y a la alfabetización académica en el ámbito de la educación universitaria (comprensión de textos especializados). En la última parte del capítulo, Guiomar, Andreína y Susana reflexionan y evalúan las prácticas de capacitación académica y profesional realizadas a la luz del modelo teórico y a los avances presentados respecto de la interrelación de las informaciones de las distintas dimensiones, a fin de determinar la necesidad de ajustes o correcciones en los aspectos de teoría y/o praxis.

El último capítulo del libro y de la tercera parte está compuesto por un trabajo escrito por Daniel Cassany y Carmen López. Desde el ámbito español, estos investigadores catalanes exploran las diferencias y semejanzas entre las prácticas letradas académicas (monografías, memorias, tareas) y profesionales (informes, correos, noticias en la red, certificados, etc.) que desarrollan tres jóvenes durante el último curso de su formación universitaria y durante el primer año de su inserción en el mundo laboral. Para ello, Daniel y Carmen contrastan los resultados derivados del análisis lingüístico de un corpus de documentos aportados por estos informantes con varias entrevistas en profundidad desarrolladas antes y después del análisis. La combinación de métodos cualitativos etnográficos y de análisis del discurso permite caracterizar de modo más global la práctica escrita académica y profesional de esos sujetos, poniendo énfasis en cuestiones como las representaciones que tienen de la escritura académica y profesional, su proceso de aprendizaje o las funciones y las identidades que desarrollan en cada contexto esas prácticas letradas. El interés de comparar producciones académicas y profesionales en años sucesivos radica en estudiar el proceso de inserción laboral que siguen estos graduados, analizando el grado de similitud o distancia entre los textos de ambos ámbitos, las dificultades que deben acometer los profesionales principiantes y, en definitiva, el grado de preparación que ofrece la universidad para integrarse en el mundo laboral.

En suma, en este volumen ofrecemos al lector interesado un conjunto de doce capítulos con aportaciones desde siete países (Argentina, Chile, Colombia, España, México, Puerto Rico y Venezuela) y diversos equipos de investigación en Latino América y España, todos en torno a la temática de la alfabetización académica en el despuntar del siglo XXI. Esperamos nuestros objetivos estimulen la investigación en estos y otros nichos que se perfilan como altamente relevantes para el desarrollo de nuestros alumnos tanto en la universidad como el de los profesionales que se desempeñan en diversos mundos laborales y encontremos así mecanismos de mejoramiento de las estrategias de lectura y escritura especializada a través de las disciplinas. Es mi obligación consignar aquí mi enorme gratitud a la Academia Chilena de la Lengua, institución a la que pertenezco y que es parte de la autoría de este libro.

Reciban todos, desde esta tribuna, un abrazo fraterno y de integración en torno a una lengua común que nos une y nos da identidad a través de nuestros pueblos.

Valparaíso, octubre de 2009

PRIMERA PARTE

Mundo académico

CAPÍTULO I

La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI

Hilda E. Quintana

Matilde García-Arroyo

Universidad Interamericana de Puerto Rico

María Carmen Arribas

Universidad del Este, SUAGM

Carmen N. Hernández

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Resumen

A partir del concepto de alfabetización académica, se exploran, por primera vez, las prácticas de las competencias de lectura y escritura en las universidades en Puerto Rico. Se trata de determinar cuáles son las políticas oficiales para incorporarlas en el currículo y de identificar los proyectos vigentes y futuros. Para el estudio se seleccionaron tres instituciones de educación superior, una pública y dos privadas, y se utilizó un cuestionario abierto como instrumento de investigación. El análisis de datos, codificados en ocho categorías, revela que es necesario que las instituciones puertorriqueñas repiensen su paradigma educativo para darles prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo universitario. Para lograrlo hace falta capacitación y compromiso, tanto de parte de la administración como de los docentes.

Introducción

Las instituciones universitarias, por lo general, han dado por sentado que los estudiantes que llegan a sus aulas deben tener un dominio aceptable de las habilidades de lectura y escritura para desempeñarse exitosamente en el mundo académico. Sin embargo, sabemos que esto no siempre es así. La realidad es que las materias universitarias, por su complejidad, requieren el desarrollo continuo de esas competencias. Los procesos de lectura y escritura en cada disciplina conllevan procesos cognitivos que exigen al sujeto que los estudia que emplee y regule su conocimiento previo sobre el tema abordado, que comprenda, que reflexione sobre la forma de organizar y presentar la información, así como adecuarla al contexto según el propósito comunicativo. De ahí la necesidad y la importancia de la alfabetización académica.

En Puerto Rico, el tema de la alfabetización académica ha sido abordado tímidamente por algunas instituciones universitarias. Esto se evidencia

en la falta de investigaciones en este campo. Sin embargo, a ciencia cierta no podemos señalar categóricamente que no haya proyectos que atiendan la alfabetización académica en dichas instituciones de educación superior. Por eso, el objetivo de este estudio fue auscultar las prácticas de alfabetización académica en los tres sistemas universitarios más grandes de Puerto Rico. Específicamente, el estudio contesta cuáles son las políticas para incorporarlas, además de identificar los proyectos existentes y los planes a corto y a largo plazo.

Marco teórico

Este estudio se fundamentó justamente en este concepto de *alfabetización académica*, término que se ha estado utilizando en Iberoamérica en los últimos años para referirse al proceso de incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, y que Carlino (2005: 13-14) la define como:

«el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas de ciertas convenciones del discurso».

Esta misma investigadora parte de la premisa de que:

«la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, y que, por el contrario, la diversidad de textos, temas, propósitos, destinatarios, así como en los contextos en los que se lee y se escribe, plantean nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir» (14).

Para Cadena Castillo, Narváez Cardona y Chacón, la alfabetización académica es:

«el proceso mediante el cual se llega a pertenecer al ámbito académico y profesional de las comunidades específicas, gracias a la apropiación de algunas de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del lenguaje escrito» (Cadena Castillo et al., s.f.: 1-2).

En otras palabras, los procesos de lectura y escritura pasan a ser determinantes en la comprensión y construcción del conocimiento y en la formación de los profesionales en las instituciones de educación superior.

Por tal razón, son muchos los investigadores que indican que no se puede dejar en manos de los estudiantes el que aprendan a dominar por sí solos estos procesos tan complejos. Por ejemplo, Fernández, Uzuzquiza y Laxalt señalan que:

«comprender textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y el éxito académico. Por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad» (Fernández et al., 2004: 97).

El trabajo de Massone y González también contribuye a la teorización sobre la alfabetización académica con una investigación en torno a la inclusión de las habilidades de la comprensión lectora y la producción textual al campo de la psicología. Ellas señalan la dificultad que presentan estas dos habilidades en el nivel universitario, apoyándose en la noción que plantea que:

«toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto» (Aitchison, Ivanic y Welson, citado en Massone y González, 2008: 3).

Su plan de intervención consistió en el monitoreo de una serie de lecturas y producciones textuales que se evaluaron en varias instancias del proceso. Los resultados demostraron «que a leer y a escribir “se aprende” y –a nuestro entender– se trata de una competencia que DEBE ser enseñada» (Massone y González, 2008: 3).

El compromiso sobre cómo se leen y se escriben los textos académicos en la universidad tiene que ser compartido entre los estudiantes, los docentes y las instituciones. Moffet señala que la alfabetización, al igual que el conocimiento, se construye socialmente. Por tal razón, expresa:

«De hecho, la alfabetización no es una materia, sino, más bien, una forma de trabajar con todas las materias, de aprender a conocer. Más aún, como extensión de la lengua oral en un segundo medio, leer y escribir son procesos de comunicación. Lo cual, a su vez, convierte al alfabetismo en una forma de estar en el mundo, una forma social. Mucho más allá de lo que se intente hacer en la escuela, a leer y escribir se aprende básicamente a través de las relaciones humanas» (Moffet, 1996: 17).

Caldera y Bermúdez (2007) reflexionan, desde el punto de vista de la teoría, sobre la necesidad de abordar la alfabetización académica, las estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión y producción de textos y la posición del profesor como mediador en este proceso en la educación universitaria. Ellos también hacen hincapié en la dimensión

sociocultural de la lectura y la escritura, la función académica y personal de éstas y cómo la lectura y la escritura ayudan al mejoramiento de la interacción verbal en el entorno de la sala de clases.

Para lograr este objetivo social se hace necesario un cambio de paradigma que conciba las disciplinas como espacios discursivos, retóricos y conceptuales. Se reafirma así que leer y escribir son medios para aprender las diversas materias; que enseñar una materia conlleva enseñar a continuar aprendiendo en ese campo de estudio, que la alfabetización académica no es una habilidad básica, que escribir no es decir lo que se sabe y que leer no es extraer lo que dice el texto. Por otra parte, es un mito pensar que una sola materia pueda alfabetizar académicamente al estudiante (Carlino, 2004).

Por lo tanto, la alfabetización se logra a través del currículo. Esto presupone que no podemos depender de que lo que tradicionalmente se denomina alfabetización básica o inicial para que los estudiantes universitarios alcancen el éxito académico en sus estudios. A tales efectos, expresa Marín:

«Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no sólo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina» (Marín, 2006: 31).

González Pinzón (s.f.), partiendo de su experiencia, hace notar la importancia de que los administradores incorporen los procesos de la lectura y la escritura como parte de sus políticas institucionales. Arguye la investigadora que los directivos universitarios deben dar la misma prioridad a la alfabetización académica que a la alfabetización informática. Este apoyo hace posible que las iniciativas de la alfabetización académica, de manera interdisciplinaria, prosperen dentro del andamiaje administrativo de una institución universitaria.

Justificación

Desde hace alrededor de dos décadas, los países iberoamericanos, liderados por Chile, España y Argentina, han reformulado y retomado las competencias de la lectura y la escritura en el nivel universitario y las han conceptualizado dentro del ámbito de la alfabetización académica en la educación superior (Carlino, 2002). En el caso de Puerto Rico, se reconoce que esto no ha sido así; el país se encuentra en las etapas iniciales de un movimiento que ya se hace urgente atender. Desafortunadamente, muchos profesores aún no conciben el asunto «de la lectura y la escritura

en la universidad como una especificidad de los campos disciplinares, integrada a los currículos» (Narváz Cardona y Cadena Castillo, 2009: 61), a pesar de que muchos de los docentes que han investigado estos dos procesos lo han señalado consistentemente, en particular en los últimos años (García Arroyo y Quintana, 2006).

Más aún, la situación de actitudes lingüísticas complejas de Puerto Rico ha sido un factor que ha retrasado la atención al tema. Frecuentemente, cuando una investigación ha sido realizada en inglés, se presume que solamente se aplica para los docentes de esa lengua como L2 y que no puede o debe aplicarse a la enseñanza de L1. Además, muchas de las novedosas corrientes investigativas se incorporaron a los trabajos relacionados con la didáctica del inglés, mientras que en la del español han predominado los marcos teóricos tradicionales. Esto responde a la situación política que en ocasiones conlleva considerar el inglés como una amenaza a la lengua materna y a la puertorriqueñidad.

Dadas estas circunstancias, el interés inicial en el tema, más que a los hallazgos de investigaciones en el campo de la lingüística y de la didáctica, responde al limitado desempeño de las competencias demostradas por una gran cantidad de estudiantes, cuyas ejecutorias en lectura y escritura en la escuela secundaria están por debajo de los niveles satisfactorios (College Board Puerto Rico y América Latina, 2006-2008), los promedios de escuela superior y los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico en Español (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2002-2006). La pobreza lingüística de los alumnos ha alarmado a los profesores de los cursos de primer año y de especialidad de los centros docentes universitarios. Se evidencia, además, que las buenas notas obtenidas mayoritariamente en la escuela secundaria no constituyen una evidencia fehaciente ni contundente del dominio de las competencias lingüísticas.

Por lo tanto, el estudiante universitario requiere de métodos, estrategias y técnicas diferentes e innovadoras para el desarrollo de la comprensión de la lectura y la escritura. Es esencial, resalta Vacca (2002), que el estudiante debe pasar de ser un lector eficiente a un lector estratégico. Esto implica:

«desentrañar las ideas que encierran las palabras, conectar las ideas entre sí, asumir posiciones frente a las ideas presentadas, reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales, entre otras» (León, 2000: 155).

El hecho de que muchos estudiantes no dominen las competencias de la comprensión lectora y las del discurso escrito –medulares en la universidad– obliga a las instituciones a replantearse la lectura y la escritura

en este nivel. La alfabetización académica sirve a las universidades para que sus egresados enfrenten la competencia del mundo laboral exigente y demandante. Algunos estudios, como el de la Asociación de Industriales de Puerto Rico (2002), corroboran la necesidad urgente de que los egresados de las instituciones del país posean estas competencias, pues los resultados obtenidos entre las empresas encuestadas apuntan a que el 90% de ellas indica que éstas tienen mucha importancia en el desempeño de sus tareas. Anteriormente, investigaciones como la de Lebrón de Oliva (1997) lo habían señalado.

Metodología

Para auscultar las prácticas de alfabetización académica que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI y cuáles son las políticas para incorporarlas, además de identificar los proyectos existentes y los planes a corto y a largo plazo, se seleccionaron tres instituciones de educación superior: una pública, la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP), y dos privadas: el Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM) y el Sistema de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR).

La muestra estuvo constituida por estas tres instituciones, las cuales representan el 14,7% de las universidades del país y que cuentan con un total de 34 recintos acreditados. La investigación se basó en los datos que ofrecieron los encargados de asuntos académicos de cada institución. Se seleccionó esta muestra por tratarse de oficiales de las instancias desde donde se dictan políticas académicas. Es importante señalar que su función principal es velar por la calidad y el desarrollo de su facultad y de la oferta académica. También apoyan al profesorado en sus funciones académicas y profesionales; coordinan la implantación de la política académica de la institución; evalúan los programas académicos tomando en cuenta la misión educativa de cada centro docente y promueven el desarrollo de la facultad sobre los enfoques, innovaciones y tendencias en el ámbito educativo de la educación superior. Un total de 33 oficiales de asuntos académicos fueron incluidos en la muestra: 9 en la UPRRP, 15 en el SUAGM y 9 en la UIPR.

El instrumento de investigación que se usó para la recopilación de los datos del estudio fue un cuestionario abierto con el propósito de auscultar las conceptualizaciones y opiniones en torno a la alfabetización académica y a las actividades realizadas o por realizar dirigidas hacia la alfabetización (véase Anexo A).

Como parte del procedimiento y las exigencias de investigación y publicación en las instituciones de educación superior en Puerto Rico, se

solicitó en cada una de las instituciones privadas, la aprobación del protocolo del Institutional Review Board (IRB), junta que regula las publicaciones sobre estudios con sujetos humanos en los centros docentes, según establecen las leyes federales que aplican en la isla. Se comunicó a las instituciones concernidas el objetivo y procedimiento de investigación, el cual tuvo el aval de las autoridades universitarias para llevar a cabo el estudio. Además, se les entregó una hoja de consentimiento informado y se detalló el procedimiento para la garantía del anonimato en el proceso de recopilación del cuestionario durante el estudio.

El cuestionario se distribuyó impreso y por correo electrónico a cada uno de los integrantes de la muestra, quienes lo contestaron por escrito. Una vez recopilados los 33 cuestionarios de las tres instituciones, se organizaron las respuestas por pregunta. Finalizada la tabulación, se sintetizaron y se interpretaron los datos por universidad. Posteriormente, se integró toda la información suministrada en ocho categorías. Esto permitió analizar y reconstruir las actividades encaminadas hacia la alfabetización académica, y así describir la situación que prevalece en las instituciones encuestadas en Puerto Rico.

Resultados

Los resultados de la muestra se codificaron en las siguientes ocho categorías, en las cuales se describen, se interpretan y se analizan los resultados obtenidos a través del cuestionario: opinión de la facultad sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, responsabilidad institucional y departamental, políticas institucionales, centros de apoyo, proyectos o iniciativas institucionales, publicaciones e investigaciones recientes, formación profesional, y agenda para los próximos diez años.

Opinión de la facultad sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes

Todas las instituciones coinciden en que hay una gran preocupación en cuanto al dominio de las competencias de lectura y de escritura, pues los estudiantes ingresan a la universidad con muchas deficiencias. Suelen estar por debajo de lo que se podría considerar como aceptable, según las pruebas que se administran en cada institución o las que se utilizan como criterio de admisión. Se indica que en ellas, las carencias que tienen los estudiantes son: dificultad para construir oraciones, pobre dominio de las estructuras gramaticales y limitado vocabulario, entre otras. Este señalamiento de las llamadas deficiencias permite constatar que en

Puerto Rico persiste la visión tradicional sobre estas habilidades, tratadas como destrezas aisladas. A pesar de que Parodi (2003: 123) ha indicado que esa visión «diferencialista» era muy común «hasta hace aproximadamente quince años, en la que ambos procesos [lectura y escritura] eran conceptualizados como dos habilidades divergentes». Este mismo autor expone que la visión de esa época del escritor era la de un sujeto «muy conocedor de las estructuras y marcaciones superficiales, tales como ortografía, acentuación, puntuación y patrones gramaticales básicos» (123). Para los participantes de este estudio, todavía persiste esa idea de lo que es escribir, muy distinta a las nuevas concepciones avaladas por las investigaciones recientes. Esta situación hace difícil el manejo del texto universitario, cuyo discurso está muy lejos del dominio conceptual y procesal de los estudiantes. Massone y González (2008) confirman que los alumnos que ingresan a las universidades y que no están preparados desde el punto de vista de la alfabetización académica para lograr el nivel requerido, no podrán ejecutar exitosamente sus estudios universitarios.

Todos los participantes concurren en que se hace necesaria e imperativa la inclusión de las competencias a través del currículo universitario, sobre todo con el apoyo de la facultad de todas las disciplinas académicas. Se señala que el desarrollo de las competencias, tanto en inglés como en español, debe ser parte integral de los cursos y lo incluyen en sus documentos oficiales. Algunas facultades les dan importancia a estas competencias al incluirlas como dominios en el *assessment* (avalúo) del aprendizaje estudiantil, lo que precisamente ha permitido dar cuenta, en algunos casos, del incremento en el déficit de habilidades.

Responsabilidad institucional y departamental

Las instituciones encuestadas manifestaron, de una manera u otra, que no está establecido oficialmente a quién corresponde la responsabilidad de desarrollar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes. Por lo general, indicaron que debe ser responsabilidad de todos los docentes de las diversas disciplinas, tanto en los cursos de educación general como en los de concentración, y que el profesor es el eje de ese desarrollo. Estas contestaciones apoyan la tesis que presenta Carlino, en torno al proceso mismo de la lectura y la escritura, en la que alude que es un error pretender que las competencias en cuestión se aprendan en un solo nivel y que resulte suficiente. «Por el contrario, la diversidad de situaciones, temas de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe» (Carlino, 2008: 61) hace necesario

que se replanteen estos procesos dentro de los contextos nuevos de aprendizaje y de los contenidos diversos.

Sin embargo, es importante señalar que todavía en las tres instituciones se piensa que el peso principal recae en los departamentos de lengua, especialmente en el de español, aunque algunos también indicaron que es una responsabilidad compartida con los profesores de inglés. Probablemente, esto se debe a que la alfabetización académica no ha tenido mucho arraigo entre los otros miembros de la facultad porque entienden que no tienen la preparación profesional para enseñar a leer y a escribir. Esto pudiera deberse a lo que menciona Carlino sobre las razones por las cuales muchos docentes no enseñan estos dos procesos en sus cursos:

«nunca se han puesto a pensar en la conveniencia de hacerlo, no saben cómo hacerlo, ya que no son especialistas, piensan que si lo hacen coartan la libertad y autonomía de los universitarios y temen por el tiempo que tomaría» (Carlino, 2005: 51).

Es importante señalar que algunos de los participantes también optaron por ir a la raíz de estos problemas y mencionaron que es responsabilidad de los maestros de la escuela elemental y secundaria, e incluso de la familia. Opinaron, además, que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, los profesores deben centrarse en los contenidos de las disciplinas. En este aspecto, sus contestaciones se distanciaron de lo que Carlino (2005: 85) ha manifestado cuando cuestiona que «la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestros manos». Carlino (2005: 21-22) describe la visión de algunos docentes que piensan así:

«Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen». Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieron haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar».

En otras palabras, cuando se trata de estos procesos, es muy difícil percatarse de que «existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de las diversas culturas lectoras» (Carlino, 2005: 85), según nos señala la misma autora. Esto también lo expresa Zavalá (2008: 76) cuando dice que:

«saber codificar y decodificar símbolos gráficos no implica necesariamente dominar las diversas maneras en las que uno puede aproximarse a la lectura y la escritura: uno puede ser bueno haciendo

algunas cosas (leyendo un acta en una asamblea indígena en Perú o discutiendo cuadros estadísticos sobre la desnutrición infantil en una reunión de científicos) y no tan bueno haciendo otras (leyendo un ensayo académico o rellenando un formulario para sacar la visa). Por lo tanto, es importante reconocer que las habilidades letradas no son únicas, universales y neutrales, sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y la escritura y –por eso mismo– se van desarrollando toda la vida».

La información provista sobre quién es responsable de desarrollar los procesos de lectura y escritura fue corroborada al examinar la información aportada sobre los departamentos a cargo de la alfabetización académica. Hasta el presente, las facultades de Estudios Generales y Humanidades, a través de cursos de redacción y gramática, principalmente, y de los cursos requeridos de español e inglés ofrecidos como parte del componente medular de educación general, han asumido gran parte de la tarea de fomentar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los alumnos en las tres instituciones. Resulta curioso que, a pesar de estas afirmaciones, aclararon en algunas instancias que es responsabilidad de todos los profesores universitarios ocuparse del desarrollo y refinamiento de estas habilidades. Algunos lo señalan como una responsabilidad social: «Es responsabilidad del profesor atender las debilidades de su estudiantado». Esto apoya la tesis de Caldera y Bermúdez (2007) cuando explican que el profesor es el mediador ineludible entre el alumnado y el texto mediante el cual se conjugan dos procesos cognoscitivos más complejos: leer y escribir.

En el caso de una de las instituciones privadas es necesario señalar que los cursos de español que ofrecen son de literatura y comunicación, cuyos objetivos principales son la lectura y la discusión de obras de los diversos géneros literarios de las literaturas española, hispanoamericana y puertorriqueña. En estas clases se pretende también desarrollar las habilidades de análisis y de la comunicación oral y escrita, así como la práctica de estructuras gramaticales y la redacción de distintos tipos de párrafos y de modos de elocución. Por consiguiente, no incluyen el desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura según se plantea en la teoría de la alfabetización académica. Cabe mencionar que esa institución fue la primera que, en 1983, requirió a su estudiantado como requisito de graduación un curso de redacción; pero el mismo fue sustituido en el 2000 por un curso de literatura universal. Aunque se sabe que un curso de redacción no lo resuelve todo, al menos ese curso atendía esta necesidad.

Sin embargo, es también meritorio mencionar que los profesores de lengua no pueden ser responsables por la alfabetización académica en

todas las disciplinas, pues a pesar de que puedan ser especialistas en lectura y escritura:

«no conocen cómo se escriben los contenidos de cada campo disciplinar, dado que hay algunas convenciones (en donde confluyen pensamiento y lenguaje) que sólo los expertos en esas disciplinas manejan» (Carlino, 2005: 52).

Así que aun aquellos cursos de lengua que puedan incluir actividades de redacción, no son garantía de que ayuden a escribir en las especialidades.

La alfabetización académica ha ocurrido por medio de instancias muy limitadas dentro de las carreras universitarias y se ha dado fundamentalmente de forma aislada en las disciplinas académicas o por iniciativa de programas específicos particulares en las tres instituciones. Por eso, los directivos académicos de las instituciones encuestadas señalaron mayormente cursos ofrecidos por las facultades de inglés, español o de estudios generales al identificar los que desarrollaban la alfabetización académica. Por ejemplo, en la Facultad de Estudios Generales de la universidad pública se ofrece el curso: *La redacción como proceso de razonamiento*, y en la Facultad de Humanidades, varios cursos de los departamentos de Estudios Hispánicos, Inglés y Estudios Interdisciplinarios atienden la redacción; algunos la abordan desde la gramática de las lenguas específicas, pero no desde la perspectiva de las disciplinas.

Se observa que la incorporación de estas competencias a cursos en específico se debe a la naturaleza de las disciplinas. Por ejemplo, en las tres instituciones hay cursos diseñados para la alfabetización académica en el área de las ciencias, como los cursos para la preparación de documentos ambientales. En las dos privadas hay cursos que deben tomar los estudiantes de Ingeniería que atienden la lectura o la escritura en esa disciplina. En una de las instituciones privadas en las concentraciones en Criminología y Paralegal, hay también cursos especializados que dirigen al estudiante hacia el desarrollo del texto escrito de esas disciplinas, en las cuales el dominio de este proceso forma parte de la profesión. En la otra institución privada hay cursos parecidos para los estudiantes de Psicología y Trabajo social. Por lo tanto, existe una toma de conciencia de que no se puede esperar que en los cursos de lengua se trabaje con estas competencias, ya que el dominio de éstas se hace desde el ámbito de las disciplinas, como ha señalado Carlino (2005-2008) en todos sus escritos sobre el particular durante los últimos años. Sin embargo, es importante señalar que sólo son cursos creados para atender las necesidades que puedan tener los estudiantes de estos programas y no es que las facultades de esas disciplinas incorporen la alfabetización académica a través de todo el currículo.

También cabe destacar que tanto en la universidad pública y en una de las privadas hay otros cursos especializados para algunas de las disciplinas, pero son los profesores de lenguas los responsables de enseñarlos. En la pública, para algunas concentraciones de las ciencias naturales es requisito tomar un curso de redacción científica ofrecido por el Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades. En la privada, los estudiantes de Aviación deben tomar un curso sobre redacción técnica, también ofrecido por los profesores del Departamento de Inglés.

Se observó, asimismo, que los programas de preparación de maestros en las tres instituciones tienen cursos de redacción. En una de las instituciones privadas, éste debe ser tomado sólo por los estudiantes cuya concentración es español. En las otras, sin embargo, parece haber mayor concienciación, y los componentes profesionales pedagógicos y los de concentración se han comprometido con el desarrollo de estas competencias para todas las especialidades. En algunos casos esto se hace en los cursos de prepráctica o práctica docente, en los que las competencias de lengua se incorporan como parte de la evaluación. Es importante señalar que la Facultad de Educación de la universidad pública ha dado un paso adelante en la alfabetización académica, pues entiende que la responsabilidad debe ser de cada uno de los profesionales de sus 23 concentraciones de los bachilleratos para la preparación de maestros. Los cursos de concentración son responsables del lenguaje de cada disciplina, por ejemplo ciencias, matemáticas, historia.

Otros programas, como los de Administración de Empresas y Comunicaciones, también han aportado con sus cursos a conseguir el desarrollo de estas competencias. En ambos, por ejemplo, hay cursos de español y de inglés dirigidos a la elaboración de documentos propios de esas disciplinas, y en la Escuela de Comunicación de la universidad pública se creó un seminario sobre redacción para fortalecer esa competencia en los estudiantes de nuevo ingreso.

Finalmente, los encuestados indicaron que, de una manera u otra, todos los programas académicos tienen maneras de evaluar la lectura y la escritura. En una de las instituciones privadas los criterios los establece el profesor y mide estas competencias con el uso de rúbricas. En la otra institución privada, en algunos recintos hay criterios departamentales e institucionales para evaluar las competencias de lectura y escritura en los cursos de español e inglés del Programa de Educación General. En dichos cursos se administran exámenes departamentales parciales y finales, que incluyen lectura y escritura. Éstos toman como base una tabla de especificaciones de la Prueba de Avalúo del Programa de Educación General Institucional. Además, añadieron que todos los departamentos académicos

evalúan las competencias de escritura en muchos de los cursos de concentración. Esto, de cierta manera, confirma que los estudiantes mayormente escriben para ser evaluados. Por otro lado, en algunas facultades de la universidad pública, estas competencias están incluidas en el Plan de Avalúo del Aprendizaje Estudiantil de algunos departamentos académicos. También indicaron que uno de sus objetivos es incorporar la lectura y la escritura en cursos medulares a mitad y al final del bachillerato. Eso implica la identificación de competencias para cada curso que son evaluadas por la facultad.

Todos los encuestados señalaron que es importante retomar el asunto institucional y departamentalmente y establecer criterios objetivos para medir las competencias.

Políticas institucionales

Las políticas institucionales son las reglamentaciones o normas aprobadas por los organismos rectores que regulan la actividad académica. Aun cuando éstas son distintas en cada universidad, todas, de alguna manera, convergen en la necesidad y urgencia de atender la alfabetización académica, y así queda evidenciado en catálogos, certificaciones, órdenes ejecutivas, documentos normativos y otros documentos oficiales de cada una de ellas.

La universidad pública, en el marco de la implantación del Nuevo Bachillerato, cuenta con la Certificación N° 46 del Senado Académico (2005-2006), que expresa entre los principios guías la filosofía y las expectativas del bachillerato revisado, su compromiso con el desarrollo de las habilidades de comunicación y análisis evidenciadas en el perfil del egresado. En este documento se indica que se les dará especial atención a las competencias lingüísticas, entre otras, y reconoce que el desarrollo de esas competencias ha de ser responsabilidad de todos los componentes académicos del recinto. Además, se expresa que las oportunidades para su desarrollo deben ofrecerse desde el primer año y continuar hasta el fin de la carrera universitaria, con experiencias bien estructuradas y exigentes.

En el caso de una de las instituciones privadas, los participantes indicaron que no había ninguna política al respecto, a pesar de que algunos reconocían que es parte de una meta institucional, la cual expresa que el centro docente se dirige a:

«lograr que el estudiante se desempeñe con propiedad y corrección en el uso del español o el inglés, y desarrolle un nivel aceptable de habilidad en el uso del otro idioma» (*Catálogo General*, 2007-2009: 47).

En el Programa de Educación General, además de reafirmarse en las metas institucionales, se añade la de:

«desarrollar una persona educada mediante el refinamiento de destrezas, conocimientos, valores y actitudes que fortalecen su formación intelectual y moral» (*Catálogo General*, 2007-2009: 109).

En uno de los recintos, el Senado Académico emitió una resolución asesora, R16SA MET A-13, al ejecutivo principal para que el Decanato de Estudios incorpore la redacción como herramienta para el aprendizaje de los estudiantes en todo el currículo.

Además, para algunos encuestados no hay una política de alfabetización académica establecida, sino una toma de conciencia de la importancia de enseñar la lectura y la escritura. Al mismo tiempo, entienden que no se podría afirmar categóricamente que se estén llevando a cabo todos los esfuerzos para promoverlas. Una de las razones que aducen es que los cursos, en las diversas áreas académicas, suelen concentrarse en los contenidos o en la puesta en práctica de la teoría. Incluso, uno de ellos afirmó que el refinamiento de destrezas dentro del concepto de alfabetización académica no parece ser una prioridad de ese segmento de la facultad.

La mayoría de los directivos académicos de la otra institución privada recomendó que la facultad tome acciones al respecto. Uno de los centros que más ha dedicado tiempo a la atención de estas competencias es la Escuela de Educación. Por la naturaleza de los contenidos pedagógicos y las exigencias federales, estatales y las agencias acreditadoras, el campo de la educación en las instituciones de educación superior en Puerto Rico ha estado prestando especial atención a estas competencias, por entender que son medulares en la rama de la didáctica y del aprendizaje, así como en la reválida de los candidatos a maestros. Se han trabajado mociones en la de Escuela de Educación y órdenes ejecutivas a nivel sistémico, que abordan la lectura y la escritura en cada uno de los cursos de los componentes pedagógicos en los que se incluyen éstas como parte de la formación del futuro maestro.

Se cree firmemente que es necesario trabajar estas competencias a través del currículo para que el aprendizaje sea más efectivo, duradero y proyectivo. Incluso, la mayoría de la facultad –comentan los participantes– ha incluido como parte de los criterios evaluativos de los cursos: diarios reflexivos, portafolios, informes orales, situaciones pedagógicas en las que el estudiante tiene que reflexionar, desde la lectura y la escritura. El compromiso con estas competencias es evidente y contundente, ya que ayudó a que se formulara una orden ejecutiva mediante la que se insta a la integración de estas competencias a través del currículo en los programas de preparación de maestros (Orden Ejecutiva-2008-2009-23).

Centros de apoyo

En ninguna de las tres instituciones se han creado centros de apoyo a partir de las teorías de alfabetización; sin embargo, hay algunas instancias que han trabajado activamente por mejorar la enseñanza de la redacción como un proceso en todas las disciplinas.

De acuerdo con los datos ofrecidos por los participantes de la Universidad del Estado, ésta cuenta con el Centro de Competencias Lingüísticas, adscrito a la Facultad de Estudios Generales, que ofrece talleres y tutorías individuales y grupales en español e inglés a todos los estudiantes del recinto que soliciten los servicios. Se hace énfasis en el desarrollo de las destrezas de redacción, lecturas analíticas y críticas, así como en los métodos de investigación y el desarrollo del pensamiento crítico. Por otro lado, en la Facultad de Educación hay una iniciativa, denominada Zona de Talleres, que tiene como propósito ofrecer apoyo a los estudiantes matriculados en los cursos de metodología de los programas de los nuevos bachilleratos. Se ofrecen talleres y tutorías a los estudiantes que toman la prepráctica de manera que fortalezcan sus habilidades en redacción. También se ha desarrollado un Instituto de Verano para los estudiantes de nuevo ingreso que necesitan reforzar las competencias básicas de español, inglés y matemáticas. Por otro lado, el Centro de Excelencia Académica, adscrito al Decanato de Asuntos Académicos, ofrece talleres y adiestramientos a docentes sobre aspectos de metodología de la enseñanza e innovaciones en la educación superior.

En lo que se refiere a una de las universidades privadas, la mayor parte de los recintos cuenta con laboratorios de idiomas y centro de tutorías para español e inglés, conjuntamente con otras materias, como matemáticas y ciencias. El estudiantado de los cursos del Programa de Educación General de español e inglés y los del Programa de Educación de Maestros y de todo el sistema tiene acceso a un Laboratorio Virtual con módulos instruccionales, mayormente de gramática, acentuación y puntuación. Esta iniciativa de desarrollar materiales para el laboratorio virtual concuerda con lo que expresa Benvegnú (2004) de que existen dos tendencias en los modos de configurar el problema de la incorporación de la lectura en el currículo universitario que muy bien se puede aplicar a la redacción. En la primera se hace hincapié en las carencias del estudiantado, y se percibe que las habilidades generales se deben poseer al inicio de sus estudios universitarios. Esto da origen a diversas acciones para remediar dichas carencias, tales como cursos remediales, módulos instruccionales, talleres, laboratorios de lengua, entre otros. Postula Benvegnú que:

«el propósito es incrementar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos vinculados con la formación profesional» (Benvegnú, 2004: 45).

Cuando se habla de alfabetización académica, la construcción de conocimientos juega un papel importante. En la segunda tendencia:

«se pone en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos» (Benvegnú, 2004: 45).

En otras palabras, no es posible que los estudiantes conozcan antes de ingresar al mundo universitario la lectura y la escritura de dichos textos, pues todavía no forman parte de esa cultura disciplinar. Sin embargo, cabe destacar que en la mayoría de nuestras instituciones perdura el antiguo concepto de laboratorio, cuyo énfasis es corregir y ofrecer ayuda remedial, principalmente gramatical y ortográfica, en el cual los estudiantes realizan ejercicios prácticos principalmente dirigidos «a lograr el dominio» de las destrezas de los cursos de lengua.

Es importante destacar que dos recintos de una de las instituciones privadas cuentan con sendos centros de redacción. Uno está dirigido a las clases de español, mientras que el otro es multidisciplinario y ofrece tutorías individuales y grupales en todo el proceso de redacción en ambos idiomas al estudiantado de todas las disciplinas. Además de ofrecer las tutorías, también organiza talleres sobre temas de interés para el estudiantado, como por ejemplo: ¿cómo redactar un ensayo?, ¿cómo contestar preguntas de discusión?, el plagio, las características de la comunicación escrita, entre otros. También, durante el último año académico, la Facultad de la Escuela de Educación ha incorporado como parte de sus cursos de prepráctica el requisito de recibir tutorías para realizar los trabajos de las clases con el propósito de que comiencen a trabajar con el proceso de redacción de sus escritos. Además, se adiestran para redactar la composición que toman en la Prueba de Certificación de Maestros que requiere el Estado a los docentes de escuela primaria y secundaria para poder ejercer en Puerto Rico. Próximamente, el centro contará con una página web en la que habrá materiales disponibles para los estudiantes, tutores y miembros de facultad que deseen asesorarse sobre la alfabetización académica.

La mayoría de los directivos de la otra institución privada expresa la existencia de varios recursos de apoyo a la docencia, tales como: centros de desarrollo de destrezas (Centro de Recursos para la Excelencia Educativa),

laboratorios de idiomas, tutorías, programas de retención estudiantil y centros de lenguaje. A pesar de que los participantes mencionaron todos estos recursos, no especificaron cómo funcionan.

Proyectos e iniciativas institucionales

Los participantes exponen que en sus instituciones hay, en mayor o menor grado, algunas iniciativas y proyectos piloto encaminados al desarrollo de las competencias de lectura y escritura del estudiantado. Esta ha sido una forma de operacionalizar las políticas establecidas.

El Decanato de Asuntos Académicos de la universidad pública promueve proyectos piloto en las diferentes facultades para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura a través del currículo. Algunas de éstas son a nivel individual o departamental en diversas facultades. Por ejemplo, en la Facultad de Administración de Empresas planifican incorporar las competencias lingüísticas a través del currículo. La Facultad de Humanidades está trabajando para crear un plan piloto en algunos de los cursos, mientras que en la Escuela de Comunicación se desarrollan proyectos de tipo periodístico que integran las competencias de lectura y escritura. Por su parte, en la Facultad de Educación se han preocupado por el nivel de ejecución de los futuros maestros, por lo que se han desarrollado algunas iniciativas, como la administración de pruebas de redacción a los estudiantes de nuevo ingreso, la zona de talleres de lectura y escritura y la incorporación de un curso de lengua en todos los programas de preparación de maestros. Además, el Decanato de Asuntos Académicos ha logrado que el Comité de Implantación de la Revisión del Bachillerato apruebe una moción para que se examine la posibilidad de redactar una carta circular con el propósito de que las facultades identifiquen cursos en los que se puedan incorporar las competencias de redacción.

La mayoría de los decanos de una de las universidades privadas indicó que no hay proyectos concretos para promover las competencias de lectura y escritura del estudiantado. Sólo un recinto tiene una larga tradición de trabajar con la incorporación de la redacción en el currículo académico. En la década de 1990 se evidenció una preocupación y un compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de la redacción en todo el currículo, que partió de las iniciativas de un grupo de profesores de los departamentos de español e inglés. También se creó el primer Centro de Redacción Multidisciplinario del Sistema. El recinto ha celebrado, desde esa época, distintas actividades encaminadas al fomento de las competencias de redacción. El hecho de que este recinto tenga una sede de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura en

América Latina desde 2003 ha permitido que este tipo de actividad se lleve a cabo con mayor frecuencia.

También este recinto ha diseñado y aprobado una Maestría en Didáctica de la Lectura y la Escritura, que se implantará en agosto de 2010. Además, hay un Comité de Redacción nombrado por la rectora para promover la incorporación de la redacción en el currículo académico.

Los participantes de la otra universidad privada expresaron que existen proyectos que promueven las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, tales como propuestas federales (RISE, Propuesta de Título V, investigación en la sala de clases) con objetivos dirigidos al desarrollo o mejoramiento de éstas. En otros centros universitarios del sistema se está trabajando con unas iniciativas en cursos en los que se desarrolla la lectura, la escritura y el pensamiento crítico. Existen cursos de investigación que abonan a la gestión educativa de la alfabetización académica, como un esfuerzo coordinado a través de las escuelas.

Publicaciones e investigaciones recientes

En cuanto a publicaciones e investigaciones recientes (2000-2009) que ha realizado la facultad en la institución del Estado, los encuestados indicaron que si las han realizado, no se lo han informado y, por lo tanto, no tienen los datos; aunque es posible que haya proyectos especiales o disertaciones de algún estudiante graduado o profesor.

En términos generales, las instituciones privadas informaron sobre publicaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua que no están vinculadas directamente con la alfabetización académica. Sin embargo, un recinto de uno de los sistemas universitarios privados hace alusión a una investigación realizada por un docente, que próximamente se publicará en la revista de ese recinto, sobre los rasgos de la oralidad en una muestra de redacciones de los estudiantes de los cursos de español básico. Otro recinto informó la publicación de dos profesoras, en la revista *Lectura y Vida*, sobre «El proceso de aprendizaje de la redacción de estudiantes universitarios: Una mirada sobre sus propias reflexiones». Una de estas profesoras publicó *El diario de lecturas: Estrategias para desarrollar las competencias de redacción y comprensión lectora*, en las memorias del Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, Fundación El Libro, OEA y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina. Por último, esta profesora colaboró, junto con otros profesores, en el diseño de un manual para incorporar la expresión oral y escrita en el currículo del Programa de Educación de Maestros para todo el Sistema.

En la otra institución privada se mencionó la publicación de una disertación doctoral titulada *Los procesos metacognitivos y cognitivos de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de universidad: Un estudio de la inferencia, el análisis crítico y la síntesis*.

Por otro lado, es importante mencionar que el mercado editorial en Puerto Rico no es amplio y no se fomenta este tipo de publicación. Las casas editoriales se dedican a la publicación de libros de texto principalmente y la facultad se dedica más a este tipo de publicación y a las investigaciones en su área de especialidad. La carga académica en las universidades privadas de cinco cursos (15 créditos por semestre) y el papel de la facultad que se define en términos de su servicio a jornada completa en la enseñanza, consejería académica del estudiantado y participación en diversos comités de trabajo, tampoco ofrecen mucho espacio para la investigación dentro del programa de trabajo. En el caso de la universidad del Estado, aunque la carga académica es de cuatro cursos (12 créditos por semestre), igualmente tienen que cumplir con responsabilidades adicionales similares a las de las universidades privadas.

Formación profesional

Cadena Castillo et al. manifiestan la importancia de desarrollar:

«... un programa de formación de maestros universitarios que tenga como propósito la construcción conjunta de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica» (Cadena Castillo et al., s.f.: 17).

Se debe recordar y considerar que el profesor universitario no se forma en el campo de la didáctica de su disciplina, en ocasiones lo hace de forma accidentada y sin ninguna educación formal en estrategias y técnicas de enseñanza. Todos aprenden sobre la marcha. Tampoco se les enseña el manejo de la lectura y la escritura en su campo disciplinar.

Todas las instituciones, conscientes de esta realidad, han ofrecido y proyectan continuar ofreciendo talleres sobre este tema, ya que muchos consideran que deben ser parte integral del programa de desarrollo profesional de la facultad. Asimismo, propician la participación en conferencias y congresos. Sin embargo, hay que instar al personal docente a asistir a esas actividades. En la universidad pública hay dos instancias que se han ocupado de ofrecer talleres a los profesores: el Centro de Excelencia Académica y el Decanato de Asuntos Académicos. Hasta el presente, si bien es cierto que se han ofrecido actividades de capacitación, la realidad es que ha sido de forma aislada. Se reconoce, no obstante, que debería ser un proceso continuo que establezca el desarrollo de las

competencias a través del currículo como parte de la cultura académica de las instituciones.

Esto no quiere decir que algunos profesores no se estén capacitando en el tema, pues han participado como parte de su desarrollo profesional en actividades como las siguientes: talleres ofrecidos en la convención anual de Puerto Rico TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), el Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, que presentan temas sobre alfabetización académica. Por otra parte, hay profesores afiliados a la International Reading Association que acostumbran a participar como ponentes o asistentes en sus congresos frecuentemente, al igual que en los del Consejo Latinoamericano de Lectura y Escritura y en los de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura.

Agenda para el futuro

Las tres instituciones manifestaron su preocupación y compromiso con el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en todo lo relacionado con la integración de las competencias de lectura y escritura a través del currículo. Varios señalaron la importancia de la comunicación en el mundo globalizado y lo esencial de que los estudiantes estén preparados para integrarse en él. Además, este tema está incluido dentro de los criterios de acreditación de los programas académicos, por lo que no será opcional para las instituciones educativas. Cabe señalar que para las universidades puertorriqueñas es importante contar con las acreditaciones de las agencias y asociaciones profesionales de los Estados Unidos.

Aunque algunos de los encuestados desconocían los planes concretos a corto y a largo plazo de su institución, la mayoría reconoció que es necesario incluir el tema de la alfabetización académica en los planes futuros. Recomendaron que toda la facultad lo discuta y determine los modos concretos de implementación.

Como parte de su plan de trabajo, la universidad pública indicó que se proponen aprobar la política de desarrollo de competencias lingüísticas, para de esta manera hacerla oficial. De hecho, lo ha incorporado como una de sus metas a corto plazo y ha invitado a las facultades a realizar esfuerzos en esa dirección. Considera prioritario mantener el proyecto como parte de la implantación de la revisión del Nuevo Bachillerato y en todos los documentos que recogen las estrategias y agenda futura de la universidad. En la Facultad de Administración de Empresas planifican un Centro de Comunicación Empresarial para ayudar a integrar las competencias lingüísticas de comunicación en el currículo.

En las universidades privadas es fundamental el perfil del estudiante que ingresa, lo que hace imperativo abordar un proyecto que atienda la alfabetización académica de manera inmediata. A largo plazo, han contemplado la creación de certificados educativos dirigidos a carreras específicas, como puede ser, por ejemplo, la redacción para las ciencias.

En todas se reconoce que hace falta ofrecer más seminarios y talleres sobre la alfabetización académica y auspiciar la participación del profesorado en adiestramientos que ofrezcan diferentes entidades educativas y profesionales. El proceso de avalúo del aprendizaje estudiantil se considera un mecanismo para atender el tema, pues sin duda facilitará que se puedan medir con mayor efectividad la adquisición y desarrollo de las competencias de los estudiantes e identificar el dominio de las competencias adquiridas.

Por otro lado, la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura, adscrita a uno de los recintos de una de las instituciones privadas, tiene entre sus prioridades realizar investigaciones sobre estos temas que le permitan aunar los esfuerzos que se están realizando entre las instituciones de educación superior públicas y privadas del país.

Reflexiones finales

En términos generales, los participantes del estudio indicaron que si en la visión y misión de las instituciones hay un compromiso con el desarrollo del aprendizaje del estudiante, es importante que se integre la alfabetización académica como un mecanismo para la construcción del conocimiento de las disciplinas y el desarrollo del pensamiento crítico-creativo. Con esto, las instituciones tienen que dar prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo. Como menciona Marucco (2004: 66), hay que poner énfasis en la «enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudios». Añadieron los participantes que se debe incorporar la tecnología como herramienta de ayuda en este proceso, pero que se trabaje con el mismo fin: la alfabetización académica desde las disciplinas. Indicaron que hay que romper con los viejos paradigmas y enfrentar el mundo todos unidos por la juventud puertorriqueña.

A pesar de que se reconoció en teoría la importancia de la alfabetización académica en el nivel universitario, quedó manifestado a través de las respuestas obtenidas como parte de la investigación que el tema es nuevo para la mayoría y que todavía el término alfabetizar se confunde con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y el papel que realizan los profesores de español e inglés para remediar las deficiencias. Se

insistió en que los estudiantes adquirieran las habilidades necesarias, de tal forma que al culminar sus estudios de escuela superior dominen la lectura y la escritura. No se ve, salvo excepciones, como un proceso en el cual la universidad tenga responsabilidad.

Se señaló que los temas de alfabetización académica «están vinculados, directa o indirectamente, a los cursos en los que se les requiere a los estudiantes lectura, redacción y presentaciones orales». Da la impresión de que eso es todo lo que hay que hacer. Por otro lado, muchas de las propuestas comentadas, más que atender el tema de la alfabetización académica, tienen el propósito de remediar deficiencias. Nos sorprendió que no se considerara el hecho de que nuestros estudiantes tengan que leer en inglés, ya que en muchas de las disciplinas, aunque las clases sean en español, los libros de texto son en inglés. Esto representa un reto adicional para nuestros estudiantes (Krashen y Brown, 2007).

Por lo tanto, tomando en cuenta las investigaciones sobre la incorporación de la lectura y la escritura en la universidad que hace ya algún tiempo se vienen realizando, se entiende que es necesario que las universidades puertorriqueñas reconceptualicen su paradigma educativo. Específicamente, es necesario que se internalice que las dificultades de los alumnos para:

«comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio» (Carlino, 2003: 2).

En otras palabras, hay que «concebir el problema de la lectura y la escritura en la universidad como parte de los campos disciplinares, integrada a los currículos» (Narváz de Cardona y Cadena Castillo, 2009: 61). Igualmente es necesario que los docentes cobren conciencia de esta situación, de modo que incorporen a sus cursos la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de las diversas comunidades disciplinares, pues son los únicos que las dominan. Además, los docentes deben recordar que leer es mucho más que encontrar en un texto la información más importante, pues para lograrlo es necesario tener un conocimiento de la disciplina que los estudiantes no han adquirido todavía.

Urge dejar a un lado «la hiperdiagnosticada e innegable problemática que evidencian los estudiantes al ingresar a la educación superior», a la que hacen referencia Cadena Castillo et al. (2006: 86), e iniciar un programa de formación docente en alfabetización académica que ofrezca «opciones pedagógicas encaminadas a la transformación del saber y del quehacer, al mismo tiempo que se cualifica el dominio disciplinar

específico» (88). No se puede continuar explicando los éxitos y los fracasos del estudiantado a partir de las experiencias académicas previas, ni buscando causas externas que expliquen su pobre rendimiento sin que se haga nada al respecto. Tampoco se trata de continuar afirmando la importancia de que en la universidad se incorpore la lectura y la escritura, pero que los responsables sean los profesores de lengua. Igualmente, tampoco se trata de redactar políticas para incorporar la alfabetización académica que resulten ser letra muerta.

Es necesario que en las instituciones de educación superior exista el convencimiento de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura son herramientas indispensables para aprender, investigar y producir conocimiento en todas las disciplinas, y que esto redundará en beneficio de la calidad profesional de sus egresados. Ese convencimiento se logra con la conciencia que se adquiere cuando todos los componentes académicos se capacitan, se informan, leen e investigan. Es necesario que los oficiales administrativos que tienen a su cargo el desarrollo de facultad, las innovaciones educativas y la transformación del currículo realicen, junto a la facultad, los cambios en las instituciones. Sin esa capacitación y compromiso no podrán apoyar y promover la labor docente con normativas y con acciones específicas de endoso.

Por último, nos hacemos eco de las palabras de Cadena Castillo et al. cuando defienden:

«la necesidad de considerar los procesos de lectura y escritura como determinantes en la comprensión y producción de conocimiento y en la formación de profesionales, en tanto académicos y ciudadanos del mundo. Asimismo, se advierte que las dificultades de los estudiantes como lectores y escritores no corresponden a inmadurez, falta de inteligencia o a una historia escolar como malos alumnos (Williams y Colomb, 1990, en Carlino, 2004), sino que ponen de relieve distintos niveles de dominio y acceso a las prácticas de lectura y escritura como extranjeros iniciados y futuros miembros de comunidades académicas discursivas particulares» (Cadena Castillo et al., s.f.: 2).

Sólo podremos hacer esto cuando nuestras instituciones universitarias comiencen a implantar exitosamente las diversas políticas que han surgido con un plan de formación permanente de la facultad interdisciplinariamente. Mejor aún sería si lográramos un proyecto didáctico interuniversitario que permita tender puentes entre las diversas facultades e instituciones del país.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Industriales de Puerto Rico (2002). *Estudio de las necesidades de educación en las empresas afiliadas a la Asociación de Industriales*. Manuscrito no publicado. San Juan de Puerto Rico.
- Benvegnú, M. A. (2004). «Las prácticas de lectura en la universidad: Un taller para docentes». En P. Carlino (Ed.): *Leer y escribir en la universidad* (pp. 41-57). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Cadena Castillo, S.; Narváz Cardona, E., y Chacón, M. M. (2006). «Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en asignaturas de fundamentación profesional». *Habladurías*, 4, pp. 84-105.
- Cadena Castillo, S.; Narváz Cardona, E., y Chacón, M. M. (s.f.). *Alfabetización académica: Una de las responsabilidades de la educación superior* [en línea]. Disponible en: www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/scadenaenarvaezmchacon.pdf.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). «Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos». *Revista Educere* [versión electrónica], 11(37), pp. 247-255.
- Carlino, P. (2002). «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y Vida*, 23(1), pp. 6-14.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva* [en línea]. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.
- Carlino, P. (2004). «Escribir y leer en la universidad: Responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones». En P. Carlino (Ed.): *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). «Didáctica de la lectura en la universidad». *Ámbitos de Encuentro*, revista de la Universidad del Este, 2(1), pp. 47-67.
- College Board Puerto Rico y América Latina (2006-2008). *Resultados de la Prueba Estudiantil de Admisión Universitaria*. San Juan de Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2002-2006). *Pruebas Puertorriqueñas de Español*. San Juan de Puerto Rico.
- Fernández, G. M. E.; Uzuzquiza, M. E., y Laxalt, I. (2004). «El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer». En P. Carlino (Ed.): *Leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- García, M., y Quintana, H. (2006). «Compromiso con la lectura y la escritura: La responsabilidad es de todos». *El Vocero*, p. 50.
- González Pinzón, B. (s.f.). *Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio arboleda de Colombia* [en línea]. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/blancagonzalez.pdf>

- Krashen, S., y Brown, C. L. (2007). «What is academic language proficiency?» [¿Qué es la proficiencia del lenguaje académico?]. *STETS Language & Communication Review* [versión electrónica], 6(1), pp. 1-4.
- Lebrón de Oliva, C. (1997). *La educación postsecundaria en Puerto Rico: Actualidad y trayectos hacia el futuro*. San Juan de Puerto Rico, Universidad Interamericana de Puerto Rico y Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- León, J. A. (2000). «Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: Estrategias del lector y estilos de escritura». En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.): *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-169). Madrid, Santillana.
- Marín, M. (2006). «Alfabetización académica temprana». *Lectura y Vida*, 27(4), pp. 30-38.
- Marucco, M. (2004). «Aprender a enseñar a escribir en la universidad». En P. Carlino (Ed.): *Leer y escribir en la universidad* (pp. 60-76). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Massone, A., y González, G. (2008). «Alfabetización académica: Implantación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación* [versión electrónica], 46(3), pp. 1-5.
- Moffet, J. (1996). «Alfabetización por todos y para todos». En M. E. Rodríguez (Ed.): *Alfabetización por todos y para todos* (15-30). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Narváz Cardona, E., y Cadena Castillo, S. (2009). «La enseñanza de la lectura académica: Un objeto de formación docente». *Lectura y Vida*, 30(1), pp. 56-67.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre la lectura y la escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico (2007). *Catálogo General 2007-2009*, XXIII (I).
- Vacca, R. T. (2002). «From efficient decoders to strategic readers». *Educational Leadership*, 60(3), pp. 7-11.
- Zavala, V. (2008). «La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura». *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, pp. 49, 71-79.

ANEXO A CUESTIONARIO

Para efectos de contestar el cuestionario, enmarque sus respuestas al momento de contestarlas en las definiciones de los siguientes conceptos:

Alfabetización académica: Es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2005: 13).

Lectura: Leer es mucho más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos; es, por encima de todo, un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector... (Colomer y Camps, 1996: 36).

Escritura: El proceso de composición [escritura] no es sólo una expresión de conocimientos almacenados en la memoria del escritor, sino una actividad de construcción de significados y, más importante aún, una instancia de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento e inteligencia del sujeto escritor (Parodi, 2003: 118).

1. ¿Qué opina la facultad sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes?
2. ¿De quién es la responsabilidad de desarrollar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes?
3. ¿Tiene su recinto o escuela una política para incorporar la alfabetización académica (la enseñanza de la lectura y la escritura) en todo el currículo? Si contesta afirmativamente, explique brevemente la misma.
4. ¿Hay cursos diseñados específicamente para incorporar la lectura y la escritura, o una de las dos, en las diversas disciplinas? (por ejemplo: redacción en las ciencias naturales, escribir en psicología, etc.). Si contesta afirmativamente, por favor, incluya el título y la descripción.
5. ¿Qué departamento académico o facultad tiene a su cargo la alfabetización académica de los estudiantes? Explique.
6. ¿Tiene el recinto o escuela un centro de apoyo para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura? Explique.

7. ¿Hay proyectos en el recinto o escuela que promuevan las competencias de lectura y escritura del estudiantado?
8. ¿Tiene el recinto o escuela profesores que en su carácter personal han incorporado estrategias, técnicas o metodologías correspondientes a leer y a escribir en las disciplinas? Identifique los cursos.
9. ¿Tienen criterios para evaluar las competencias de lectura y escritura? ¿Son criterios departamentales?
10. ¿Qué publicaciones e investigaciones recientes (2000-2009) han realizado los profesores sobre el tema de la alfabetización académica?
11. ¿Cuál es la agenda de su recinto o escuela para atender con premura la alfabetización académica en los próximos diez años?
12. ¿Ofrece su recinto o escuela formación profesional a la facultad sobre alfabetización académica?
13. Comente cualquier otro aspecto que usted entienda que esté vinculado con el desarrollo de la alfabetización académica en su recinto o escuela.

Obras consultadas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

CAPÍTULO 2

El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana

María Cristina Castro
Laura Aurora Hernández
Martín Sánchez

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Resumen

En el contexto de la alfabetización académica, los textos académicos se convierten en un medio insustituible para conocer las exigencias de escritura de las áreas profesionales en las que están siendo formados nuestros estudiantes. Sin embargo, en México poco sabemos de las características funcionales y estructurales que los escritos académicos adquieren en las distintas disciplinas y de los intentos de los estudiantes por acercar su escritura a la escritura del especialista. En este trabajo nos proponemos contribuir al conocimiento de uno de estos géneros: el ensayo escolar. Con el fin de aportar a esta línea de investigación, mostramos los resultados arrojados por un estudio exploratorio realizado en una universidad pública mexicana. A partir de una muestra conformada por cien textos recolectados en el área de lingüística y enseñanza de lenguas, identificamos la estructura retórica del ensayo escolar. Los resultados del estudio revelan que el género en esta área del conocimiento posee rasgos particulares y distintivos que lo alejan del ideal académico del texto de reflexión. Asimismo, evidencian la necesidad de desarrollar metodologías de enseñanza que perfilen estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias argumentativas de los alumnos por medio de la producción de ensayos académicos que se adapten a sus intereses disciplinares.

Introducción

Desde hace más de una década, una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior en México se ha centrado en las habilidades de comprensión y producción de textos que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación escolar y profesional. Esta inquietud no sólo se justifica por la gran cantidad de problemas que evidencian nuestros estudiantes al momento de interactuar con los discursos escritos propios de los ámbitos disciplinares en los que se están formando, sino también porque las propias instituciones de educación superior y los grupos de especialistas que en ellas laboran han reconocido que el fracaso escolar de muchos estudiantes está en gran medida relacionado con las dificultades que los jóvenes presentan al procesar los discursos de los ámbitos académico y profesional. Se han convencido de que la única vía para superar dicha

problemática y desarrollar planes de intervención pedagógica eficaces que garanticen la incorporación de los jóvenes al campo laboral es conocer los materiales escritos que se leen y escriben en las distintas áreas profesionales y laborales a las que los estudiantes se incorporarán al concluir su educación universitaria, y el modo en cómo estos textos se relacionan con lo que se escribe en el medio escolar.

Nuestro trabajo nace precisamente en este contexto de preocupaciones y se justifica, en parte, por la poca información que tenemos en nuestro país acerca de las características que presentan los textos académicos que se escriben en nuestras universidades y, en consecuencia, la escasa existencia de metodologías y materiales didácticos que guían tanto a profesores como a estudiantes en la práctica de la lectura y la escritura de esos textos en el medio superior (Castro y Hernández, 2000; Maqueo, 2004). Partimos del hecho de que, si bien se han diseñado propuestas de intervención pedagógica bastante sólidas relacionadas con la lectura en el ámbito escolar latinoamericano, el tema de la producción de textos académicos, hasta ahora, empieza a colocarse en el centro de interés de los estudiosos de la lingüística aplicada a la enseñanza (Moyano, 2004; Carlino, 2005; Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2005, 2008). Por lo mismo, la descripción de los diversos textos que circulan en los centros escolares se torna necesaria para el diseño de metodologías que garanticen su aprendizaje. En esta oportunidad, nuestra atención está dirigida a uno de los géneros académicos más influyentes en el contexto universitario mexicano: el ensayo escolar.

El ensayo ocupa un lugar privilegiado en las prácticas de escritura en las universidades mexicanas. No sólo se trata del género más solicitado a estudiantes en nuestras instituciones de educación superior, también se ha propuesto como el prototipo o ideal del texto escolar en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento, aunque su presencia y prestigio se encuentra asentado con mayor fuerza en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales. Sin embargo, pese a su constante presencia en los contenidos curriculares de asignaturas relacionadas con el aprendizaje y práctica de la escritura académica, no contamos con una descripción sistemática de este género que sintetice los esfuerzos pedagógicos de las instituciones de educación superior en la construcción de una propuesta metodológica pertinente para la enseñanza del ensayo escolar que nos permita tener claridad en cuanto a su función en las diferentes áreas del conocimiento, y el lugar que ocupa dentro del panorama general de los textos que circulan en esos ámbitos.

Así, nuestro trabajo encuentra campo fértil en el terreno ya señalado, y tiene como propósito describir, en primer lugar, las prácticas de escritura

en una universidad pública mexicana, con el objetivo de definir el lugar del ensayo escolar dentro del repertorio de géneros académicos escritos que circulan en este medio. En segundo lugar, y a partir de un repertorio conformado por cien ensayos escolares recolectados en el área de humanidades, identificamos la estructura del género ensayo escolar, para, finalmente, esbozar una propuesta de intervención pedagógica para su enseñanza en el contexto universitario.

1. Los géneros académicos en la universidad

El contexto académico es singular por el tipo de interacción discursiva que promueve. Visto como comunidad, inmediatamente nos remite a las características de los miembros que la conforman en términos de experticia –entendida como un alto grado de dominio disciplinar–. Generalmente se identifica al estudiante con el novato, inexperto o aprendiz, frente a la imagen de especialista, experto o conocedor que acompaña regularmente al profesorado; sin embargo, la interacción en este contexto no se da únicamente bajo esta polarización, pues existen formas de comunicación privilegiadas que involucran, en distintos niveles, a todos los actores del contexto académico universitario (estudiantes, maestros, investigadores, administradores, etc.), y que en términos generales se ha denominado comunicación académica.

Desde de un punto de vista muy amplio, el discurso académico es aquel que construye la llamada «comunidad académica». Las universidades, los centros de investigación y, más en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático socializado constituyen las entidades donde se genera este tipo de discurso. Concretamente en el ámbito universitario, el discurso académico en su diversidad de textos es utilizado por docentes y estudiantes para presentar, discutir, enseñar y evaluar, de manera oral o escrita, cuestiones científicas por medio de recursos muy variados (Castro y Sánchez, 2004).

Definir estas formas de interacción discursiva no es una labor sencilla, pues no sólo se requiere considerar a los participantes de la situación de interacción, también es necesario partir de las metas y objetivos de las interacciones en el contexto escolar, de las intenciones, los recursos lingüísticos utilizados; de las convenciones, de las situaciones concretas; del grado de formalidad y géneros privilegiados. En consecuencia, para definir el discurso académico es necesario partir de la consideración y descripción de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc., que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos

sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o internacional.

Estas producciones, llamadas por muchos textos académicos y que denominamos géneros académicos, tienen un carácter eminentemente institucional y corresponden a un esquema comunicativo particularmente diferenciado de los esquemas asociados con lo doméstico o cotidiano, en el sentido de que pertenecen al ámbito de los comportamientos formales y altamente regulados desde el punto de vista social. Son textos que al ser producidos por un grupo particular (especialistas en distintas áreas del conocimiento, docentes y miembros en formación), con objetivos también particulares, requieren del acatamiento de convenciones establecidas por la misma comunidad académica que los utiliza. Así, son géneros académicos, por ejemplo, un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, un registro documental en video acerca de un fenómeno de estudio, una clase magistral, una ponencia en unas jornadas de investigación, el libro de texto que se maneja en clase, un trabajo escolar, una exposición estudiantil, etcétera.

De esta infinidad de textos, los producidos por los estudiantes son los que interesan notoriamente a los especialistas en enseñanza de la lectura y la escritura en el medio escolar, pues se piensa que son éstos parte esencial de un *continuum* que permitirá a los estudiantes en formación llegar a dominar el discurso disciplinar asociado con los géneros profesionales (Halliday, 1993; Ciapuscio, 2000; Cabré, 2002; Parodi, 2005, 2008). Son los textos que los estudiantes escriben para hacer circular en la institución los que muestran de mejor manera los conflictos y el esfuerzo que supone escribir en un ámbito donde los saberes previos y la lectura de textos especializados están estrechamente vinculados con la finalidad de la práctica de escritura.

Tradicionalmente, los géneros académicos producidos por estudiantes se han definido por su relación con el ámbito científico como aquellos en los que prima la finalidad de comunicar un conocimiento; es decir, se piensa en ellos como textos en los que el estudiante da cuenta de un saber adquirido generalmente a través de la lectura y la investigación documental. Sin embargo, es primordial considerar que en el ámbito escolar, si bien uno de los fines de estos textos es constituirse en instrumentos de evaluación –desplazando incluso al examen–, su función básica es la de servir como medios de enseñanza y/o aprendizaje. De ahí que estemos frente a géneros clave, pues de su oportuna descripción y caracterización dependerá el éxito de los procesos de lo que hoy día se ha denominado alfabetización académica (Tolchinsky y Simó, 2000; Carlino, 2005).

En este tenor, alfabetización académica y enseñanza de géneros escolares son, a todas luces, las caras de una misma moneda. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad requiere del reconocimiento y aprendizaje de tareas sociales realizadas en contextos específicos, básicamente a través del lenguaje (Martin, 1993; Christie, 2007; Martin y Rose, 2008). La metodología de la enseñanza basada en el género es así fundamental. Su ventaja radica en que su objetivo no es sólo el cumplimiento de la interacción, sino el conocimiento de las herramientas semióticas –los textos en este caso vistos como estructuras altamente formalizadas– y su posibilidad de creación y recreación. Sin embargo, como todo proceso alfabetizador y dado que en la educación básica la reflexión sobre los géneros académicos es escasa, se requiere de una incorporación paulatina y sistemática del estudiante a las prácticas de escritura de la comunidad académica; aquí, evidentemente, la lectura de géneros especializados es fundamental, pues cumple la función de inmersión en ámbitos específicos, cuyo discurso es necesariamente objeto de aprendizaje para quienes ingresan a la universidad y se forman dentro de las distintas disciplinas.

2. El ensayo escolar en el contexto universitario mexicano

Los géneros escolares juegan un papel fundamental en el proceso de apropiación del discurso académico, en general, y del discurso disciplinar, en particular. Por un lado, representan los primeros contactos con el discurso institucional y las convenciones académicas que distinguen a nuestras universidades; por otro lado, se constituyen en el medio principal para evaluar las competencias y habilidades de los sujetos para ser promovidos y certificados como miembros de la comunidad académica y, posteriormente, de la comunidad profesional en cuestión. De este modo, la universidad se convierte en la promotora de una gran cantidad de géneros; incluso, algunos de éstos son presentados como el ideal del texto académico y el sello particular de cada institución.

En México, un número importante de universidades han adoptado el ensayo escolar como el género académico representativo, esto bajo la influencia de la tradición académica norteamericana (Weston, 1999). Son muchas las razones que lo colocan en esta situación de privilegio; sin duda, las ideas de sistematización, comprobación y evaluación del conocimiento se encuentran en el eje de su popularidad.

Una de las instituciones de educación superior que ha incorporado en sus planes de estudio la enseñanza del ensayo escolar es la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Este centro de estudios superiores cuenta en el área de humanidades con dos cursos de escritura académica

orientados a la enseñanza de este género. Actualmente, estudiantes de Literatura, Historia, Filosofía, Antropología y Lenguas Modernas se inscriben cada año en estos cursos, con la expectativa de desarrollar las habilidades de lectura y escritura requeridas en sus cursos de especialidad, o por lo menos de adquirir los rudimentos que les permitan avanzar en su trayectoria escolar. Y aunque cada año cientos de estudiantes son promovidos en los cursos, la queja y el malestar de los profesores respecto a la producción de sus estudiantes sigue siendo la misma: los ensayos presentados por los estudiantes no cumplen con los requisitos mínimos para ser considerados como tales. Aunque habría que señalar también que muchos miembros de la comunidad docente tampoco tienen claras las características del texto que solicitan a sus estudiantes, hecho que nos coloca en una situación pedagógica compleja.

¿Qué es entonces escribir ensayos en la universidad? ¿Qué lugar ocupa dentro de las prácticas de escritura de los estudiantes del área de humanidades? ¿Qué organización retórica presenta este género académico en las distintas disciplinas que conforman el área? Para responder a estas interrogantes nos dimos a la tarea de indagar el estatus que este género tiene frente a los otros textos que los estudiantes de estas licenciaturas escriben como práctica académica cotidiana. Posteriormente, identificamos su estructura retórica a partir de una muestra conformada por cien textos pertenecientes a la licenciatura en Lenguas Modernas.

3. El ensayo escolar en las humanidades

El ensayo tiene un lugar tan reconocido en el campo del arte, la literatura y el resto de las humanidades, que tratar de decir algo nuevo sobre este género parece casi imposible. Sin embargo, dentro de este mismo campo el ensayo sigue presentando nuevos desafíos, comenzando por la dificultad de ofrecer una caracterización satisfactoria, establecer su relación con otros géneros y tipos discursivos o encontrar herramientas que ayuden a su análisis; los desafíos se incrementan cuando se trata de la enseñanza del ensayo en estas mismas áreas, pues no se tiene claro hasta dónde estos textos se deben acercar o alejar de lo que la tradición humanística denomina ensayo (Weinberg, 2006, 2007).

3.1. La complejidad del género

Cada disciplina tiene su propio repertorio de géneros. Éstos sintetizan las actitudes, actividades y los estilos cognitivos de los campos del conocimiento con los que sus estudiantes y profesores están relacionados,

por lo que nos enfrentamos a procedimientos particulares para construir, interpretar y utilizar determinados tipos de textos. Por lo mismo, el ensayo, como ningún otro género, sintetiza las formas típicas de pensar en el ámbito de las humanidades. Representaciones, modelos de interpretación, visiones e ideología son construidos, reconstruidos, analizados, estudiados, criticados en textos breves con estructuración predominantemente argumentativa, llamados comúnmente ensayos. Sin embargo, el ensayo escolar en las humanidades difícilmente se presta a una definición precisa. Por ejemplo, algunos estudiosos lo emparentan con lo que se ha denominado ensayos académico-doctrinarios, distinguiéndolos claramente de los ensayos periodísticos y los ensayos literarios (Córdova, 1996). Otros más señalan que por sus mismas peculiaridades el ensayo, incluido el escolar, difícilmente puede ser esquematizado, no tiene fronteras claras ni diferencias genéricas fijas, por lo que resulta imposible hablar de una tipología e identificar a ciencia cierta sus rasgos característicos (Weinberg, 2007).

Lo paradójico es que a pesar de esta indefinición, el ensayo sigue siendo el género de mayor circulación y el más enseñado a nuestros estudiantes de humanidades. Como caso ilustrativo tomamos el de la UAT. Al cuestionar a un grupo de cincuenta profesores que dictan cátedra en la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad pública sobre el lugar que el ensayo ocupa en las prácticas de escritura de sus estudiantes, el 87% no dudó en señalar que el ensayo es el texto que más se solicita como trabajo parcial o final en muchos de los cursos.

Los profesores entrevistados señalaron que este es el tipo de texto que les interesa que sus estudiantes aprendan a escribir, ya que permite la socialización y discusión de prácticamente cualquier tema, además de que muestra el uso de citas y referencias; es decir, permite al profesor identificar el manejo del aparato crítico en el que se apoyan los estudiantes.

La preferencia por el género se debe también a la posibilidad que les ofrece como medio de evaluación de habilidades muy específicas que los mismos profesores señalan como elementales en estudiantes de humanidades: reflexión, análisis, crítica y opinión. Sin embargo, al preguntarles sobre las funciones y características retóricas y discursivas generales del texto, simplemente no hay consensos claros. Mientras que para algunos el ensayo escolar debe apegarse a la tradición literaria y filosófica enfatizando su carácter persuasivo logrado por medio de la argumentación, para otros lo importante en este tipo de texto es la construcción de un pensamiento razonado que permita la exposición de una problemática bien definida. Algunos otros insisten en rescatar del género su carácter informativo-explicativo que lo coloca más cerca de lo

que en algunas disciplinas se ha denominado ensayo científico. Lo que estas respuestas nos dejan en claro es que hoy en día el ensayo escolar está pasando por una serie de modificaciones que le asignan cada vez más una identidad propia que enfatizan su carácter de discurso de reflexión (Aullón, 1992). De esta forma, una de las tareas pendientes es identificar los mecanismos por los cuales cada disciplina humanística construye ese discurso reflexivo.

Debido a su versatilidad, el ensayo es un buen ejemplo de la complejidad que encierra la actividad de escribir en la universidad. No sólo debe apearse a las convenciones de la escritura académica, también debe mostrar las operaciones de lectura exigidas por la educación superior. La escritura de ensayos se presenta como un reto para nuestros estudiantes, pues requiere del conocimiento e internalización de un sistema de ideas que le permita establecer relaciones entre conceptos, compararlos, contrastarlos si es necesario; identificar posturas, puntos de vista; sintetizar información, evaluarla; confrontar datos, identificar paradigmas, teorías, etcétera. En resumen, la escritura de ensayos se convierte en la escritura de varias lecturas que será valorada en tanto muestre su auténtica aportación.

Como discurso académico, el ensayo se ubica en el marco de un espacio de práctica social cuyo fin es la producción, transmisión y evaluación de conocimientos, pero como discurso humanístico, el género adquiere un carácter peculiar, pues se presenta como el vehículo del pensamiento, sentimiento y creencia; un continuo y vivo debate dentro del cual pueden encontrarse muy diferentes y, a veces, opuestas concepciones unidas, más que por una estructura unificada, por la certeza de compartir ciertas preocupaciones ante algunos problemas. La aceptación del género por parte de la comunidad académica de estas áreas se explica, en parte, por el tipo de tarea que el estudiante debe realizar. No sólo es valorado como espacio discursivo de búsqueda, reflexión y propuesta intelectuales, sino también porque se adapta a las convenciones propias de una investigación formal, tal y como ocurre con otros géneros, como la monografía o la tesina.

Como se ve, no resulta fácil ubicar al ensayo como modelo de comunicación académica. Sus múltiples afluencias, sus características funcionales y estructurales, así como sus diversas connotaciones, ramificaciones y vertientes tipológicas, le proporcionan una dimensión muy particular que dificulta su ubicación en el *continuum* de la comunicación disciplinar. Por ello, es importante promover descripciones exhaustivas que arrojen luz sobre las características, las demarcaciones y los rostros que adopta el ensayo escolar en las distintas áreas del conocimiento donde se cultiva, pero también es importante conocer los contratos de comunicación

subyacentes que legitiman la diversificación del género (Charaudeau y Maigne, 2007).

3.2. La situación retórica y el contrato de comunicación

El contexto o situación retórica en el que los hablantes crean sus discursos es fundamental para entender los mecanismos de producción y comprensión de textos (Flower y Hayes, 1981). La conciencia que el productor de un texto tiene del tópico, la audiencia y propósito de la interacción no sólo es básica para la planificación de la escritura, sino también para que ésta sea clara, significativa y efectiva. En el caso de las humanidades, los puntos de partida para la escritura de ensayos son, con frecuencia, interpretaciones o reformulaciones de cuestiones ya planteadas. Representaciones, modelos de interpretación, visiones e ideologías aportan los tópicos que permiten a los estudiantes realizar determinadas tareas: contrastar, criticar, opinar, analizar, explicar, etcétera. Por ello, la determinación del tópico y la clara especificación de la tarea son fundamentales para el éxito de la empresa escritural.

Por otra parte, el ensayo, como cualquier otro texto, exige también una audiencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Es ella la que determina la manera como el escritor se acercará o alejará del lector, y la que establece los recursos lingüísticos y discursivos apropiados para la construcción de la exposición y la argumentación. Por ello, en la escritura de ensayos, la identificación del lector como miembro de una comunidad académica y profesional se traduce en un intento real por transmitir algo a ese lector que comparte con el escritor intereses, marcos de referencia, motivaciones, ideologías e identidades. La comunicación se da por medio de la propuesta de una estructura retórica reconocible por los miembros de la comunidad que sintetiza esos intereses de grupo, y que en el contexto escolar es necesario hacer explícita a los escritores novatos.

En cuanto a los propósitos, éstos están relacionados con la infinidad de objetivos que establecen los estudiantes al escribir ensayos en las distintas ciencias humanas. Existe el consenso de que los ensayos escritos por los miembros de esta comunidad tienen la finalidad de argumentar, convencer y persuadir, de ahí que se trate de discursos basados en opiniones. La identificación de los propósitos retóricos que provocan la escritura del texto es de suma importancia para que la tarea sea llevada a buen término; es decir, para que se produzca el efecto esperado en la audiencia. En este sentido, el ensayo requiere de una intención persuasiva por parte del estudiante, la cual puede entenderse como la pretensión de modificar o reforzar las representaciones, creencias o valores del lector.

Por otra parte, como todo fenómeno interaccional, la escritura de ensayos está regida por un contrato de comunicación, explícito o implícito, que estipula las reglas de la interacción verbal y que condiciona su producción e interpretación. Así, al estar estudiantes y profesores presentes en un mismo tipo de práctica social, aceptan las condiciones y circunstancias de la interacción comunicativa, y es esta aceptación la que permite la conceptualización que unos y otros tienen del ensayo como texto escolar. Se puede decir entonces que el ensayo es un texto que circula en los ámbitos académicos y cuya función es dar cuenta a un evaluador (profesor) de un estado de conocimiento construido o reconstruido gracias a la revisión crítica de planteamientos, ideas, juicios, teorías, reflexiones, explicaciones, opiniones, etcétera, de uno o varios autores, lo que presupone un marco de amplia proporción. Su contrato comunicativo debe hacer explícitas las intenciones y compromisos de los participantes al reconocerse mutuamente como miembros de la comunidad académica, pero en una relación de experticia claramente asimétrica que implica la evaluación por parte de un experto del marco de conocimiento estructurado por el aprendiz, pero sobre todo de las ideas, opiniones, juicios y consideraciones personales que este último exhiba sobre la temática.

El contrato comunicativo así establecido evidencia que los diferentes modelos de comunicación que circulan en los distintos contextos disciplinares surgen y, a la postre, llegan a establecerse como géneros preferidos en la medida que sus características hayan sido forjadas a través de la injerencia de varios factores. Dicho contrato no es un acto de imposición, es un complejo procedimiento que codifica las prácticas sociolingüísticas y las intenciones que las motivan.

El ensayo escolar, como discurso personalizado que se enriquece de afluentes cognoscitivas y estilos variados, es un género de singular relevancia para la comunicación académica en las humanidades, de ahí que su caracterización sea tarea urgente en el contexto de estudio en el que nos ubicamos.

3.3. Estructura retórica

En los años recientes, el discurso escolar ha captado el interés de muchas investigaciones en el área de la lingüística aplicada y el análisis del discurso. Los resultados de este tipo de estudios no sólo contribuyen a comprender mejor las características particulares que distinguen al discurso escolar, sino que permiten interesantes aplicaciones pedagógicas para la generación y comprensión de los tipos textuales más relevantes en la comunidad académica. Dentro de los géneros involucrados en la exposición

y evaluación de información, el ensayo escolar es indudablemente un género reconocible que ha surgido como resultado de un propósito comunicativo diferente al ensayo literario y el ensayo periodístico, como lo hemos señalado anteriormente. Este propósito podría describirse como el requerimiento de evaluación de la información y puntos de vista contenidos en el ensayo, a fin de acreditar o promover a los estudiantes en una asignatura.

En general, los modelos de estructura retórica propuestos en los estudios existentes se basan en una concepción clásica del ensayo que se reduce a las secciones tradicionales de introducción, desarrollo y conclusión (IDC). Creemos que si bien esta estructura clásica está presente en el ensayo escolar, ésta adquiere diversos matices según el ámbito disciplinar en el que se produce. Sugerimos la descripción de cada una de estas secciones en las distintas áreas de conocimiento para determinar las preferencias en la construcción de textos. De hecho, la propia idea de movimiento o tipo de estructuración de modelos, como los de Swales (1990), Bhatia (1993) o Heinemann y Viehweger (1998), pueden retomarse para explicar los modos de organización de la información y las acciones sociales que el autor pretende realizar con ellas dependiendo de las opciones ofrecidas por la disciplina.

Ahora bien, recordemos que nuestro propósito es caracterizar las prácticas de escritura de los estudiantes del área de humanidades, concretamente describir la estructura retórica de los textos escolares que en el contexto universitario mexicano se denominan ensayos. Para ello presentamos a continuación las características de nuestra muestra y los resultados del análisis.

La muestra

En este trabajo nos interesamos en ensayos escolares provenientes de una disciplina ubicada en el área de las ciencias humanas: Lenguas Modernas. Se conformó una muestra con cien ensayos escritos por estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura. Se trata de textos de doce cuartillas en promedio. Los ensayos fueron elaborados a partir de la lectura y discusión de textos especializados que sirvieron como marco de referencia para los estudiantes.

Resultados

En los cien ensayos es posible reconocer una estructura prototípica que nos permite afirmar que los estudiantes conocen las convenciones básicas o elementales de organización y distribución de la información atribuibles al ensayo escolar, y en general a los textos que se producen en

el ámbito de las humanidades. Los textos que conforman la muestra presentan básicamente la misma estructura: una breve introducción, el desarrollo propiamente dicho y una conclusión (IDC).

Existen variaciones en la presencia de algunos otros elementos constitutivos, como por ejemplo la existencia o no de un título, la presencia de epígrafes, la utilización de citas y/o referencias a lo largo de la exposición-argumentación, presencia de notas y, finalmente, la bibliografía consultada.

Un primer acercamiento a los textos nos permitió realizar algunas observaciones generales:

- La introducción abarca en promedio los tres primeros párrafos de los ensayos.
- La sección destinada al aparato explicativo-argumentativo carece de subtítulos o secciones diferenciadas.
- La conclusión se organiza en promedio en los últimos tres párrafos.
- La sección dedicada a la bibliografía aparece en todos los casos al final del texto y claramente señalada por un subtítulo.
- En cuanto a los requisitos formales de presentación del documento, parece no haber una convención claramente reglamentada, pues se presentan variaciones que van desde el tipo y tamaño de letra, interlineado variable, falta de justificación de márgenes, uso excesivo de elementos de realce (negritas, subrayado, comillas, cursivas, etc.), hasta presentación de documentos en papel reciclado.

Otros aspectos extralingüísticos que nos permitieron establecer rasgos comunes para el género tienen que ver con la situación de producción y el contrato comunicativo construido en los textos. Estos rasgos nos ayudaron a ubicar los cien textos que conforman la muestra dentro de la misma categoría de ensayo escolar definida con anterioridad: 1) se trata de textos producidos en el mismo ámbito, en este caso el escolar; 2) los textos están dirigidos a la misma audiencia: un lector especializado que tendrá la tarea de evaluarlos; 3) todos los trabajos presentan autores explícitos; 4) abordan temáticas variadas pero inscritas en el contexto de la disciplina; 5) nula presencia de elementos multimodales; 6) su intención comunicativa es básicamente expositiva-explicativa, aunque se observa también una intención más o menos persuasiva que invita al lector a considerar las opiniones vertidas en los textos; es decir, los productores de los trabajos muestran indicios de que la finalidad de éstos es la exposición de un tema para facilitar su comprensión a través de la presentación de información fidedigna, pero dicha exposición no está necesariamente desligada de sus ideas, juicios y consideraciones personales; 7) los textos parecen apearse a uno de los principios básicos de la producción ensayística:

el tratamiento de un solo tema de manera más o menos personal. Este carácter monotemático pudiera explicarse por su propia finalidad. Ya comentamos antes que la muestra analizada está compuesta por textos que fueron escritos ex profeso para que un experto evalúe su contenido, sus características de organización y presentación, pero también los procedimientos de indagación y construcción del aparato crítico que los sustenta (fuentes, marcos teóricos, modelos de cita y referencia, etc.). Estamos frente a textos que, por lo menos en las humanidades, son considerados como instrumentos de iniciación a la investigación.

Por otra parte, al igual que los demás géneros escolares, el ensayo surge dentro de la misma comunidad. A diferencia de géneros relacionados con ámbitos laborales, como el informe técnico, el manual, el procedimiento o el formulario, los géneros escolares se adaptan no sólo a las diversas y variadas políticas y necesidades de las instituciones donde son utilizados, sino también al área de especialización donde se halla situado el estudiante. Este hecho complica el reconocimiento o identificación de situaciones comunicativas convencionalizadas que se correspondan con géneros o clases de discursos con características específicas. Por lo mismo, aunque en los cien textos analizados es posible identificar constantes que podrían llevarnos a suponer el conocimiento por parte de los estudiantes de formas institucionalizadas en la producción y presentación del ensayo, éstas no pueden considerarse como representativas, pues en este caso estamos frente a textos producidos en el contexto de una única disciplina, la lingüística; por ello insistimos en la descripción de muestras similares en otras áreas del conocimiento humanístico. Pasemos ahora a la presentación de las estructuras identificadas en los textos analizados.

Como es sabido, las formas de manifestación que tomará un texto están ligadas al tipo de género y modo discursivo en el privilegiado, así como la situación de enunciación específica que se crea en el mismo. Por lo tanto, para describir las estrategias de organización y presentación de la información utilizada por los estudiantes en la construcción del ensayo es necesario detenernos en la estructura retórica que presentan los textos que conforman la muestra. Cabe aclarar que en este punto retomamos el modelo de movimientos desarrollado por Swales (1990) para la descripción de la introducción en el artículo de investigación (*Create a research space*). El hecho de aplicar este modelo al ensayo académico se explica por las posibilidades que ofrece para identificar las subcategorías de la superestructura del texto (IDC) en las que se producen los tres procesos de la investigación.

Introducción. De manera general, se puede decir que el papel de la introducción en el ensayo académico es anunciar el tema, definir los

elementos esenciales, evocar sus problemas, anunciar el plan que se seguirá y los objetivos que se persiguen. La introducción puede elaborarse de diversas maneras; sin embargo, existen formas y recursos de construcción privilegiadas por unas u otras áreas de conocimiento que nos permiten suponer la existencia de esquemas altamente socializados al interior de las comunidades. Así, por ejemplo, en el caso de nuestra muestra hemos podido identificar algunos patrones que parecen sintetizar las prácticas aprendidas por los estudiantes. El siguiente cuadro muestra los patrones presentes en la construcción de la introducción en los cien ensayos.

Patrones presentes en la construcción de la introducción

El autor presenta: El tema general y/o
 El tema particular y/o
 El estado de la cuestión
 y/o
 El autor resume: Ideas principales
 y/o
 El autor expone: Un problema y/o
 Una tesis y/o
 Una conclusión anticipada o
 Una solución a un problema o
 Los objetivos del trabajo o
 La organización del trabajo
 y/o
 El autor plantea: Interrogantes

Las introducciones de los ensayos ocupan en promedio los tres primeros párrafos de los trabajos. Los patrones en ellas identificados se combinan, dando paso a secuencias que muestran diversos grados de complejidad. En su mayoría, los trabajos presentan secuencias en las que se aprecia claramente una estructura que despliega un movimiento discursivo que va desde lo general a lo particular. Estas introducciones evocan el tema del trabajo y lo ligan a un problema específico.

Podemos observar que la mayoría de los estudiantes tienen claro que la introducción reproduce los procesos previos al quehacer propio de la investigación. En la mayoría de los casos, contiene una cantidad significativa de información proveniente de las fuentes bibliográficas consultadas y busca explicar el contexto de realización del ensayo. La información se distribuye en cuatro bloques definidos de datos (movimientos), que introducen la temática y crean el espacio de investigación. Sin embargo, hay que señalar que los movimientos, al ser pasos de ocurrencia opcional, no

muestran una secuencia regular y sistemática, lo que dificulta adjudicarles un indicador del orden de ocurrencia. De hecho, hay una superposición de movimientos que, en algunos casos, dificulta incluso la lectura del texto, complicando su comprensión. Lo que sí es posible identificar es que la mayoría de las introducciones, el 92%, se construyeron con tres movimientos. El planteamiento de interrogantes que guían el trabajo de investigación y la reflexión es la opción menos presente en la muestra (8%).

Desarrollo: la construcción de la exposición-argumentación. Las funciones básicas de los textos académicos son las de informar y persuadir. Por ello, la exposición y la argumentación constituyen propiamente los mecanismos de construcción textual de la mayoría de los textos escolares universitarios. El discurso expositivo se utiliza para desarrollar una idea, analizar un problema o describir un fenómeno con el propósito de informar. En este discurso, el emisor (escritor) dice lo que sabe, pero no emite juicios de valor. Aquí cuentan los hechos, no las opiniones. Los hechos o los datos se presentan a manera de elementos demostrativos; poseen una elocuencia y un significado intrínsecos que producen un efecto de aceptación en el receptor. El discurso expositivo convence por la veracidad de los datos expuestos (Castro y Sánchez, 2004).

Por su parte, la argumentación, como práctica discursiva, responde a una función comunicativa orientada hacia el receptor para obtener una adhesión. La intención de este tipo de discurso es convencer, persuadir a la audiencia de la aceptabilidad de una idea, de la forma de ver el tema que se debate o discute. Cualquier tema controvertido, dudoso o problemático que admite diferentes maneras de tratamiento es objeto de argumentación. Lo esencial del discurso argumentativo es su carácter dialógico, pues se basa en la contraposición de dos o más posturas. Existen diversas estrategias discursivas y lingüísticas para el desarrollo de secuencias expositivas y argumentativas (Adam, 1992).

Para la estructuración del discurso expositivo se emplean una serie de técnicas y operaciones mentales que permiten la presentación lógica, coherente y objetiva de la información científica: definiciones, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, contraste, causa-efecto, orden espacial y cronológico, etcétera. La exposición se caracteriza por generar la ilusión de transparencia; por lo mismo, es un recurso muy utilizado en el ámbito universitario para la evaluación del conocimiento, en tanto que la argumentación tiene una idea principal explícita, y a veces implícita, que llamamos comúnmente tesis. Su propósito es expresar como idea principal lo que se desea demostrar, es decir el eje de los razonamientos por venir.

Los cien ensayos analizados son, en principio, textos en los que predomina un modo discursivo expositivo, aunque en la medida que se avanza

en la presentación de la información, en algunos textos se aprecia la inserción de secuencias argumentativas que, a modo de movimientos, introducen valoraciones y comentarios que guían al lector hacia los juicios ofrecidos en la conclusión. Aunque los recursos y estrategias utilizados por los autores en la sección del desarrollo son de diversa índole, podemos identificar patrones básicos, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Patrones presentes en la construcción de la exposición-argumentación
El autor expone y/ o comenta: Ideas y explicaciones de uno o más autores o fuentes (Construcción del aparato crítico)
y
El autor explica: Propuestas del aparato crítico (Construcción del aparato explicativo)
y/o
El autor analiza y/ o comenta: Propuestas del aparato crítico (Construcción del apartado valorativo)

Como se puede apreciar, esta sección es el espacio en el que el autor demuestra el conocimiento o dominio que tiene del tema. Aquí evoca ideas, actualiza hechos y establece relaciones lógicas entre ellos; además, define la organización secuencial del texto, es decir si éste se construirá a partir de explicaciones, ejemplificaciones, jerarquizaciones, fundamentaciones, definiciones, etcétera. Cabe señalar que, en un bajo porcentaje de la muestra, esta fase es el escenario de la discusión en el texto. El 74% de los trabajos escolares construyen el cuerpo del ensayo a través de dos movimientos: la exposición de las teorías, paradigmas, autores, etcétera, y su consecuente explicación. La atención está puesta básicamente en la construcción del aparato crítico y en hacer éste lo más claro y comprensible al lector. Del total de la muestra, sólo el 26% presenta un intento de construcción del aparato valorativo, lo que da indicios sobre la escasa presencia de la voz de los estudiantes en los textos que construyen. Un dato importante es que estos movimientos, a diferencia de los propios de la introducción, sí aparecen en un orden establecido, siendo los dos primeros de ocurrencia obligatoria, y el tercero, opcional.

Ahora bien, la presencia de los patrones identificados en el cuadro nos hace suponer que los estudiantes no sólo poseen un saber estratégico que les permite decidir qué procedimiento usar en una determinada situación en relación con un determinado esquema global, también da luz sobre las características de los textos especializados que están leyendo

para la realización de sus trabajos. Evidentemente, esto se comprobará en la medida que se haga un estudio exhaustivo de los textos disciplinares que en la UAT los profesores de lingüística, y en general del área de humanidades, dan a leer a los estudiantes en sus asignaturas.

Ahora bien, en cuanto al modo de organización de la información podemos ver que los estudiantes echan mano de recursos que combinan a lo largo del trabajo según sus necesidades informativas y expresivas. Entre estos pasos destacan los siguientes:

- *Explicación*: exposición ampliada, desarrollada o detallada de un tema o concepto con el fin de aclararlo, justificarlo y/o reafirmarlo.
- *Descripción*: representación de entidades, personas o cosas refiriendo o explicando sus diferentes partes, cualidades o circunstancias.
- *Argumentación*: razonamientos que se emplean para probar o demostrar una proposición o para convencer a otros de lo que se afirma o niega.
- *Especificación*: presentación de uno o más datos particulares relacionados con hechos u objeto mencionado.
- *Fundamentación*: serie de razones con las que se procura afianzar o asegurar una afirmación.
- *Ejemplificación*: prueba y comprobación de conceptos, afirmaciones generales, fenómenos, acontecimientos, mediante datos o hechos para aclararlos y ampliarlos.
- *Comparación/contraste*: confrontación de semejanzas y diferencias entre dos o más entidades.
- *Definición*: descripción del significado de un vocablo o concepto o de la realidad designada por éste.
- *Evaluación*: toma de posición personal frente a la información enunciada.
- *Causa-consecuencia*: expresa la relación básica de causalidad (causa-efecto) entre hechos, fenómenos, situaciones, etcétera.
- *Problema-solución*: indica un movimiento o cambio de lugar de una cuestión problemática a la búsqueda de su solución.

Cabe señalar que un porcentaje importante de nuestra muestra, el 28%, evidencia actos comunicativos limitados e insuficientes para cumplir con el propósito de la comunicación académica. Son estos trabajos que se limitan a la exposición de información, mucha de ella transcrita aparentemente sin criterios de selección, y que son calificados por muchos profesores como claros casos de plagio, aunque es importante señalar que no se trata propiamente de un plagio consciente, sino de un intento fallido de asumirse como sujetos discursivos. Por lo mismo, hay en ellos escasos recursos de valoración, sobrevaloración o atenuación, a diferencia de

aquellos otros en los que se presenta de manera explícita la construcción de un punto de vista, y una consecuente reflexión, acerca del fenómeno verbalizado.

Conclusión. Las conclusiones en los cien ensayos analizados presentan patrones muy similares que nos permiten dibujar una tendencia en la construcción de esta sección del ensayo escolar. Las estrategias de construcción o movimientos son las que se observan en el siguiente cuadro:

Patrones presentes en la conclusión

El autor expone: La idea principal del trabajo o
juicios y opiniones
y/o
resume: El trabajo
y/o
evalúa: Las ideas principales
y/o
plantea: Preguntas

Básicamente, los estudiantes ordenan y sintetizan la información para que el lector pueda discernir claramente qué se investigó o trató en el ensayo. Se identificaron cuatro movimientos, todos opcionales y sin un orden específico. Las reflexiones en torno al tema, así como las opiniones personales con respecto a la temática desarrollada se concentran en esta parte del texto. El 78% de las conclusiones se ocupan de la evaluación y juicio de las ideas principales del trabajo. Algunos estudiantes exponen sugerencias de acción a partir de lo expuesto; la gran mayoría, 93%, resume los datos más significativos del trabajo. Como es de esperar, no hay información nueva, sino reelaboración integradora para cerrar el trabajo. Un dato particularmente significativo tiene que ver con la marcada preferencia de los estudiantes por construir el aparato valorativo del trabajo justo en esta sección. Nuevamente, el análisis de los textos especializados que están leyendo los estudiantes en sus disciplinas pueden arrojar datos acerca de esta inclinación.

En resumen, el ensayo escolar en el área de lingüística y la enseñanza de lenguas tienen rasgos particulares y distintivos que deben hacerse explícitos a fin de desarrollar una didáctica del género que cubra las necesidades de comunicación en esta área. Como texto con marcada inclinación a la exposición, se caracteriza por una voluntad de hacerse comprender presentando información fidedigna organizada y jerarquizada por medio de diversos recursos. Por lo mismo, una peculiaridad de este tipo de texto es que aun cuando se identifica una estructura esquemática o

superestructura común, ésta adquiere distintos matices dependiendo de las intenciones y metas comunicativas del autor.

Es importante insistir en que si la intención didáctica del profesor que solicita estos textos es de que en ellos el estudiante evidencie su capacidad para construir una opinión fundamentada en aparatos teóricos o datos fidedignos, como se señaló al inicio de este trabajo, deben comenzar por hacer explícito el contrato de comunicación que desean que el estudiante cumpla en la interacción, así como los mecanismos de construcción textual que manifiesten dicho contrato. En otras palabras, si la meta es que el ensayo escolar en esta área sea un texto de reflexión, como lo desean los profesores, debemos comenzar por identificar las estrategias persuasivas y los mecanismos de construcción de la argumentación utilizados con mayor frecuencia en la disciplina, para posteriormente hacerlos explícitos a los estudiantes, de modo que sus textos vayan incorporando de manera paulatina estos recursos y se alejen así de la mera presentación de información.

4. Implicaciones pedagógicas

Una realidad del contexto educativo mexicano es la escasa reflexión que en el nivel medio superior –bachillerato y preparatoria– se realiza sobre los géneros escolares y su relación con las áreas del conocimiento que ahí se estudian. Los jóvenes llegan a la universidad sin experiencias previas de escritura y lectura disciplinar que les faciliten el contacto con los discursos especializados con los que tendrán que interactuar. Y el problema no termina ahí, muchos de los cursos de lectura y escritura que las propias instituciones de educación ofrecen a sus recién ingresados continúan impartándose bajo el cobijo de paradigmas que han demostrado su poca efectividad y con la premisa de que se trata de cursos que tienen como objetivo remediar las carencias que los anteriores niveles educativos no han logrado cubrir.

Los jóvenes que llegan a las distintas carreras técnicas y universitarias y se enfrentan por primera vez a textos especializados podrían sentir que leen en otro idioma, a pesar de que el texto esté escrito en su propia lengua. Esto se debe a que nunca antes han participado en interacciones dentro del dominio de la ciencia y de áreas específicas de ésta. Por lo tanto, desconocen los procesos de construcción de conocimientos dentro de las distintas disciplinas; no conocen las coherencias estructurales de esos dominios, tampoco conocen las convenciones y los rudimentos de la escritura ni los géneros privilegiados por estas áreas. Urge, en consecuencia, contar con planes de acción, proyectos de intervención pedagógica que

tiendan el punto entre expertos y aprendices, y les hagan explícitos a estos últimos los requerimientos de la escritura académica y disciplinar. Por lo tanto, abogamos por el desarrollo de proyectos institucionales multidisciplinares que involucren tanto a profesores de lengua como a especialistas en las áreas del conocimiento involucradas en la formación de los estudiantes. Se trata de reconocer la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en las habilidades, destrezas y competencias que se requieren tanto en el ámbito académico como en el disciplinar y profesional. La tarea es enorme, pero la enseñanza de los géneros básicos puede ser la solución.

En este sentido, la enseñanza del ensayo como género escolar básico en las humanidades requiere de ciertas condiciones. Es necesario reconocer que aun tratándose de un género presente en las distintas áreas humanísticas, éste adquiere características propias dependiendo de las intenciones y los contratos comunicativos establecidos en las distintas disciplinas. La caracterización del género requiere de la descripción de amplias muestras provenientes de las diferentes disciplinas humanas, a fin de establecer una tendencia que permita su caracterización como texto escolar. Es importante que las instituciones y los grupos de investigadores y especialistas que laboran en ellas se den a la tarea de describir sus propios géneros básicos por disciplina, a fin de desarrollar planes para su enseñanza.

La escritura de ensayos a lo largo del currículo es una actividad innegable en los departamentos o facultades de humanidades en las universidades mexicanas. Se puede aprovechar esta práctica de escritura para involucrar en ella a los profesores de las disciplinas y trabajar proyectos que les permitan, junto con los especialistas y mediante previa capacitación, supervisar y orientar las prácticas de escritura de sus estudiantes a lo largo de toda la carrera.

La producción de ensayos es una tarea que puede ejercitarse plenamente si se sitúa en el centro de la acción comunicativa escolar; mínimamente se requiere identificar el marco discursivo, establecer la intención del productor del texto con respecto a su audiencia, tener claro el contrato comunicativo que regirá y dará sentido a la interacción, y determinar, a partir del uso de estrategias de diversa índole, la disposición más o menos conveniente de los elementos del discurso.

Aunque la expectativa de trabajo docente es que el ensayo escolar sea un texto de opinión, lo cierto es que, según esta muestra, los trabajos tienden a ser especialmente informativos o explicativos, dada su escasa intención persuasiva. Por lo mismo, la enseñanza de la argumentación debería ocupar un lugar central en el plan curricular de las licenciaturas, si lo que se espera es que los alumnos den cuenta de su aptitud crítica por medio de textos de índole persuasiva.

Las competencias textuales y discursivas de la argumentación se pueden desarrollar tanto como uno lo desee y las circunstancias lo permitan. La tarea del profesor –tanto de lengua como de las asignaturas– es acercar a sus estudiantes a los registros de los procesos de la argumentación propios de su ámbito disciplinar. Por ello la lectura, análisis y comentario de ensayos argumentativos es fundamental para que el estudiante genere la satisfacción intelectual del que ha rastreado los registros del texto y descubre su estructura, pero además puede manipularla y producir nuevos textos con más complejidad temática y estructural.

Como se puede ver, el problema inmediato es delinear las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las capacidades argumentativas de los alumnos por medio de la escritura del ensayo. Esto supone el estudio de la estructura retórica del ensayo escolar como texto de opinión, y de las condiciones comunicativas que lo generan y le dan coherencia en contextos específicos. Diversas son las actividades que el docente puede promover con el fin de desarrollar o consolidar las habilidades argumentativas de los estudiantes: debate oral de estrategias, análisis y comentario de argumentos en función de modelos tomados de las disciplinas en cuestión; reforzamiento y modalización de conclusiones; implicación de la audiencia por medio de estrategias lingüísticas; análisis y elaboración de contraargumentos para asumir una postura contraria; modificación del plan argumentativo de un texto con el fin de defender la misma posición pero con mayor eficacia; imitación de una estrategia argumentativa para defender una posición distinta, entre muchas otras actividades.

Añadimos, para finalizar, que la enseñanza de los géneros escolares no comporta dificultades insalvables si conseguimos diseñar un programa coherente de inmersión en el contexto de especialización del estudiante que incluya actividades pedagógicas adaptadas al nivel del estudiante universitario, y siguiendo una secuencia que anticipe de forma progresiva el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les texts. Types et prototype*. París, Nathan-Université.
- Aullón, P. (1992). *Teoría del ensayo*. Madrid, Verbum.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Longman.
- Cabré, M. T. (2002). «Textos especializados y unidades de conocimiento. Metodología y tipologización». En J. García y M. Fuentes (Eds.): *Texto, terminología y traducción*, pp. 122-187). Barcelona, Almar.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México, FCE.

- Castro, M. C., y Hernández, L. A. (Comps.) (2000). *Aproximación al texto académico II*. México, UAT.
- Castro, M. C., y Sánchez M. (2004). *Guía para la presentación de informes académicos*. México, UAT.
- Ciapuscio, G. (2000). «Hacia una tipología del discurso especializado». *Discurso y Sociedad*, 2(2), pp. 39-71.
- Córdova, N. (1996). *El ensayo*. México, UAS.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Charaudeau, P., y Maingueneau, D. (2007). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Christie, F., y Martin, J. (Eds.) (2007). *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. Londres, Continuum.
- Flower L., y Hayes, J. (1981). «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, pp. 132-142.
- Halliday, M., y Martín, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1998). *Texlingüistik. Eine Einführung*. Tübinga, Niemeyer.
- Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México, Limusa.
- Martin, J. R. (1993). «A contextual theory of language». En Cope, B., y Kalantzis, M. *The power of literacy. A genre approach to teaching writing*, pp. Londres, The Falmer Press, pp. 116-136.
- Martín, J., y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Londres, Equinox.
- Moyano, E. (2004). «La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria». En *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre Discurso*, 4, pp. 109-120. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Perelman, CH., y Olbrechis-Tyteca (2000). *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L., y R. Simó (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*. México, UNAM.
- Weinberg, L. (2007). *Pensar el ensayo*. México, Siglo XXI.
- Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.

CAPÍTULO 3

El grupo de estudio: Conceptualización y actualización discursiva

Anamaría Harvey
Marcela Oyanedel
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En este capítulo se aborda una instancia de aprendizaje entre pares, estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Humanas: el estudio en grupo. Su objetivo es informar acerca de las conceptualizaciones, apreciaciones y expectativas que respecto del trabajo grupal poseen los estudiantes. De los distintos datos relevados de cuatro reuniones focales, se privilegian aquellos que responden a tres interrogantes específicas surgidas del análisis discursivo e interaccional de un corpus de videgrabaciones de grupos de estudio, y a dos preguntas más abarcadoras, relativas a aspectos que permiten profundizar en esta forma de aprendizaje curricular. Los resultados alcanzados muestran que los rasgos constituyentes del grupo de estudio se articulan en torno a tres ejes dinámicos: su diferenciación respecto del entorno, su identificación en torno a una estructura de comunicación y la presencia de acciones colectivas ritualizadas. Se concluye que la conjunción de factores cognitivos y afectivos contribuye a conferir un carácter identitario particular al grupo de estudio y a explicar su relevancia como instancia de co-construcción de conocimiento disciplinar y de socialización.

Introducción

El conocimiento disciplinar en el nivel universitario se construye, como sabemos, no sólo en actividades educacionales institucionalizadas y formales, sino también en un aprendizaje entre pares, en entornos no institucionales. El trabajo de cuyos resultados este capítulo da cuenta forma parte de una investigación mayor que pretende caracterizar discursiva e interaccionalmente una práctica informal de aprendizaje: el grupo de estudio.

El grupo de estudio constituye una instancia privilegiada de co-construcción de conocimiento disciplinar y de socialización entre pares, que se caracteriza por ser gestionada por los propios estudiantes, los que se autoconvocan para resolver una tarea común. En este sentido, los grupos de estudio resultan ser verdaderas redes de apoyo que cumplen una función estratégica en el proceso de alfabetización disciplinar. En ellos, por cierto, tanto la lectura como la escritura se integran y cumplen una función relevante.

Los trabajos sobre prácticas comunicativas orales al interior de la academia no son abundantes, y, entre ellas, poco se han estudiado las prácticas orales informales. En este capítulo exploramos y describimos las conceptualizaciones, apreciaciones y expectativas que los estudiantes manifiestan respecto del trabajo en grupo como instancia de aprendizaje participativo, y señalamos e ilustramos los factores que, a su juicio, hacen posible (o dificultan) el trabajo mancomunado en pos de una meta: la resolución exitosa de la tarea que los convoca.

Este estudio forma parte de una investigación mayor que pretende caracterizar, en lo discursivo y en lo interaccional, el grupo de estudio. El material de análisis de la investigación está constituido por un corpus de videgrabaciones de grupos de trabajo de estudiantes universitarios de distintas especialidades de las Ciencias Sociales y Humanas –Psicología, Sociología, Educación y Letras– y por el registro de reuniones focales (focus groups), realizadas posteriormente, con participantes de los mismos grupos de estudio.

En el primer apartado nos referimos a los grupos de estudio, así como a la metodología de trabajo empleada en el desarrollo de la investigación. En los siguientes apartados respondemos tanto a las preguntas surgidas de la etapa de análisis discursivo e interaccional como a aquellas que emergen del desarrollo mismo de las reuniones focales. Finalmente, abordamos las representaciones y la valoración que de esta práctica de construcción de conocimiento expresan los estudiantes, y comentamos y discutimos los resultados y su pertinencia para el proceso de alfabetización disciplinar.

1. Los grupos de estudio y la alfabetización académica

La preocupación por el desarrollo de habilidades comunicativas en el nivel terciario ha privilegiado de preferencia la comunicación escrita. Especialistas en didáctica de adquisición de lenguas, así como analistas del discurso han dedicado esfuerzos a identificar necesidades comunicativas, a pesquisar las condiciones de producción y recepción de textos en el ámbito académico, a describir sus características retórico-lingüísticas y a proponer pasos de intervención pedagógica que faciliten la inserción de los estudiantes en la cultura académica. La premisa subyacente a todos ellos es que los alumnos que ingresan a la educación superior –salvo honrosas excepciones– carecen de las habilidades y competencias comunicativas necesarias para tener éxito en la vida académica, y que, por lo tanto, requieren de un proceso de alfabetización dirigido.

Menor es el conocimiento que se tiene de las prácticas académicas orales y, sobre todo, de las interacciones verbales entre estudiantes. En la

universidad, junto a las prácticas de aprendizaje institucionalizadas, orientadas y planificadas unidireccionalmente, el conocimiento disciplinar también se construye en actividades de carácter más espontáneo y menos planificado. Entre éstas se encuentra el grupo de estudio, comunidad de práctica que presenta características que la distinguen de otras al interior de la academia, y en las cuales es también posible observar el saber en desarrollo.

A diferencia de las actividades académicas formales –cursos, seminarios, talleres, etc.–, los grupos de estudio se autoconvocan y autogestionan, constituyendo una instancia privilegiada tanto de co-construcción de conocimiento disciplinar como de socialización entre pares. En cuanto a las actividades que en estas reuniones de trabajo y estudio se realizan, es particularmente interesante observar el estrechamiento de la brecha y, en ciertos casos, la práctica desaparición de la tradicional distinción entre oral y escrito, la relevancia de la lectura como fuente de conocimiento y la importancia de la escritura en los productos resultantes.

En la investigación, el grupo de estudio ha sido definido como un evento oral, cercano a la conversación pero orientado a una meta o macro tarea (estudiar para una prueba, hacer un trabajo de investigación, preparar una unidad didáctica, contestar un cuestionario, entre otros).

Con el propósito de aproximarnos a esta comunidad de práctica y a sus contribuciones en el aprendizaje de los estudiantes, efectuamos una investigación que contempló distintas fuentes de información y dos etapas para su realización. La primera fase, el análisis discursivo e interactivo de grupos de estudio de estudiantes de Letras (Lingüística y Literatura), Sociología, Psicología y Educación. La segunda etapa, el análisis de reuniones focales orientadas a explorar sobre las representaciones compartidas de los mismos estudiantes respecto de algunos fenómenos surgidos como resultado del trabajo empírico anterior.

Toda propuesta de alfabetización académica centra su atención en el proceso de aprender del alumnado universitario. Sin embargo, «a menudo parece olvidarse que ello debería conllevar dar la oportunidad a los y a las estudiantes de hacer oír su voz sobre cuáles creen que son los elementos que favorecen su proceso de aprendizaje» (Giné Freixes, 2007: 16). De ahí que nos interesara recoger la voz de los actores principales del proceso. Suponíamos que los resultados de esta segunda fase ayudarían a explicar e interpretar con mayor claridad el engranaje mismo de cada evento. Ello permitiría, a su vez, contar con una base más sólida para contribuir a comprender lo que es estudiar en la universidad y el valor epistemológico que conllevan las prácticas orales en el ámbito académico (Harvey, 2009a).

Desde el punto de vista discursivo e interaccional –la primera aproximación–, el análisis entregó antecedentes acerca de la inserción de los grupos de estudio en el proceso de alfabetización académica y aportó datos empíricos significativos sobre las metas que los convocaban (Harvey, 2006), sobre su estructuración textual y discursiva (Núñez y Oyanedel, 2006; Harvey, 2009b), sobre las estrategias de negociación y de búsqueda de consenso para cumplir con la meta común (Núñez y Oyanedel, 2009), sobre ciertas características lingüísticas recurrentes (Sologuren, 2007; Vieira, 2009; Vera, 2009), entre otros fenómenos. En lo interaccional, el análisis entregó información acerca de la dinámica conversacional, el manejo de las relaciones interpersonales, la gestión interna del grupo y los roles de los participantes (Harvey, 2007; Fant y Harvey, 2008).

Los resultados alcanzados, si bien valiosos, dejaron a su vez nuevas interrogantes por responder, algunas específicas, destinadas a explicar ciertos resultados del análisis discursivo e interaccional, y otras más generales, que buscaban complementar la caracterización del evento resultante de este estudio.

Con el fin de recoger las conceptualizaciones y apreciaciones de los estudiantes respecto de su propia práctica de grupo de estudio, se realizaron en la etapa final del proyecto cuatro reuniones focales. La técnica cualitativa de reunión focal genera interacción entre los participantes, permitiéndoles discutir en amplitud respecto de los temas propuestos. Gracias a ella se puede acceder al punto de vista de los actores, a sus vivencias y experiencias. En comparación con la entrevista estructurada, ella tiene la ventaja de que el investigador propone el tema a través de preguntas orientadoras y se desempeña sólo como moderador, dejando que los participantes se expresen libremente. Esto permite que emerjan aspectos no considerados previamente que enriquecen la información. El diseño de investigación sobre los modos de hablar de una comunidad particular, como dice Saville-Troike (1982: 4) «debe permitir una apertura a categorías y modos de pensamiento y conducta que pueden no haber sido anticipados por el investigador».

Para dar validez interpretativa a los resultados empíricos del análisis discursivo, los grupos focales estuvieron constituidos en un 80% por los mismos estudiantes participantes en los eventos estudiados. Cada reunión estuvo conformada por un promedio de 5,8 participantes por reunión, y tuvo una duración promedio aproximada de 70 minutos cada una. Es de señalar, además, que todos los grupos estudiados –salvo uno– presentaban ya cierta continuidad en el tiempo, lo que permitía a los estudiantes generar una autopercepción de sus prácticas.

De los distintos datos relevados de estas sesiones, organizados como categorías emergentes, privilegiamos aquellos que responden a tres interrogantes específicas relacionadas con resultados del análisis discursivo e interaccional del corpus, y a dos preguntas más abarcadoras, relativas a aspectos que permiten profundizar en esta forma de aprendizaje curricular.

2. Interés individual e interés colectivo

La primera interrogante buscaba explicar la presencia de actividades de naturaleza diferente identificadas en el corpus. En efecto, el análisis discursivo e interaccional mostró que –más allá de las actividades propias al objetivo que convoca (lecturas previas, consulta de notas de clase, clarificación de conceptos, definición de términos, redacción de documentos, etc.)– en este evento comunicativo se generan otras actividades más bien sociales y/o lúdicas (relatar anécdotas, compartir refrigerios, contar chistes o chascarros, etc.) que alternan con las primeras, proveyendo espacios de distensión (Harvey, 2009b). Al paso de una actividad a otra corresponde un cambio en la configuración discursivo-textual. El texto se constituye así como una secuencia de fragmentos correspondientes a unidades temático-pragmáticas, correspondientes a lo que Linell (1998) denomina «episodios». Al respecto, Núñez y Oyanedel (2006) identifican en este evento dos tipos de episodios: a) aquellos internos a la tarea, algunos con predominio de negociación teórica y otros con predominio de negociación de procedimientos formales («nucleares»); b) aquellos externos a la tarea, asociados a actividades de socialización («laterales»).

En las reuniones focales, los estudiantes manifiestan mayoritariamente que los grupos de estudio responden a una motivación colectiva de tipo instrumental: el logro de un resultado inmediato (elaboración de un trabajo, preparación de una exposición, preparación de una unidad didáctica, estudio para una prueba, etc.). Es menos frecuente la opinión de que los grupos de estudio responden a necesidades formativas no limitadas a un producto específico, como por ejemplo reforzar una actitud crítica básica para sus procesos formativos:

«el grupo de estudio es el espacio horizontal / el espacio del compartir el conocimiento / para madurar el conocimiento que uno (3.0) que: / por así decirlo / poco recibió / y eso es lo que creo (1.5) lo que permite también complementar e: / lo que lees / lo que escuchas / y un poco quizás criticarlo // desarrollar ideas propias // creo que es un espacio que sirve mucho para desarrollar un pensamiento más crítico / porque da la confianza y da el espacio para decir NO // no estoy de acuerdo» (T180, F2, P4).

Respecto de las motivaciones individuales para participar en un grupo, las respuestas de los estudiantes apuntan a la satisfacción de dos tipos de necesidades:

- la búsqueda de apoyo en las debilidades personales, sobre todo las dudas y las carencias de ciertos conocimientos. El grupo permite canalizar y resolver aquellas dificultades que surgen en el proceso de estudio personal:
«si hay conocimiento que te complica / lo puedes solucionar con el otro» (T11, F3, P2).
- el reforzamiento de lazos de confianza y amistad perdurables en el tiempo. Según los estudiantes, los grupos de estudio responden a razones que se proyectan más allá de la instancia de trabajo; se constituyen en espacios en los que se actualizan vínculos sociales y donde se potencia la individualidad de cada sujeto integrante. De acuerdo con esto, la realización, durante el desarrollo del evento de actividades con finalidad exclusivamente socializadora no es percibida en la mayoría de los alumnos como un factor obstaculizador (en la medida que se definen previamente tiempos especiales para eso), sino como un elemento motivador para seguir trabajando:
«sí po // era un espacio importante dentro de la relación de la universidad // es importante / porque tú conocías más» (T106, F1, P5).

Los grupos de trabajo se constituyen y definen sus propias modalidades de funcionamiento en una articulación entre los objetivos comunes y los intereses de cada uno de sus integrantes. Esta relación de pertenencia y de codependencia entre el miembro y el grupo se da en un doble sentido, según los estudiantes. Por un lado, en la participación grupal la libertad de acción/decisión personal del sujeto se restringe en pos de la búsqueda de consensos colectivos; a su vez, las posibilidades de lograr metas y de ser más eficientes en los procesos de gestión tienden a potenciarse en la acción colectiva.

3. La negociación del consenso

En el grupo de estudio, los interactuantes negocian sus intenciones particulares por medio de una dinámica argumentativa que versa sobre conflictos de distinta índole, en un *continuum* que va desde los contenidos más teóricos propios de la disciplina hasta contenidos de la vida cotidiana. El análisis discursivo e interaccional mostró –como decíamos– que la negociación se desarrolla, principalmente, en secuencias de acciones o episodios. En el proceso de negociación, los participantes realizan

«movimientos» discursivos (plantean un problema, apoyan una opinión precedente, refutan una opinión, etc.). Estos movimientos se entienden como acciones discursivas, manifestadas textualmente, que permiten el progreso de la interacción y que contribuyen significativamente a la negociación del significado que se está construyendo (Gille, 2004; Núñez y Oyanedel, 2009).

El tipo de movimiento varía de acuerdo al carácter de la negociación. En los episodios nucleares, incluso aquellos movimientos descritos con predominancia de rasgos neutros o negativos –como «objeción», «rectificación» o «rechazo»– se manifiestan discursivamente como colaborativos en este evento particular. Su actualización textual preferente con un apoyo argumentativo que acompaña al núcleo del enunciado, confirma ese valor. En efecto, muchos enunciados presentan una estructura dual: un núcleo, que es el contenido de la problematización, objeción, rectificación, etcétera, más un refuerzo de tipo argumentativo, de orden causal, como marca colaborativa que incorpora al(los) otro(s) en la discusión (Núñez y Oyanedel, 2009: 68).

En las reuniones focales, las expresiones vertidas mayoritariamente por los estudiantes confirman esta interpretación colaborativa. Según los alumnos, participar en el estudio en grupo implica tomar postura y manifestarla discursivamente, incluso cuando se pregunta, se rechaza, se rectifica o se objeta. La discusión se considera enriquecedora y necesaria. Ello concuerda con lo afirmado por Johnson y Johnson (1999), en el sentido de que, cuando tales controversias son manejadas constructivamente, ellas promueven la seguridad sobre las conclusiones propias, la búsqueda activa de mayor información, la reconceptualización del conocimiento y las propias conclusiones y, en consecuencia, dan mayor dominio y capacidad de retención sobre lo que se está discutiendo.

Es de destacar que los alumnos estiman que las discusiones van aumentando en el tiempo, a medida que avanzan en la carrera. Ello, a su juicio, estaría asociado a un mayor bagaje de conocimientos, lo que ciertamente enriquece el trabajo, aunque hace más difícil el logro de consenso, como se observa en la siguiente secuencia conversacional (2):

P3: lo que pasa es que en la carrera es la carrera también con los electivos / cada uno va como desarrollándose una forma distinta de pensar también // entonces: / ahora me pasa (2.2) me cuesta mucho más llegar // siento que nos cuesta llegar a un consenso / ese es el problema / es como que se te gire que tu tema es esto / que no respetaste en esto / cuesta mucho más llegar a un consenso y se dispararon las mitades / se dispararon las (...) (3.1) / ESA es mi visión personal.

P2: al principio estamos más de acuerdo en lo más // no había mucho que opinar entonces / a: ya / sí.

P3: claro / son los conocimientos no sé po (1.8) / los conocimientos que vamos adquiriendo (T150-152, F2).

«se me ha hecho más difícil trabajar con varios / porque congeñar esas cosas a veces cuesta // pero han salido trabajos más interesantes» (T33, F3, P1).

La discusión varía según la tarea; los trabajos de investigación implican más discusión y más necesidad de tomar decisiones que el estudio para una prueba:

«de repente los trabajos (1.8) no sé / son más: / como más activos que el estudio de la prueba / que el estudio tiene siempre que ser (3.5) los libros con cuadernos (...) grossa materia compartiendo apuntes / mientras que los trabajos son como más: / como de discusión» (T58, F2, P6).

Igualmente, en opinión de los estudiantes, la frecuencia de la discusión tiende a variar según la naturaleza de la disciplina, como se observa en el siguiente intercambio:

P4: unos debates encendidos // hay que: / cómo preguntar adónde enfocamos el filtro

P5: por ejemplo en mí: (3.4) yo tengo una experiencia / en Estética he tenido más discusiones que en Letras / por ejemplo, el último trabajo que hice que fue de Bataille / un filósofo // teníamos que leer seis libros de él / para hacer un trabajo para el curso y tú podías mirarlo de distinta maneras / totalmente diferente la teoría / cada uno tenía una teoría diferente / cachái // entonces tú tenías discusiones de días / discusiones de días de cómo vamos a plantear el trabajo / pero (...) cosa demasiado, y en Letras / no sé / para mí ha sido más fácil de trabajar en estas cosas / no sé por qué // pero será porque el otro era filósofo: filosofía / que son materias (2.7) no estoy diciendo que sea más fácil Letras, pero no sé / quizás tiene más vacíos la filosofía / uno tiene que determinar o conectar más conexiones.

P2: más conexiones.

P1: CLARO / eso puede ser (2.8) quizás puede ser (T89-92, F4).

Los desacuerdos de opiniones se resuelven en una búsqueda colectiva de consensos; aquellos que tienen una opinión minoritaria se pliegan a lo resuelto por la mayoría:

«ha sido el trabajo más terrible que yo he tenido / o sea de ponerse a conversar / de ponerse de acuerdo / de dónde nos enfocamos / de qué libro lo tomamos // fue terrible al final // lo que hicimos

al final llegamos a un consenso / sí / llegamos a acuerdo // bueno / uno estaba muy enojado con el acuerdo, pero parece que cedió e hicimos el trabajo» (T27, F2, P1).

De esta manera, la búsqueda de acuerdos colectivos no responde a una fijación de reglas formales preestablecidas, sino a las capacidades y necesidades puestas en juego durante el proceso de trabajo y a las posibilidades de tomar decisiones.

4. Los participantes y sus funciones

El análisis discursivo e interaccional mostró la emergencia, en todos los eventos estudiados, de determinados tipos de liderazgos, todos funcionales a la tarea que reúne y a la actividad en curso. Las posturas de autoridad emergen, alternadamente, de acuerdo con la tarea propuesta, el dominio del tópico, el nivel de familiaridad con el entorno, el grado de conocimiento previo de los participantes, momento a momento en el devenir de la interacción, y se negocian en el micronivel dialogal (Harvey 2006). Con respecto a lo anterior, surgió la interrogante de hasta qué punto esos roles son asignados previamente o emergen de manera espontánea, cómo se negocian y cuál es su función específica.

Los estudiantes aluden a formas de vincularse simétrica y asimétricamente entre sí. Si bien –como veremos más adelante– se hace hincapié en la existencia de una estructura de carácter horizontal basada en la retroalimentación, en la reciprocidad y en los acuerdos colectivos no formales, también se reconoce la emergencia de determinados liderazgos:

«hay alguien que tiene que siempre tomar el rol de liderazgo en un trabajo, porque si no es difícil que se llegue a un puesto coherente // porque si no / se notan mucho las distintas manos (2.1) / se nota mucho esa división» (T88, F3, P1).

«NO po / nosotros nos sentábamos // de repente alguien decía / ya loca / tenemos que ponernos serios // y nos pasaba mucho que de repente eran las siete de la mañana / la prueba era a las diez de la mañana ya» (T25, F1, P2).

«igual hay alguien que tiene el rol de animar el grupo / de darle como energía / de como eso» (T91, F1, P5).

Los integrantes de los grupos perciben como positiva la emergencia de determinados liderazgos en la medida que intervienen como agentes facilitadores de la gestión del grupo, reforzando la motivación grupal y mediando en la búsqueda de acuerdos colectivos, y como mecanismos de control del proceso de gestión grupal. En este contexto, «el líder, para ser eficaz, debe tener conocimientos y capacidades que estén en relación con

la tarea del grupo, de forma de poder guiar a los demás hacia su objetivo» (Shaw, 2005: 331). El líder emerge a partir del ajuste dinámico entre el reconocimiento de las necesidades circunstanciales de las distintas fases del trabajo y las capacidades particulares de los integrantes (conocimiento de la materia, manejo de grupo, habilidades conciliadoras, asertividad, etc.).

5. Cohesión grupal

Los estudiantes reconocen el carácter instrumental del grupo de estudio y lo esporádico de su actualización en Ciencias Sociales y Humanas; en este ámbito disciplinar, el logro de la meta específica marca la finalización de la instancia grupal convocada y libera al integrante de su dependencia del grupo. Esta situación, según los estudiantes, no se da en Ciencias Físicas y Matemáticas, donde los grupos de estudio tienen carácter permanente y se mantienen durante toda la carrera. Lo anterior nos llevó a interrogarnos sobre los factores que promueven la cohesión grupal y confieren identidad al grupo de estudio de Ciencias Sociales y Humanas.

Ante la pregunta del animador «¿qué es para ustedes el grupo de estudio?», se provocó el siguiente intercambio:

P5: un conjunto de personas / para partir // un conjunto de personas

P3: que se juntan con la finalidad

P2: de: profundizar o:

P5: de sacar

P6: de sacar o:

P5: construir

P3: o generar conocimiento

P2: sí (T82-89, F3).

Esta respuesta colectiva no sólo da cuenta del grupo de estudio al logro de una meta, sino que también ilustra la mecánica de un grupo ideal: todos contribuyen al éxito de la empresa común.

En las reuniones focales, los estudiantes convergen en la percepción de una serie de variables configuradoras de los procesos de reforzamiento de la cohesión grupal y la configuración identitaria. Entre ellas destacan:

1. la construcción de determinados vínculos;
2. los mecanismos de gestión; y
3. la ritualización de ciertas prácticas.

5.1. Construcción de vínculos

La primera idea que emerge como factor constitutivo de la cohesión grupal se refiere a los vínculos que los integrantes del grupo de estudio van construyendo en el devenir de la interacción. Al respecto, los estudiantes reconocen tres tipos de relaciones: de colaboración, de interdependencia y de retroalimentación.

5.1.1. Colaboración e interdependencia

Para consolidarse y cohesionarse en el tiempo, un grupo debe generar un ambiente que facilite y permita la colaboración y la interdependencia entre los integrantes.

Los vínculos colaborativos son decisivos para dar cuenta de los niveles de cohesión grupal. En este sentido, los aportes personales al logro de una meta colectiva se entienden como un modo particular de relación, donde el producto elaborado individualmente actúa como soporte y referencia para la toma de decisiones y para el perfeccionamiento de otros productos. El proceso colaborativo refuerza la pertenencia individual al grupo en la medida que se reconocen las capacidades individuales de cada uno de los integrantes y, a su vez, las necesidades grupales en relación a los objetivos comunes. De acuerdo con esto, es interesante el hecho de que la colaboración se apoya –según la percepción de los estudiantes– en la participación activa y en la toma de posiciones de los integrantes. La búsqueda de acuerdos colectivos no responde a una fijación de reglas preestablecidas, sino a las capacidades y necesidades puestas en juego durante el proceso de trabajo y a las posibilidades de tomar decisiones.

El sentido de pertenencia se reafirma en la medida que se manifieste una interdependencia basada en una sinergia colectiva contribuyente al logro de una determinada meta. Al respecto, Turner (1990) plantea:

«Se ha asumido por muchos años una teoría implícita de la pertenencia al grupo: se supone que la interdependencia motivacional (funcional, objetiva) entre las personas para la mutua satisfacción de sus necesidades (logro de objetivos cooperativos, validación de creencias, valores y actitudes, consecución de premios, realización satisfactoria de tareas, etc.) hace surgir, más o menos directamente (en el caso positivo), la interdependencia social y psicológica en forma de interacción social cooperativa y/o afiliativa, influencia interpersonal mutua y atracción o “cohesividad de grupo”» (en Canto Ortiz, 2006: 76).

5.1.2. Retroalimentación

Los procesos de retroalimentación son regulados a partir de los productos elaborados individualmente, en especial a partir de la lectura y el resumen de ciertos textos, de acuerdo a orientaciones previas acordadas en forma colectiva.

«nos repartimos los textos / cada uno se compromete a estudiar y resumir ese texto y después nos juntamos en el fondo y compartimos la información // la idea es que después veamos igual todos los textos // pero en el fondo es súper práctico el resumen del otro y lo vamos compartiendo y bueno (3.1) los que también han leído ese texto opinan acerca de su punto de vista sobre el texto» (T55, F3, P4).

En los grupos de estudio para preparar una prueba, las dinámicas de retroalimentación son percibidas como vitales y adquieren frecuentemente la forma de discusión y de debate:

P6: tampoco había mala onda así / no más / obvio

P4: pero sienten necesario poner argumentos para poner una postura (...) / o a los otros compañeros / o a los otros integrantes les creen porque les va mejor

P1: porque le damos más datos para pensar (T17-19, F3).

Por último, es interesante destacar que –contrario a lo que suponíamos– no siempre existe una correlación directa entre el proceso de retroalimentación y la satisfacción personal en torno al producto final. Este hecho se manifiesta en la opinión que las conclusiones finales no siempre reflejan la discusión producida en el grupo, la que es mayoritariamente percibida como interesante y enriquecedora:

«cuando uno hace esos trabajos / lo que está en el papel al final es como la mitad o un poco menos de lo que en verdad hemos discutido / eso es súper interesante / nosotros nos pegamos unas volás filosóficas de repente con algunos problemas del hiperlenguaje / con las distintas visiones que tenemos // peleamos cómo se da un fenómeno / cómo no // de lo que estamos hablando (3.4) / bueno / aparte de ser la puesta de acuerdo muchas veces me ha pasado que no representa todas las cosas que nos dijimos // al final el resultado es mucho más acotado de lo enriquecedora que fue la discusión» (T28, F3, P2).

Es posible reconocer, en las percepciones de los alumnos, aspectos que tienden a facilitar o a obstaculizar los niveles de vinculación entre los integrantes del grupo de estudio y, por ende, que permiten fortalecer o debilitar la cohesión grupal. Entre los factores facilitadores destacan la presencia de determinados rasgos de personalidad de los integrantes, la

permanencia del grupo en el tiempo, el conocimiento del otro y la confianza que esto conlleva:

«cuando ya tenemos confianza no tenemos pelos en la lengua para decirnos que todo está mal / hay que cambiarlo / hay que sacarlo / hay que: / sobre todo algunas y: / SÍ / eso» (T61, F2, P2).

En cuanto a la continuidad en el tiempo del mismo grupo de estudio, las percepciones no son uniformes: mientras ciertos estudiantes opinan que con el tiempo las diferencias de opiniones tienden a acentuarse, lo cual implica, por cierto, una mayor dificultad en el logro colectivo de acuerdos, por su parte, otros valoran la continuidad temporal del mismo grupo como un factor que permite a sus integrantes conocerse más y con ello gestionar más eficazmente el trabajo colectivo.

Con respecto a los obstáculos principales que interfieren tanto en el proceso de trabajo grupal como en el logro común de las metas, las opiniones son más diversas, si bien predominan claramente las relativas a las restricciones de tiempo de cada uno de los miembros del grupo.

La sobrecarga de trabajo y la incompatibilidad de horarios de curso obstaculizan la continuidad necesaria para reunirse. Este punto es esgrimido como el factor primordial para explicar las dificultades para llevar a cabo trabajos efectivamente colectivos y tiende a condicionar la calidad del resultado final:

«siempre termina por primar la opción del tiempo / y cada uno hace sus cosas por separado / cachái» (T97, F2, P4).

«por razones de tiempo y de trabajo / (...) que no hemos podido juntarnos para hacer una parte completa» (T104, F3, P4).

«después uno se va desordenando y tiene compañeros por la cantidad de cursos que tiene // hacer coincidir los horarios es mucho más complejo» (T58, F1, P1).

«así es que digamos: / no sé // tenemos un módulo libre en la semana que coincidan todos de ahí para trabajar» (T76, F1, P3).

Otra de las dificultades manifestadas refiere a la presencia de opiniones divergentes con respecto a un determinado tema de estudio. En este caso existe una percepción de que la falta de acuerdos tiende a generar cierto desconcierto y desorientación entre los miembros del grupo:

«tú podías mirarlo de distinta maneras / totalmente diferente la teoría de / cada uno tenía una teoría diferente / cachái // entonces tú tenías discusiones de días (4.3) discusiones de días de cómo vamos a plantear el trabajo y no llegábamos a ningún lado» (T122, F4, P2).

«éramos tres / y eran dos con posturas distintas y decían / no / no / no es por ser negativo / era que no encontrábamos el punto de trabajo // veía que iba para cualquier lado» (T41, F3, P3).

También se señala la distancia como factor obstaculizador, lo que hace difícil realizar trabajos grupales en las casas (aunque, curiosamente, nueve de los doce eventos videograbados se realizaron en casas de los participantes):

«era mucha la distancia / entonces tenía que ser la universidad» (T8, F1, P5).

Asimismo, dificulta el trabajo en grupo el hecho de que algunos integrantes no participan activamente:

«igual me da lata: / no sé po // trabajar con alguien que (2.5) / porque a veces siempre hay alguien que no trabaja en grupo / que se queda a un lado y no hace las cosas» (T23, F1, P3).

Por último, los estudiantes aluden a la dificultad para concentrarse en el trabajo. En este sentido, algunos perciben que la socialización en torno a temas triviales o externos a las materias de estudio puede interferir negativamente en el desarrollo del trabajo:

«además cuando uno se junta en grupo / no sé // a veces pasa que uno ni siquiera habla de trabajo / lo único que quiere hacer es hablar de otra cosa / por lo menos eso me pasaba a mí con mis amigos» (T117, F3, P4).

«en el momento de juntarse era difícil mantener el... como tema central / el trabajo que teníamos que hacer» (T65, F2, P3).

5.2. *Mecanismos de gestión*

Los mecanismos de gestión están permeados por la necesidad permanente de resolver los distintos conflictos que van surgiendo, conflictos que –como decíamos anteriormente– son de índole teórica, procedimental y social. La razón de ser del grupo implica plantear, negociar y resolver. Esto se desprende tanto del análisis del corpus como de las reflexiones de los estudiantes.

El logro de la meta requiere de tomas de decisiones armoniosas, y ello tiene que ver, básicamente, con los mecanismos de gestión. En la percepción de los estudiantes emergen mayoritariamente dos aspectos de la gestión que inciden en el logro exitoso de la meta y confieren cohesividad al grupo: la secuencia operativa y la distribución de tareas.

5.2.1. *Secuencia operativa*

La mayoría de los estudiantes reconoce que, independientemente de la meta, la instancia de reunirse supone trabajo previo personal de cada uno de los integrantes del grupo. Este trabajo previo consiste en la preparación

de ciertos contenidos; ello se realiza frecuentemente mediante la asignación de lecturas, que posteriormente serán expuestas frente al grupo o cuyos resúmenes se harán circular:

«no es cuestión de llegar no más / hay que trabajar antes» (T47, F3, P2).

Más allá de este rasgo común, las actividades que el grupo realice estarán condicionadas por el objetivo a alcanzar. Al respecto, emerge con mayor claridad en la percepción de los estudiantes la dinámica operativa de aquellos grupos que se reúnen para preparar un trabajo. En general, esta dinámica comprende las siguientes fases:

- *Etapá preparatoria.* En esta sesión se discuten los lineamientos del trabajo, se definen los temas a tratar y se asignan (o autoasignan) lecturas y/o temas sobre los cuales se requiere información:

«una instancia de discusión del tema / solamente íbamos a plantear una idea / pero discutimos el tema y después cada uno trabajó el tema por separado» (T108, F3, P5).

- *Etapá de desarrollo.* Esta fase puede realizarse en una o varias sesiones de trabajo. Se inicia con la puesta en común de los aportes individuales. El grupo de trabajo se convierte en un instrumento de control de estos productos elaborados individualmente, tarea que se realiza de manera colectiva. La discusión que se suscita tiene como objetivo aclarar dudas referidas a determinadas materias, profundizar y agregar ideas a los productos parciales individuales y lograr consensuar una postura común. Así, por ejemplo, el conflicto a nivel teórico surge de la contraposición de posturas ideológicas; en lo procedimental, en cambio, se manifiesta en las distintas propuestas posibles de organización del producto final que se elaborará:

«yo me acuerdo con el no sé: (2.2) con el que estuve estudiando // éramos cuatro personas / entonces era un buen número / porque íbamos haciendo preguntas y nos respondíamos / íbamos y completábamos el contenido» (T48, F4, P1).

«fue prácticamente / hacer una revisión de lo que hacíamos uno individualmente (...) para poder juntar todo» (T69, F4, P2).

“íbamos reuniendo las ideas / y después en un momento nos juntamos y decimos ya» (T37, F1, P1).

Cabe señalar que tanto durante la etapa preparatoria como en la de desarrollo, la interacción puede ser virtual, como se señala a continuación:

«nos juntábamos en la casa de algún miembro del grupo / o a veces hasta por messenger nos poníamos de acuerdo sobre el tema (...) repartición de lecturas» (T86, F1, P7).

«nos preocupábamos mucho de eso / buscar información / de comentar las cosas / y eran muy útiles / muy útiles esas reuniones de trabajo / sobre todo al comienzo // después, claro / por tiempo fuimos haciéndolo más práctico y por eso se redujeron los tiempos de juntarse y al final terminamos casi trabajando por internet» (T33, F1, P4).

- *Etapa final.* En esta fase se construye un producto final consensuado. Según los estudiantes, esta etapa se materializa preferentemente de dos maneras: el producto final se construye colectivamente en forma presencial y las decisiones se van tomando en línea; en otros casos, se designa a un miembro que «hile» o estructure los aportes individuales, que posteriormente se revisarán en forma colectiva:

«la persona que, por así decirlo / que hilaba el trabajo / esa era su función / entonces no actuaba como líder de grupo, sino que cumplía la función de compaginar / de hilar / de revisar la redacción / de que estuviera más o menos el estilo de escritura / que puede ser más o menos el mismo // quizás de repente cerraba el trabajo o agregaba las últimas conclusiones y hacía la última función» (T93, F4, P4).

«nosotras cuando terminamos el trabajo se lo mandamos a todas / tenemos el trabajo y todas lo revisamos en el fondo, o sea / yo por lo menos tenemos dos meses o tres meses antes de entregarlo / en el fondo porque cada una lo revisa y en el fondo la que encuentre algo malo o que sobre, qué sé yo, lo dice / entonces eso se cambia me imagino lo que corresponde / pero en general todas tenemos el trabajo antes de entregarlo para que revisemos todas en el fondo haya como una diferencia de criterio y cada una pueda hacer algo y que la otra se asegure» (T97, F4, P3).

«me pasa lo mismo / todos leemos el trabajo aún hoy / al final no hay ninguna parte que no hayamos participado intelectualmente / incluso muchas veces son ideas que ya discutimos entre todos y que a uno le tocó escribir no más» (T98, F4, P2).

5.2.2. *Distribución de tareas y sus características*

Los estudiantes reconocen cierta dificultad, dada tanto por los tiempos restringidos como por la posibilidad de desacuerdos, de generar un producto que emerja exclusivamente del proceso de estudio grupal. De allí la pertinencia de la sesión preparatoria ya mencionada, donde se distribuyen las tareas. Esto es válido –según los estudiantes– para todos los grupos, independientemente de cuál sea la tarea que enfrentan:

«lo que hicimos fue dividirnos las cosas y / después nos juntamos a conversar (2.3) / pero más trabajamos individualmente» (T40, F2, P6).

«cada uno hacía su parte y en general siempre funcionó así / quizás con el grupo que trabajé tenía ese sistema pero: (2.4) siempre fue dividirnos y cada uno partía con lo suyo» (T42, F2, P2).

«lo que más nos servía era precisamente adelantar lectura o adelantar trabajo para el escrito / no sé: (2.0) o avanzar cada uno por su cuenta en la investigación» (T74, F3, P6).

Las tareas se asignan (o autoasignan) de acuerdo a las aptitudes o intereses personales:

«en mi caso siempre fue voluntario / pero por lo general yo sirvo para esto / puedo hacerlo / y vamos aprovechando de eso / y de esa manera nos dividíamos el trabajo» (T94, F1, P2).

«cada uno se ofrecía según sus habilidades para ciertas cosas» (T96, F1, P1).

«ya / pero yo quería hacer la misma parte // bueno / entonces si pueden trabajar juntos trabajen juntos (2.1) / si no y nos falta otra parte vean cuál de los dos pueda hacer la otra parte» (T105, F1, P4).

Los grupos de trabajo definen sus sistemas internos de distribución de tareas de manera autogestionada, en la medida que se acuerdan colectivamente. A su vez, estas modalidades de división de funciones no dependen de reglas o decisiones emanadas externamente y no están condicionadas a posibles estatus adquiridos en los procesos de socialización de los cursos. Los estudiantes reconocen tres características propias de los mecanismos de distribución de tareas: son equitativos, son informales y son funcionales.

Son equitativos en la medida que las funciones se distribuyen igualitariamente. Debe existir una similitud de exigencias en cuanto a los tiempos y esfuerzos demandados individualmente:

«a mí / en los grupos // que yo me he dado cuenta / no he notado líder / no he notado líder // no sé: / nos hemos puesto de acuerdo en dividir las cosas (...) de forma que sea lo más equitativa // ponte tú / ponerse a estudiar la misma cantidad de... de información» (T77, F3, P3).

Son informales en la medida que la dinámica y los procesos de trabajo determinan la modalidad de reparto. Existe la percepción de que el reparto fijo y normado de tareas específicas entre los integrantes no contribuye a los propósitos de una mayor eficiencia en el trabajo. A su vez, los integrantes de grupos consolidados generan estrategias de reparto de tareas flexibles que se ajustan a las necesidades y exigencias propias de cada

trabajo específico (por ejemplo, complejidad de la materia) y a problemas circunstanciales de sus miembros (por ejemplo, carencia de tiempos personales):

«o sea como en mi grupo siempre hacemos las actividades juntos / si uno no puede cumplir en una trabaja el doble la otra» (T59, F1, P7).

Son funcionales debido a que están orientados al logro de una meta final. En este proceso, cada uno de los participantes debe aportar al cumplimiento del objetivo que los convoca. Este compromiso con la meta final es vital y se reafirma en las instancias de gestión colectiva, por ejemplo cuando se efectúa una revisión conjunta del producto final.

5.3. *Ritualización*

Como señalábamos, los intereses no se circunscriben exclusivamente a las necesidades prácticas comunes de los integrantes; responden también a una motivación centrada en la consolidación de los vínculos personales. Las instancias de trabajo son percibidas como espacios donde se renueva un sentido de pertenencia individual a un colectivo y en los cuales se refuerza una identidad particular. En ello desempeñan un papel importante ciertos componentes rituales comunes y recurrentes asociados con los espacios físicos y los tiempos de distensión, como también con la ingesta de alimentos.

5.3.1. *Espacios y tiempos de distensión*

Como señalan los integrantes de los grupos focales, si bien las instancias de ocio y de distensión son definidas informalmente y no se planifican con anterioridad, éstas tienden a distribuirse uniformemente durante el tiempo global de trabajo y a circunscribirse a tiempos específicos (normalmente 15 minutos). La alternancia en los tiempos surge de acuerdo a las necesidades prácticas y a los intereses de socialización. El ritual no está marcado exclusivamente por la presencia o la duración de tales tiempos de ocio, sino por la regularidad y la recurrencia de éstos. Para Segalen (2005: 44), estas instancias rituales «se componen de secuencias ordenadas; son un encadenamiento prescrito de actos».

«dentro de lo que era el estudio hacíamos un break / hacíamos un quiebre después de dos horas de estudio / ya / nos parábamos a comer o simplemente nos parábamos a conversar / nos cambiábamos incluso a veces de espacio físico (1.8) / o sea de la pieza al living / del living a la pieza / pero teníamos esa: por lo menos esa

organización de hacer algún momento de distensión para no saturarnos de estudio» (T29, F4, P4).

«también era como más o menos controlado con los horarios tratar de que: / no sé: / de que no quedara pegada la cosa en la conversación y en la distracción y después volvíamos al estudio de ramo» (T35, F4, P3).

«organizábamos nosotras al principio / ya / vamos a empezar a estudiar ahora / no sé po // eran las doce de las noche / ya / a las dos paramos y a las dos: / ya / alguien veía la hora / se paraba a buscar comida y después la otra se paraba / se iba / pero nos organizaba con eso» (T37, F4, P1).

Lo anterior concuerda con los resultados del análisis discursivo, que mostró la presencia constante y recurrente de fragmentos textuales de mayor o menor extensión que dan cuenta de diferentes acciones que realizan los estudiantes en estos espacios y tiempos de distensión.

5.3.2. *La comida, elemento que promueve la socialización grupal*

Ella actúa como una instancia que permite socializar libremente, cuyo carácter ceremonial se manifiesta en los procesos de preparación y producción colectiva de los alimentos. La práctica ritual, en este caso, nace voluntariamente como un momento en el cual no se imponen reglas de conductas; «si el ritual es aceptado, compartido, se organiza con actitudes distendidas, incluso lúdicas; solamente cuando es impuesto implicará marcas de distancia y de respeto con las convenciones» (Segalen, 2005: 170).

«juntábamos monedas (1.8) / comprábamos comida (1.5) / o mientras la gente iba llegando con algunas cosas preparábamos todo // poníamos cositas en la mesa / íbamos picoteando mientras que se comía / o sea mientras que se estudiaba» (T95, F3, P1).

Los espacios de reforzamiento de los vínculos sociales y de distensión son reconocidos por todos los integrantes como necesarios. Aun más, sus efectos negativos —como la desconcentración y la interrupción del trabajo— son estimados menores que sus beneficios. Lo que efectivamente se valora de estas actividades integradoras es su contribución al reforzamiento de la confianza mutua, y se reconoce que ellas son funcionales a la eficacia del estudio; en palabras de los estudiantes, impiden la «saturación» de éste.

Cabe destacar que aunque las prácticas de ritualización son comunes a todos los grupos, ellas varían de acuerdo a los niveles de conocimiento previo que tienen los integrantes entre sí y tienden a modificarse durante

el tiempo y según la continuidad de los grupos. Al respecto, los estudiantes opinan que –una vez que el grupo se ha consolidado como tal– los tiempos destinados a la socialización tienden a disminuir.

P3: sí po / se acabaron las anécdotas [risas]

P1: no / pero se separaron los espacios (T103-104, F4).

6. Valoración del grupo de estudio

Si bien en general los estudiantes tienen una percepción positiva acerca de los grupos de estudio, difieren en las razones para esa percepción, como se muestra en las siguientes expresiones tomadas en forma aislada de distintos momentos del desarrollo de los grupos focales: «permite compartir y aprender»; «permite aprender y pasarlo bien»; «me reafirma lo que sé»; «me resuelve dudas»; «sirve para que nos conozcamos más»; «me permitió mantener amistades y seguir en buena onda»; «si sé poco paso piola»; «me hace sentirme apreciado»; «me reafirma la autoestima»; «hay que juntarse porque es lo mejor, completar dos cabezas en vez de una».

Algunas de estas valorizaciones refieren al ámbito cognitivo y otras al afectivo; algunas son de proceso, otras de acciones; unas apuntan al interés colectivo y otras al interés individual. A lo anterior cabe agregar que –más allá de las motivaciones instrumentales de optimizar el tiempo y potenciar las capacidades individuales para la consecución del producto final– destacan dos tipos de aporte del grupo de estudio: el desarrollo de una capacidad crítica y su utilidad como un aprendizaje para la vida, más allá de la academia.

P3: es una instancia súper importante para compartir con los compañeros y para: (2.4) // no sé: / a mí me encanta hacer los trabajos en grupo // sobre todo me fascina (3.2) [risa] es como pucha qué entretenido estamos trabajando juntos / viví la misma experiencia / no sé si eso es lo que me hace... eso es lo que me hace feliz dentro de la carrera / yo sé que hacemos muy pocos trabajos, pero siento que eso es lo que más me fascina en la carrera / es trabajar en grupo / compartir ideas y tirar la talla / no sé: (2.6) siento que me hace muy bien personalmente // a mí me hace muy bien

P4: m:

P1: yo creo es importante en el sentido que está el aprendizaje también / como que fuera de lo académico y de lo latero que puede ser de repente trabajar en grupo por múltiples razones / es algo que nosotros elegimos también // que en lo que sea que trabajáí en el minuto de tu vida vai a tener que trabajar en grupo / si no sabís trabajar en grupo no sabís delegar funciones o tomar ciertos

roles / eso no es nada en el fondo / la vida es siempre trabajando en grupo, sí, querái o no / si no sabís hacerlo en la universidad en donde se supone que estái con tus amigos / en dónde podís de alguna manera juntarte con tus amigos afuera lo vai a pasar pésimo // si es igual una buena instancia de aprendizaje en todo sentido P4: para ponerte a prueba también / para confirmar que elegiste bien tu carrera y que esta es tu vocación // yo creo que es muy decidor cuando te ponís a trabajar en un trabajo en grupo y tenís que echar para afuera lo que te está trabando el río / aplicarlo (F3, T191-194).

Comentarios finales y proyecciones

Los datos relevados en el análisis de las reuniones focales muestran que los rasgos constituyentes del grupo de estudio de Ciencias Sociales y Humanas se articulan en torno a tres ejes dinámicos:

- Su diferenciación respecto del entorno, en dos niveles. En relación con otras prácticas de aprendizaje, destacan sus rasgos de autoconvocatoria y de autogestión funcional al objetivo común; la confrontación permanente de posturas; la simetría básica de sus participantes; su articulación interna de actividades nucleares orientadas a la consecución de la tarea con actividades de distensión. Con respecto a grupos de estudio correspondientes a otras disciplinas académicas, resaltan el carácter esporádico de su realización y la no necesaria permanencia en el tiempo de sus mismos integrantes.
- La identificación en torno a una estructura de comunicación; la pertenencia del sujeto al grupo responde al reconocimiento de los roles y las posiciones que se deben asumir al interior de un sistema de atribuciones y relaciones entre los miembros.
- La presencia de acciones colectivas ritualizadas, lo que manifiesta la disposición individual a intervenir de acuerdo a campos de acción definidos y validados al interior del grupo.

A los rasgos anteriores, relevados por el análisis, cabría agregar, para la individualización y valoración del grupo de estudio como instancia de aprendizaje, su carácter oral. Es precisamente el dinamismo de la oralidad lo que permite construir, a la vez, referentes teóricos comunes y relaciones interpersonales. Creemos que esta conjunción de factores cognitivos y afectivos contribuye a conferir un carácter identitario particular al grupo de estudio y a explicar su relevancia como instancia de co-construcción de conocimiento disciplinar.

Los datos proporcionados por los estudiantes han entregado antecedentes valiosos sobre la mecánica del estudio en grupo e, igualmente, nos han permitido adentrarnos en los procesos cognitivos y afectivos que implica el trabajo en equipo en la construcción de conocimiento, antecedentes que deberíamos considerar en la planificación de programas de alfabetización disciplinar. Si bien las opciones metodológicas resultaron acertadas, también pusieron de manifiesto la necesidad de considerar el valor explicativo de otros sistemas semióticos que el verbal, así como el de lo no dicho en futuras investigaciones.

En suma, los resultados de este estudio cualitativo sobre las conceptualizaciones y apreciaciones de los estudiantes respecto de la práctica del grupo de estudio nos han permitido, por una parte, acercarnos a una explicación sobre ciertos fenómenos recurrentes surgidos del análisis discursivo e interaccional del corpus de eventos y, por otra, acceder a una visión más integradora respecto de los rasgos constituyentes del evento en estudio.

Referencias bibliográficas

- Canto Ortiz, J. M. (2006). *Psicología de los grupos: Estructura y procesos*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Fant, L., y Harvey, A. (2008). «Intersubjetividad y consenso en el diálogo». *Ora-lia*, 11, pp. 307-322.
- Gille, J. (2004). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo.
- Giné Freixes, N. (2007). *Aprender en la universidad: El punto de vista estudiantil*. Barcelona, Ediciones Octaedro, S. L.
- Harvey, A. (2006). «Encuentros orales con fines de estudio. Aproximaciones al tema». En J. Falk, J. Gille y F. Bermúdez (Eds.): *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo. pp. 137-162.
- Harvey, A. (2007). *Activities and roles in verbal encounters with study purposes*. Ponencia presentada en First International Conference on Spanish and Portuguese Dialogue Study, Universidad de Austin, Texas.
- Harvey, A. (2009a). «Acerca de la alfabetización académica y sus manifestaciones discursivas». A ser publicado en P. Bentivoglio, F. Ehrlich y M. Shiro (Eds.): *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Harvey, A. (2009b). «Los grupos de estudio: Movimientos y recursos en la interacción». En I. Fonte y L. Rodríguez (Eds.): *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana (en prensa).
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.

- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk and interaction in dialogical perspectives*. Amsterdam, John Benjamins.
- Núñez, P., y Oyanedel, M. (2006). *El grupo de estudio: ¿cómo co-construyen el conocimiento disciplinar los estudiantes universitarios?* Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Estudios del Discurso, «Voces para el discurso del mañana». Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Núñez, P., y Oyanedel, M. (2009). «La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios». *Revista Signos*, 42(69), pp. 51-70.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Londres, Basil Blackwell.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales*. Madrid, Alianza Editorial.
- Shaw, M. (2005). *Dinámica de grupo: Psicología de las conductas de los pequeños grupos*. Barcelona, Herder.
- Sologuren, E. (2007). *Movimientos argumentativos en encuentros orales con fines de estudio: Aproximación discursiva a la oralidad académica*. Seminario para optar al grado de licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid, Morata.
- Vera, J. (2009) *Focalización y objeto directo antepuesto: Su manifestación en el evento «estudio en grupo»*. Seminario para optar al grado de licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vieira, C. (2009). *La construcción de imagen en encuentros orales con fines de estudio: Estrategias de atenuación e intensificación*. Tesis para optar al grado de magíster en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO 4

Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas

Adriana Bolívar

Rebecca Beke

Martha Shiro

Universidad Central, Venezuela

Resumen

En este artículo nos aproximamos al posicionamiento en las disciplinas humanísticas con el propósito de mostrar la forma en que los investigadores dejan en sus textos las marcas lingüísticas de su posicionamiento en un área del saber. Con el fin de establecer comparaciones, analizamos detalladamente dos artículos, uno de filosofía y otro de psicología, desde tres ángulos: la estructura, las voces en el texto y la perspectiva discursiva. Los resultados muestran que las diferencias entre los dos artículos no se encuentran en los recursos utilizados para construir el posicionamiento, sino en la función que estos recursos cobran en el texto. Como conclusión afirmamos que el acto de posicionarse no es una construcción monolítica y homogénea porque, según nuestro estudio, es posible hablar de un posicionamiento declarado, uno implicado y uno subyacente.

Introducción

La investigación, en todas las áreas del saber, tiene sentido en la medida en que se toma posición sobre la materia que interesa y sobre la forma en que se deja constancia de la voz propia en los textos, producto de la actividad investigativa. Toda interacción es dialógica y, por consiguiente, el posicionamiento debe verse en el marco del diálogo que se construye en el texto entre quien(es) escribe(n) y quien(es) lee(n). En este capítulo partimos del supuesto de que, en la interacción con su(s) lector(es), el que escribe tiene el control sobre varios aspectos simultáneamente: i) la estructura del texto (el control de la secuencia lineal y los actos discursivos); ii) las proposiciones semánticas (el contenido, lo que se dice sobre algo); iii) la organización textual (los patrones textuales, las relaciones semánticas); iv) la responsabilidad del contenido (la voz propia u otras voces), y v) el posicionamiento (la perspectiva, la postura adoptada en la voz del emisor y la alineación en relación con otras voces). Aunque lo deseable sería dar atención detallada a cada uno de los aspectos señalados, en este artículo nos referiremos especialmente al posicionamiento de los investigadores/escritores en relación con otras voces en el

diálogo académico, puesto que consideramos que este aspecto permea todos los niveles discursivos, tanto en el proceso de la escritura, en el que el (los) autor(es) se esmera(n) en construir la perspectiva discursiva, como en el de la lectura, en el que el(los) lector(es) se esfuerza(n) en (re)construir la perspectiva del emisor. En este sentido, abordar el posicionamiento en el discurso desde un enfoque integrador de análisis micro y macro nos permite examinar en profundidad uno de los procesos más complejos y fundamentales, tanto en la producción como en la recepción de textos.

Explicaremos nuestra forma de aproximarnos al posicionamiento en las disciplinas humanísticas a partir de dos artículos de investigación, uno del área de Filosofía (Camós y Frápolli, 2008, en adelante FIL) y otro de la Psicología (Ibañez et al., 2008, en adelante PSI), tomados de revistas indizadas, disponibles en internet, que nos servirán para ilustrar diferencias entre las disciplinas y entre estilos de posicionamiento, y para determinar cómo los que escriben en una disciplina humanística dejan, en el texto que escriben, las marcas lingüísticas de su posicionamiento en un área del saber.

Entendemos el concepto de posicionamiento como «una forma de acción social lingüísticamente articulada cuyo significado se construye en el contexto más amplio del lenguaje, la interacción y los valores socioculturales» (Du Bois, 2007: 139), que se refleja en tres dimensiones discursivas entrelazadas: lo objetivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo. Esta concepción del posicionamiento implica que, en el acto de posicionarse, el que se posiciona evalúa algo (el objeto o ideas), posiciona al sujeto (en la mayoría de los casos a sí mismo, el yo) y, por ende, se alinea en referencia con otros sujetos. Coincidimos con Du Bois (2007) cuando afirma que posicionarse discursivamente es un acto, puesto que, como todo acto, tiene consecuencias. Por ello, estamos de acuerdo con el planteamiento de que la toma de posición «no puede ser interpretada en su totalidad sin hacer referencia al contexto dialógico y secuencial más amplio» (Du Bois, 2007: 142). También pensamos que este es un fenómeno que, por su complejidad y por reflejar la intención de quien(es) escribe(n), debe ser abordado de diferentes formas, combinando múltiples niveles de análisis.

Creemos, por una parte, que la construcción de la estructura del texto académico es un proceso intersubjetivo, puesto que puede examinarse como un diálogo en, al menos, tres direcciones: i) la del que compone el texto y de su lector óptimo, vale decir aquel para quien tiene mayor significado; ii) la del que lee el texto, como lector óptimo o como lector general (Bolívar, 1986, 1997, 2000, 2005a), y iii) la del que escribe y lee

su propio texto para asegurarse de que lo que está diciendo sea comprendido y apreciado por su lector. En el primer y segundo caso, escritor y lector pueden compartir (o no) un mundo de conocimientos y evaluaciones; en el tercer caso es más probable que la interacción se concentre en la forma que va tomando el texto a medida que avanza y puede darse atención a aspectos metadiscursivos. En todas las instancias juegan un papel importante la evaluación y los cambios modales en el desarrollo del texto, como veremos más adelante.

Por otra parte, consideramos que los artículos de investigación son persuasivos por cuanto representan textos creados por los escritores para promover en los lectores acciones y actitudes favorables hacia los planteamientos presentados en sus artículos (Fløttum, Dahl y Kinn, 2006). Aun cuando el artículo de investigación es visto tradicionalmente como un producto objetivo y neutral, los estudios recientes muestran que los escritores recurren a opciones lingüísticas y discursivas para posicionarse ante el conocimiento e imprimir en el texto una imagen de sí mismos (Beke, 2007). En otras palabras, a pesar de las diferencias que podrían existir entre los géneros discursivos según las disciplinas y culturas (Bolívar, 2004; Parodi, 2005, 2008), asumimos que detrás de estos textos está la voz del investigador/escritor y las voces de los otros (otros autores y lectores).

Con el fin de tratar la forma en que se construye el posicionamiento en el discurso, desde una perspectiva macro y micro, dividiremos el artículo en tres secciones. En la primera explicaremos lo que entendemos por estructuras en el discurso, y esto nos dará la oportunidad de mostrar el papel estructural de la evaluación en la conformación de los textos, así como la función del lenguaje evaluativo en la toma de posición con respecto a una materia (Bolívar, 1986, 1997, 1999, 2005a, 2006; Shiro, 1997, 2001, 2003, 2004). En la segunda veremos cómo se presentan la voz propia y la de los otros, mediante el uso de los pronombres personales, las citas y los verbos de reporte (Beke, 2005, 2007, 2008; Bolívar y Betancourt, 2002; Shiro, 2000). En esta parte nos centraremos en dos aspectos: i) la voz propia, del emisor, mediante la cual el(los) escritor(es) se hace(n) más visible(s), o la voz colectiva, en que el emisor se incluye junto con otros con quienes se identifica plenamente, y ii) la voz de los otros, mediante la cual el escritor hace referencia a otros autores, sus investigaciones y sus puntos de vista. En la tercera sección nos concentraremos en la descripción de la forma en que los elementos macro y micro se combinan en el flujo del discurso a través de actos de toma de posición. Este análisis nos permitirá seguir el planteamiento hecho por los autores paso a paso, y develar las estrategias y el lenguaje evaluativo que ellos usan para

construir el posicionamiento declarado (intencionalmente proyectado en el discurso) y el que no se anuncia (porque se pretende ocultar o porque surge sin querer, de manera involuntaria), ya que ambos emergen del análisis minucioso de las marcas lingüísticas que los emisores dejan en el texto (Bolívar, 2006; Shiro, 2007).

Estructura y posicionamiento en el artículo científico

Cuando hablamos de estructura nos referimos a la relación entre las partes en una secuencia lineal, lo que no equivale a la organización, porque ésta es jerárquica y puede ser recursiva (Bolívar, 1986, 2005a). Es importante comenzar por la estructura porque, aun cuando nuestros pensamientos no tienen orden, los textos sí lo tienen (Bolívar, 1986) o, como lo dice Coulthard (1994: 7), «knowledge is not linear, but text is». Nos detendremos, entonces, en lo que significa dar al artículo su estructura y nos concentraremos en cuatro aspectos que trataremos de manera separada pero que actúan de manera simultánea en el discurso: i) estructura discursiva; ii) estructura genérica; iii) estructura semántica, y iv) estructura pragmática.

La estructura discursiva

Esta estructura tiene que ver con *la posición* que ocupan los elementos en el texto, que pueden ser grupos de oraciones y/o cláusulas puestas una al lado de la otra en una secuencia lineal. Quien produce el texto decide cómo empezarlo y cómo cerrarlo, y esto tiene implicaciones importantes para la comprensión de los significados, para posicionarse ante la materia y para la escritura. La estructura discursiva se crea en la interacción paso a paso. Para analizar estas estructuras es importante tener presente la noción de *secuencia*, fundamental en la lingüística y en el análisis del discurso.

En la descripción del texto tomamos como referencia la estructura mínima de interacción en el texto escrito, *la tríada*, una unidad semántico-pragmática que nos permite identificar Inicios (I), Seguimientos (S) y Cierres (C) de tópicos y de acciones discursivas, lo cual ayuda a componer y comprender las partes del texto (Bolívar, 1986, 1997, 2001, 2005a, 2007). Se supone que en los textos las secuencias son controladas por el que escribe y puede usarlas para organizar el contenido y el texto mismo. Por ejemplo, el segmento siguiente –ejemplo (1)–, ubicado al inicio de un párrafo del texto de Filosofía, ilustra la diferencia entre partes de la tríada (I, S y C) en las que se cierra (C en la oración 3) con una evaluación mediante la cual se contraponen las dos primeras partes (I, oración 1, y S, oración 2):

(1) (I) 1 Stanley usó la noción de forma lógica en una acepción que coincide con la noción de estructura sintáctica profunda de la oración. (S) 2 En otros contextos, la noción de forma lógica hace referencia a la forma en la que los elementos conceptuales están unidos en la proposición. (C) 3 Pasar por alto esta diferencia en la forma de entender la forma lógica llevaría a malinterpretar la discusión en la que Stanley está interesado. (FIL: 7, la numeración de oraciones es nuestra).

En el ejemplo (2), los autores presentan en el segmento I, oración 1, un reporte sobre un estudio de otros autores; en (S), oración 2, agregan información más evaluativa (*interpretación, mencionan, posibilidad*), aunque siguen reportando las palabras de otros. No obstante, en el cierre (C), oración 3, toman la responsabilidad completa por lo dicho con mayor evaluación (*interpretación, corresponde, también, versión positiva, implica, pertinentes*), lo que se refuerza con la referencia a uno de los autores del artículo: Ibáñez (1999).

(2) (I) 1 Otro estudio citado por Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio (2005) es el reportado por Canales, Carpio, Morales, Arroyo y Silva (2000) que arrojó datos mostrando que, independientemente de la forma como se presenta el OI a los sujetos, previo a la lectura de un texto que aparecía en varias pantallas del monitor de una computadora o durante la prueba, era igualmente pobre. (S) 2 La interpretación ofrecida por estos autores menciona la posibilidad de que los participantes carecieran de las «habilidades necesarias para hacer un contacto efectivo con el criterio, de modo que si no podían identificar lo que se les pedía hacer, era comprensible que no llevaran a cabo la acción solicitada» (p. 241). (C) 3 Esta interpretación corresponde también a la hipótesis sobre la función instruccional del OI, que en su versión positiva implica la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Ibáñez, 1999) (PSI: 27).

El análisis de los dos artículos escogidos muestra que las tríadas de tres partes son más frecuentes en el texto de Filosofía, en el que se presenta un debate, que en el texto de Psicología, que reporta un estudio realizado, pero, en ambos artículos, este tipo de tríadas tiende a aparecer en las secciones de Introducción y de Conclusión de manera regular. Esto se explica porque son las partes en las que los autores toman posición de manera más directa (véase también Bolívar, 2006; Bolívar y Bolet, 2010; Shiro y D'Avolio, 2010). En la teoría no todas las tríadas tienen tres partes, puesto que el tercer elemento no siempre es obligatorio (Bolívar, 1999, 2001). Por eso, podemos observar que en el texto de Psicología se mantienen por

más tiempo las secuencias de dos partes, iniciadoras y seguidoras, antes de llegar a la evaluación de cierre. Es posible, incluso, que no tengan cierre, como es el caso de las tríadas que se encuentran en la sección de Procedimientos del artículo de investigación, como se observa en el ejemplo (3), que corresponde a dos párrafos seguidos.

(3) (I) 1 Este estudio se realizó en una sola sesión de clases de la Escuela de Odontología, que cuenta con 35 pupitres, suficientes para todos los participantes. (S) 2 Se distribuyeron los pupitres en tres grupos físicamente diferenciados: cuadrante derecho para ubicar el G1, cuadrante central o de en medio para el G2, y el cuadrante izquierdo para el G3.

(I) 3 La ocupación de los pupitres e integración de los tres grupos experimentales fue al azar [sic]. (S) 4 Fueron nueve participantes para el G1, nueve participantes para el G2 y ocho participantes para el G3 (PSI: 28).

Es importante indicar que la estructura discursiva no sólo se refiere a la posición y al contenido, sino a la organización del texto mismo (es metadiscursiva), en cuyo caso tampoco la evaluación de cierre es obligatoria, porque no se espera que el autor evalúe la organización de su texto, sino el contenido. Para revelar la postura de los autores, los inicios y los cierres son fundamentales, puesto que reflejan una toma de posición y el grado de compromiso con el contenido expresado.

La estructura genérica

La estructura genérica tiene que ver con la actividad lingüística en contextos de situación y la forma que toman los textos en la interacción de acuerdo con diferentes propósitos. Hablar de estructura en este sentido nos remite a pasos, a etapas en un evento comunicativo y en un contexto cultural dado, tales como contar un cuento o escribir una noticia o un artículo científico. Este tipo de estructura se conforma en la interacción con base en las expectativas de los participantes sobre las formas de estructurar los textos, porque cognitivamente compartimos esquemas en una cultura dada, y actuamos en concordancia con dichos esquemas (Bolívar, 2005b). El concepto de cultura que manejamos es amplio y dinámico y puede incluir la cultura académica y científica porque

«la cultura es un conjunto borroso de actitudes, creencias, convenciones de conducta y supuestos y valores básicos compartidos por un grupo de personas, que influyen en la conducta de cada miembro y en la interpretación que cada miembro le da al “significado” de la conducta de las otras personas» (Spencer-Oatey, 2000: 4).

En la cultura académica que compartimos los investigadores en América Latina, siguiendo la tradición científica europea y norteamericana, se espera que la estructura genérica del artículo científico contenga, con cierta variación, una introducción o problema, método, resultados, discusión/conclusión (estructura que será diferente en otros textos académicos, como el de la reseña, la tesis doctoral, etc.) (Swales, 1994, 2004). Cualquier cambio en la estructura genérica producirá un efecto, que podrá ser evaluado por los lectores como «original», «incorrecto», «otro tipo de texto», o de otras formas. Por eso, partiremos del supuesto de que para evaluar un artículo científico como tal, esperamos encontrar las siguientes partes en un artículo de revista indizada en el área de las humanidades, tal como es requerido por la comunidad científica: título, nombre del autor o autores, filiación institucional, resumen en español, resumen en inglés, introducción, método, resultados, conclusiones/discusión, referencias bibliográficas, anexos. Cada una de estas partes ocupa una determinada posición. No se empieza por las referencias o por las conclusiones, no se cierra con el resumen. A su vez, cada parte tiene una estructura interna, pero eso no la convierte en un texto independiente, sino en un subtexto o subgénero que puede, a su vez, compararse con otros tipos de subgéneros o subtextos (por ejemplo, las introducciones de artículos, de ensayos, de tesis de grado, etc.). Cada una de estas secciones se expresa en modos de organización discursiva (Charaudeau, 2004; Bolívar y Beke, 2000), y se puede dar prioridad a la narración o reporte, a la descripción, a la exposición o a la argumentación.

Los textos en el área de las humanidades varían considerablemente en la forma de indicar la estructura genérica según la disciplina y el propósito (Bolívar, 2004, 2006; Beke y Bolívar, 2009). Los autores del texto de Psicología que escogimos para ilustrar siguieron las indicaciones de su comunidad académica al pie de la letra, y así presentaron las secciones esperadas: Resumen (en tres idiomas), Introducción (sin escribir la palabra Introducción), Método (incluye Participantes, Diseño experimental, Materiales e instrumentos, Procedimientos), Resultados (incluye Pretest, Postest, Identificación en objeto, Preguntas textuales, Análisis del propósito de estudio), Discusión y Conclusión. En cambio, en el texto de Filosofía se dan pocas indicaciones sobre su estructura genérica: Resumen en dos idiomas, una sección con función de introducción sin título, una sección con subtítulo sin número (podría haber sido la sección 1), una segunda sección con subtítulo con número 2, una subsección indicada con 2.1, otra subsección indicada con 2.2. No hubo título para la sección dedicada a la Discusión y a la Conclusión.

Con respecto a los modos de organización en la estructura genérica, notamos que el texto de Psicología favorece el reporte de investigación con uso de definiciones y explicaciones. La argumentación es escasa. El artículo de Filosofía es expositivo y argumentativo porque se trata de discutir sobre el estado de la cuestión en una disciplina. Si tomamos en cuenta la temporalidad (expresada en el uso del tiempo verbal, pasado en PSI y presente en FIL) y el mayor grado de evaluación en el artículo de Filosofía, podemos decir que el artículo de Psicología es un reporte de investigación, mientras que el de Filosofía es un ensayo (Bolívar, 2006). En esta diferenciación genérica juega un gran papel la evaluación y la forma en que se expresa en cada tipo de artículo, como veremos más adelante.

La estructura semántica

Se supone que el investigador activo, tanto en sus roles de escritor como de lector, cuenta con esquemas generales sobre lo que significa escribir y leer un artículo de investigación. No obstante, para mostrar su autonomía como persona y como autor(a), le corresponde hacerse responsable del contenido de las proposiciones expresadas, a menos que alerte sobre lo contrario y la atribuya a otros, como veremos luego.

La estructura semántica tiene que ver con la forma en que escritor y lector co-construyen el *tópico* del texto mediante la comprensión de *relaciones* semánticas entre cláusulas u oraciones. El supuesto es que estas estructuras se reconocen mediante señales lingüísticas que indican las relaciones semántico-clausulares porque apenas se pone una oración al lado de otra se crea un *tópico* y una *relación* (Winter, 1994). De este modo se pueden reconocer los patrones textuales más comunes, como General-Particular y Problema-Solución (Coulthard, 1994), o más elaborados, como Situación-Problema-Respuesta-Evaluación-Base para la Evaluación (Hoey, 1994). Podemos identificar detalladamente relaciones semánticas pareadas de semejanza y contraste (*matching relations*) y de secuencia lógica, así como patrones textuales mayores de Situación-Evaluación y de Situación Hipotética-Situación Real (Winter, 1994).

El punto importante es que la responsabilidad de escoger el tipo de relación semántica depende de quien escribe, porque es quien toma las decisiones sobre el manejo de la información y lo que es relevante. Para detectar las relaciones semánticas se recurre a preguntas que las hacen evidentes: ¿cómo se estructura la información sobre la materia? ¿Se aborda de manera general o particular? ¿Se presenta como una situación o como un problema? ¿Se presenta como evaluación? ¿Se dan las bases o razones para la evaluación? Los patrones textuales llevan sus marcas lingüísticas

que los señalan. En el ejemplo (1) podemos detectar las señales de una relación pareada de contraste entre las oraciones 1 y 2; en el ejemplo (2) vemos una relación de Reporte de Situación (oraciones 1 y 2) y Evaluación (oración 3), y de General-Particular entre las oraciones 1 y 2; en el ejemplo (3) encontramos una relación de General-Particular en las oraciones 1 y 2, y también entre la 3 y la 4. De esta manera, las relaciones semánticas construyen la perspectiva del emisor en las diferentes partes del texto.

La estructura pragmática

Este tipo de estructura tiene que ver con la secuencia de actos discursivos realizados por el que escribe y que puede anunciar o no al lector. Estos actos son más evidentes en el plano de la organización textual (metadiscursivos). El que compone el texto anuncia sus actos discursivos de manera explícita y más comprometida cuando, por ejemplo, realiza un acto de enumeración en el que hay dos partes, la primera que anuncia y la segunda en la que se materializa la acción (Tadros, 1994):

(4) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (...) y Semanticismo (...). (FIL: 1).

(5) La preferencia de una oración puede transmitir tres tipos de información (no excluyentes entre sí):

Información de tipo A: (.)

Información de tipo B: (.)

Y finalmente información de tipo C: (...) (FIL: 3).

Igualmente, el compromiso del autor se manifiesta prospectivamente cuando indica a su lector la forma que va a tomar el texto (acto de *advance labelling*, Tadros, 1994: 73):

(6) En la primera sección del presente artículo aislaremos... En la segunda sección describiremos... En esta sección distinguiremos... En la tercera sección analizaremos... (FIL: 2-3).

(7) Veamos a continuación... (FIL: 16).

(8) Es importante señalar... (FIL: 18).

(9) Finalmente, en la Tabla 4 se presentan los resultados del G3... (Tabla 4, dos páginas más adelante) (PSI: 31).

También hay evidencia de los actos que realiza el autor cuando le da nombres a partes del texto de forma retrospectiva (se refiere a un segmento que precede en el texto):

(10) como se muestra en este ejemplo (FIL: 6).

Es importante señalar que estos actos retrospectivos solamente tienen la función de recordar o guiar al lector, mientras que los actos prospectivos

lo comprometen a realizar un acto en el texto que debe escribir más adelante. Para ilustrar cómo se pueden identificar, en un texto completo, los cuatro tipos de estructura que hemos presentado, analizaremos los resúmenes que preceden a cada uno de los artículos escogidos:

(11) (I) 1 En este estudio se exploró el papel funcional que pudiera tener el objetivo instruccional (OI) como evento de estímulo para los estudiantes durante un episodio instruccional. (S) 2 Específicamente, su propósito fue determinar el efecto de presentar objetivos instruccionales diferentes para un mismo discurso didáctico sobre el aprendizaje de competencias contextuales de identificación. 3 Participaron 26 estudiantes de licenciatura distribuidos al azar en tres grupos, dos de los cuales recibieron OI diferentes previos a la lectura, los que prescribían identificar distintos criterios en el mismo texto. 4 El tercer grupo no recibió OI alguno. 5 Los resultados grupales en las tareas de identificación no mostraron diferencias significativas entre los tres grupos, aunque los mejores desempeños de identificación correspondieron al criterio prescrito en los OI presentados.

(C) 6 Se concluye en la necesidad de analizar la función de estímulo del OI en términos de las interacciones con participación individuales.

Palabras clave: objetivo instruccional, regla normativa, función investigadora, tarea de identificación (PSI: 1).

Podemos decir que la estructura discursiva de este resumen está compuesta por la Iniciación, en la que se informa sobre la investigación realizada (oración 1); el Seguimiento, en el que se dan los detalles de la investigación (oraciones 2 a 5), y el Cierre, en el que se evalúan los resultados de la investigación (oración 6). La estructura genérica responde a la secuencia Problema, Método, Resultados y Conclusiones, la misma del artículo. Las marcas lingüísticas están explícitas. El modo discursivo es expositivo. La estructura semántica es del tipo General-Particular-Evaluación. La oración 1 es general y las que siguen dan los detalles particulares de la investigación, pero se cierra con una evaluación en la oración 6 («la necesidad»). La estructura pragmática consiste de un acto de reporte (oraciones 1 a 5) y un acto de evaluación (oración 6) (Tadros, 1994: 74).

Ahora bien, ¿qué pasa con el resumen de Filosofía?

(12) 1 Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (Bach, Perry, Recanati) y Semanticismo (Stanley, Szabó y Cappelen y Lepote). 2 El debate que mantienen ambas concepciones tiene que ver con lo que una preferencia dice literalmente. 3 Los contextualistas, siguiendo

un principio griceano bautizado por Recanati como «Principio de Disponibilidad», consideran que lo que se dice literalmente mediante una preferencia particular contiene siempre elementos derivados del contexto. 4 los semanticistas, fieles a la noción griceana de proposición mínima, sólo aceptan en lo que se dice elementos ligados a los ítems lingüísticos de la oración usada. 5 En este artículo se analizan los diferentes tipos de información transmitidos por las preferencias y cómo éstos se relacionan con tipos de contextos diferentes.

Palabras clave: contexto, semántica, pragmática (FIL: 1).

Este resumen no sigue las indicaciones de APA. En la primera oración, los autores escogen un contenido (las posiciones en la filosofía del lenguaje), realizan un acto discursivo de enumeración (hablan de dos posiciones encontradas), con lo que generan una expectativa, que se cumple al dar las dos posiciones existentes. Al mismo tiempo, hacen una aseveración de tipo general que requiere mayor información. Los autores se responsabilizan plenamente de lo dicho (no lo atribuyen a otros), pero dan cabida a otros autores, quienes aparecen como representantes de las dos posiciones en la filosofía del lenguaje. El inicio contiene señales de evaluación («Grice es el padre» de las posiciones «enfrentadas», oración 1). En la segunda oración, los autores ofrecen mayor información sobre las dos posiciones anunciadas. La información es más detallada (el debate es sobre lo que «una preferencia dice literalmente»), y así se cumple la expectativa creada en la oración 1. Se construye una relación semántica de tipo General-Particular. También hay evaluación, expresada en la palabra «debate» para referirse al enfrentamiento. Los autores se responsabilizan por el contenido expresado en la proposición. Se crea una nueva expectativa en relación con la información presentada. En las oraciones 1 y 2, la perspectiva es la de los autores del texto, quienes van de la información general a la más específica. En la tercera y cuarta oraciones se hace más patente la perspectiva de otros (los contextualistas y los semanticistas) a través de los verbos de reporte («siguiendo», «bautizado», «consideran», «aceptan»). Las oraciones 3 y 4 cumplen con especificar la información sobre las expectativas creadas en las oraciones 1 y 2. Aquí son los otros quienes se responsabilizan por el contenido. Sin embargo, los autores introducen evaluaciones que colorean esta información («principio griceano bautizado por», «semanticistas fieles a», «sólo aceptan») con su propia visión de cada posición.

Los autores de este resumen utilizan, en las oraciones 1 a 4, un alto grado de certeza porque no hay señales de modalización ni cuando hablan desde su perspectiva ni de la de otros, pero la certeza se ve mediada

por la perspectiva, puesto que se combina la atribución al conocimiento propio y al ajeno. En la última oración del resumen (oración 5), los autores cierran el texto con un acto discursivo de tipo organizativo (Bolívar, 1986, 2005a) que anuncia el contenido del artículo. Aunque hay un aparente distanciamiento («se analizan»), los autores retoman la perspectiva propia y se inclinan por la posición de analizar «diferentes tipos de contextos», lo que no deja totalmente explícita su alineación. De esta manera se crea una nueva expectativa en la interacción entre el que escribe y el que lee.

El resumen del artículo de Filosofía es estructurado discursiva y pragmáticamente de la siguiente manera: en la Iniciación se presentan dos posiciones enfrentadas (oraciones 1 y 2); en el Seguimiento se explica cada una de estas posiciones (oraciones 3 y 4), y en el Cierre se anuncia lo que se hará en el artículo (oración 5). La estructura semántica se muestra como sigue: en la primera oración se da una información general sobre la situación problemática; en la segunda y la tercera se ofrece información específica sobre la situación, y en la quinta oración se proporciona información general sobre el artículo.

Encontramos que, aun cuando el resumen de Filosofía contiene marcas de lenguaje evaluativo, la evaluación no tiene la función estructural de cerrar con una toma de posición. Es entonces necesario profundizar en las marcas lingüísticas que indican el posicionamiento en el artículo.

Posicionamiento y voces en el texto

En esta parte describiremos las maneras como los escritores/investigadores se posicionan ante el conocimiento y ante la comunidad discursiva mediante la presentación de diferentes voces en sus textos: la voz propia en la interacción escritor-lector, y las voces de los otros en la relación con otros autores.

La voz propia

Los dos artículos seleccionados para este estudio son de varios autores, por lo que la voz de los escritores se refleja en el uso de la primera persona del plural, que se realiza lingüísticamente de la siguiente manera:

i) *nosotros*, reflejado en el morfema verbal como:

(13) En la primera sección analizaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una preferencia... (FIL: 2).

(14) Grice distingue aquí el significado lingüístico del que hemos hablado anteriormente... (FIL: 9).

(15) Veamos a continuación qué tipo de contexto no lingüístico permite que... (FIL: 16).

ii) *nos*, como pronombre reflexivo:

(16) Es decir, debemos encontrarnos en un tipo de contexto lingüístico que *nos* permita reconocer un objeto físico... (FIL: 4).

iii) *nos*, pronombre con función de objeto del verbo:

(17) Siguiendo la clasificación que *nos* ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

iv) *nuestro/a*, *nuestros/as*, forma posesiva de la primera persona del plural:

(18) A este tipo de contenido que se obtiene sólo a partir de *nuestro* conocimiento... (FIL: 8).

La diferencia más notable entre los dos artículos analizados es la desaparición casi total de la voz de los escritores del artículo de Psicología, que contrasta con el frecuente uso de la primera persona plural en el de Filosofía. En PSI aparece una sola vez el pronombre *nos* exclusivo en:

(19) Siguiendo la clasificación que *nos* ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

Dos rasgos sintácticos de impersonalización se evidencian en este artículo: el uso de la pasiva refleja con *se* sin ninguna indicación de agente («se enfocó») (Cano Aguilar, 1998), y en proporción más escasa, casos de participio pasado con agente [«propuesto por Ibáñez (2007)»]:

(20) Este estudio *se enfocó* específicamente al análisis del papel que juega el objetivo instruccional como posible factor regulador de los procesos educativos definidos en el Modelo de Interacciones Didácticas *propuesto por* Ibáñez (2007) (PSI: 26).

El ejemplo (20) corresponde a la primera oración del artículo analizado y la referencia a «Ibáñez (2007)» alude a uno de los autores del artículo. El uso de la forma impersonal «se enfocó» pareciera privilegiar «el papel del objetivo instruccional», por encima del hecho de que el Modelo de Interacciones Didácticas fue propuesto por uno de los autores. Así, los autores buscan protegerse cuando evitan parecer subjetivos, y adoptan una supuesta posición neutral frente a su trabajo investigativo.

La pasiva refleja con *se* es la opción preferida por los coautores de Psicología para explicar el método de la investigación llevado a cabo. Por ejemplo, «este estudio se realizó», «se distribuyeron los pupitres», «se aplicó el pretest», «se entregó a los participantes la media hoja», «no se dio un tiempo límite», «se realizó la prueba», y también para presentar y discutir los resultados, tal como lo ilustran los ejemplos siguientes: «se muestran los porcentajes promedios», «se muestra la calificación total», «en esta gráfica se aprecia», «se puede observar que sus diferencias no son

significativas». Se observa que el estilo distante y neutral utilizado por los escritores del artículo de Psicología es una opción que les permite mantener la objetividad en el recuento de la investigación llevada a cabo. Exponen su realidad y conceptos especializados, argumentan y razonan lo que se quiere demostrar de la manera más objetiva posible. En el artículo de Filosofía, los escritores marcan explícitamente su participación en la discusión sobre el debate filosófico anunciado en el Resumen del artículo. Utilizan principalmente la primera persona del plural exclusivo para: i) definir términos [ejemplos (21) y (22)], y ii) para dirigir al lector en su lectura, como en el ejemplo (23):

(21) Por contextualismo entenderemos lo que sigue todo tipo de contextualismo, desde el más débil... hasta el más fuerte... (FIL: 2).

(22) A este conocimiento y dominio del lenguaje que permite que accedamos al significado lingüístico de las oraciones proferidas lo llamamos «contexto lingüístico» (FIL: 5).

(23) En la primera sección del presente artículo aislaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una proferencia y los relacionaremos con la clase de contexto necesaria para su obtención, en la sección segunda describiremos sucintamente el modelo griceano, origen tanto del semanticismo como del contextualismo. En esta sección distinguiremos las clases de contexto que permiten obtener los distintos tipos de contenido, contextos aceptados tanto por el semanticismo como por el contextualismo débil y rechazados por el contextualismo fuerte (FIL: 2-3).

Es interesante observar que el uso de la primera persona del plural exclusivo también tiene la función de marcar los diferentes roles de los escritores: el rol de *investigador* en los ejemplos (21) y (22), y el rol de *escritor* en el ejemplo (23) (Beke, 2007). En ambos casos, los escritores se responsabilizan de los conceptos y argumentos que sustentan su posición en cuanto a la discusión epistemológica desde el inicio del artículo. El uso de la primera persona plural *nosotros* inclusivo es utilizado sólo en el artículo de Filosofía. Es un recurso que los escritores utilizan con el propósito de explicar [ejemplo (24)], organizar el discurso [ejemplo (25)] y dirigir al lector [ejemplo (26)].

(24) Este tercer nivel de información es el nivel de la implicatura, nivel en el que encontramos las implicaturas convencionales y conversacionales griceanas, los actos de habla indirectos de Searle y las presuposiciones strawsonianas (FIL: 3-4).

(25) Veamos a continuación qué tipo de contexto no lingüístico permite que las expresiones contexto-sensibles, como los deícticos, obtengan un contenido determinado (FIL: 16).

(26) [recordemos, forma(s) lógica(s) de la oración y carácter y contenidos parciales de sus palabras] (FIL: 16).

En estos ejemplos, el uso inclusivo de la primera persona refleja claramente la metafunción interpersonal del lenguaje; es decir, el enunciado como un intercambio entre el escritor y su lector. Desde el punto de vista de la argumentación, es una estrategia para adherir a los lectores a la posición asumida por los escritores. Es importante notar que el *mos* del ejemplo (24) se refiere a los autores del artículo, mientras que el del ejemplo (25) incluye al lector. Esta estrategia de inclusión hace que el lector se sienta tomado en cuenta y se sienta invitado a unirse a los investigadores para seguir leyendo. En el ejemplo (26), los escritores apelan al conocimiento compartido con sus lectores. El ejemplo (24) es un caso de *nosotros exclusivo*, mientras que (25) y (26) son de *nosotros inclusivo*.

Las voces de otros

Este aspecto se centra en las opciones que tienen los escritores para marcar lingüística y discursivamente las voces de los otros en sus textos, lo que se relaciona tradicionalmente con la noción de discurso directo e indirecto (Reyes, 1995; Maldonado, 1999). Sin embargo, otros estudios (Swales, 1990; Thompson, 1996; Nevile y Buckingham, 1997; Bolívar y Betancourt, 2002; Beke, 2007, 2008) revelan que, además del tradicional discurso directo e indirecto, los escritores disponen de otras estructuras para reportar el conocimiento ajeno. La decisión que toman los escritores para seleccionar una estructura de reporte obedece, por un lado, a la necesidad de dejar explícito el grado de certeza de la información reportada, y por el otro, a la necesidad de manifestar cuán comprometidos están con esta información, cuál es su posición y cómo la evalúan.

A continuación señalamos cómo funcionan los diferentes tipos de estructuras de reporte en las citas, con ejemplos de los dos artículos:

i) La cita no integrada (Swales, 1990; Thompson y Tribble, 2001) tiene como función principal la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación. Es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, al final o dentro de la oración [ejemplo (27)], o en una nota al pie de página o al final del artículo. En algunas disciplinas la referencia puede estar entre paréntesis y sin fecha, tal como se aprecia en el ejemplo (28). En este caso, los autores citados forman parte del conocimiento compartido por los miembros de la comunidad discursiva y están incluidos en la bibliografía de todas maneras.

(27) Este resultado es consistente con los encontrados en otros estudios en los que se han evaluado otras variables sobre tareas de IO y preguntas textuales (Ibáñez y Reyes, 2002; Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007) (PSI: 33).

(28) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas en la filosofía del lenguaje contemporánea: Contextualismo (Bach, Perry y Recanati) y Semanticismo (Stanley, Szabó, Cappelen y Lepore) (FIL: 1).

En (27), los escritores apoyan el resultado encontrado con los de otros estudios, mientras que en (28), la cita no integrada tiene la función de identificar los autores que pertenecen al contextualismo y al semanticismo, tema de discusión desarrollado a lo largo del artículo.

ii) La cita integrada (Swales, 1990; Thompson, 1996; Beke, 2007, 2008) es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y el nombre cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas [ejemplos (29) a (32)]; tiene un rol temático «que indica el “hacedor” o instigador de una acción denotada por un predicado en una proposición» (Aarts, 1997: 274). Aquí adquiere especial importancia el tipo de verbos de reporte que seleccionan los escritores. También el autor citado puede estar incluido en un grupo nominal [ejemplo (33)], un grupo preposicional [ejemplo (34)] o en un adjunto [ejemplo (35)], y una estructura copulativa como en (36). En la cita puede aparecer el apellido del autor con la fecha entre paréntesis [ejemplos (30) y (31)] o el apellido solamente [ejemplos (32) y (34) a (36)].

(29) Grice describió tres tipos de contexto... (FIL: 4).

(30) La clasificación que nos ofrece Ribes (1997) (PSI: 26).

(31) ... el Modelo de Interacciones Didácticas propuesto por Ibáñez (2007) (PSI: 26).

(32) Esta es la forma lógica propuesta por Stanley... (FIL: 8).

(33) ... las nociones fregeanas de contenido temporal y contenido atemporal... (FIL: 13).

(34) ... mientras que el contextualismo débil de Bach y Perry... (FIL: 2).

(35) ... y se requiere asimismo, en opinión de Grice, que el hablante... (FIL: 5).

(36) Grice es el padre de dos posiciones enfrentadas... (FIL: 1).

(37) Mientras el Semanticismo defiende que el contexto estrecho permite... (FIL: 18).

El ejemplo (37) es un caso de reporte verbal interesante del artículo de Filosofía. Se trata de una nominalización «el Semanticismo» detrás del

cual están los actores, los semanticistas. En efecto, es un sustantivo abstracto que cumple la función de sujeto del verbo «defender», verbo que desde el punto de vista semántico debería tener un sujeto más animado y más humano. No obstante, el lector entiende que son los filósofos semanticistas los que defienden cierta posición.

iii) *Ambas*, la cita no integrada y la cita integrada pueden introducir las palabras textuales del autor citado en estilo directo [ejemplo (38)] o reportar la información de manera resumida o parafraseada [ejemplo (39)].

(38) Como explica Stanley: «La sintaxis asocia con cada ejemplar de una expresión del lenguaje natural una estructura léxica no ambigua que difiere de su estructura aparente» (FIL: 7).

(39) Esta interpretación corresponde también a la hipótesis sobre la función instruccional del OI, que en su versión positiva implica la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Ibáñez, 1999) (PSI: 27).

Los estilos en la forma de citar varían de acuerdo con las tendencias dominantes de las disciplinas y con los propósitos comunicativos de los escritores. En el artículo de Filosofía, los escritores toman posición frente a un debate que se está dando en la filosofía del lenguaje. En ambos artículos domina la *cita integrada*, como en los siguientes ejemplos:

(40) ... definidos en el Modelo de Interacciones Didácticas propuesto por Ibáñez (2007) (PSI: 26).

(41) Para Skinner, una regla es un estímulo discriminativo... (PSI: 26).

(42) La clasificación que nos ofrece Ribes (1997)... (PSI: 26).

(43) Grice distingue aquí el significado lingüístico del que hemos hablado anteriormente... (FIL: 9).

(44) ... los procesos que Recanati denomina selección de sentido... (FIL: 16).

El tipo de cita integrada más utilizado en ambos artículos corresponde al autor citado en función de agente en una construcción activa y pasiva (Beke, 2007). Sin necesariamente citar a otros autores directamente, los escritores los incorporan a su discurso como una manera de manifestar la continuidad de la investigación, en el caso de Psicología, y la continuidad de la discusión epistemológica, en Filosofía. El autor citado en función de sujeto/agente es una opción a la que recurren los escritores para apoyarse en lo que han dicho o hecho otros expertos, a la vez que dejan explícito que, aun cuando pueden o no estar de acuerdo, la responsabilidad es de los autores citados.

La voz de los otros en función de agente significa necesariamente considerar los verbos de reporte utilizados en ambos artículos, puesto que estos verbos son marcas que reflejan la postura de los escritores ante el conocimiento. En el artículo de Psicología dominan los verbos de discurso, como *reportar*, *citar*, *señalar*, con un solo verbo de investigación: *realizar un estudio*. En contraste, el artículo de Filosofía tiene un total de 49 verbos de reporte. *Defender* es el verbo utilizado con mayor frecuencia (5 veces), seguido por *afirmar*, *explicar*, *usar* (4 veces cada uno). El uso del verbo *defender*, además de *argumentar*, *advertir*, *tomar posición*, *ligar la posición*, *mantener posiciones*, refleja la temática del artículo: un debate entre dos grupos.

La presencia de las voces propias y ajenas en los artículos de investigación refleja el carácter dialógico del discurso académico al que hemos hecho referencia. Asimismo, son opciones que obedecen a las tradiciones de las disciplinas y son utilizadas por los investigadores/escritores para persuadir al público lector de la validez de sus planteamientos.

Posicionamiento y actos de toma de posición en el discurso científico

Para los fines de este estudio partimos del supuesto de que el posicionamiento (*stance*) se construye por medio de una serie de actos de toma de posición que se van agrupando y perfilando en el discurso para proyectar [al(los) interlocutor(es)] la perspectiva adoptada por el emisor con respecto al contenido de sus enunciados. Vinculado con conceptos como subjetividad, evaluación, perspectiva, actitud, el posicionamiento ha sido el tema central de numerosos estudios recientes en las diferentes ramas de los estudios lingüísticos: lingüística sistémico-funcional (Martin y White, 2005), gramática cognitiva (Langacker, 1999), lingüística de corpus (Biber et al., 1999), desarrollo de lenguaje (Shiro, 2000, 2003, 2007) y estudios del discurso, en el análisis de la interacción oral (Engelbretson, 2007) y escrita (Bolívar, 1986, 2001, 2006).

En lo que sigue analizamos los dos artículos de investigación seleccionados, con el propósito de identificar las estrategias utilizadas, los recursos discursivos (la estructura, las voces en el discurso, el uso de la modalidad) que contribuyen a la realización de los actos de toma de posición en el nivel micro y macro y se integran para construir el posicionamiento.

Los actos de toma de posición en el texto de Filosofía

En este texto, el posicionamiento pareciera fácil de establecer. Ya hemos visto que los autores presentan dos posiciones encontradas, el semanticismo y el contextualismo. Sin embargo, el análisis más detallado

nos indica que en realidad son tres, porque el contextualismo puede ser «fuerte» o «débil». A través del texto, las dos grandes posturas enfrentadas van cambiando a medida que el lector avanza en su lectura (al comienzo, el semanticismo y el contextualismo se oponen, luego el contextualismo débil y el semanticismo se oponen al contextualismo fuerte, y al final no parece haber línea divisoria ni enfrentamiento entre el semanticismo y el contextualismo). Veamos ahora cómo se proyectan estos enfrentamientos y estas alianzas y cómo ubicamos la voz comprometida y la postura de los autores en los distintos tramos de esta trayectoria. Ya en el título, *Contextualismo y semanticismo. Debate abierto en la filosofía del lenguaje contemporánea*, se introducen las dos posiciones, y la referencia a un «debate abierto» sugiere el enfrentamiento entre ellas. En el Resumen se nombran los filósofos que representan las dos posturas (el contextualismo: Bach, Perry, Recanati, el semanticismo: Stanley, Szabó, Cappelen y Lepore) y se especifica el objeto de estudio («En este artículo se analizan los diferentes tipos de información transmitidos por las preferencias y cómo éstos se relacionan con tipos de contextos diferentes»). Aquí cabe señalar que en el artículo de Filosofía [como se sintetiza en el Resumen, ver ejemplo (12)] los autores no pretenden resolver las diferencias entre las dos posturas, sólo quieren analizar la relación entre tipo de información y el contexto.

Hemos visto también que el artículo de Filosofía tiene una Introducción (sin subtítulo) y dos secciones encabezadas por los subtítulos correspondientes (1. *Información y contexto*, y 2. *El modelo griceano heredado por el semanticismo*). Es importante examinar cómo se distribuyen estas secciones, para determinar cuál es el sesgo de los autores. La sección 2, dedicada al semanticismo, corresponde a más del 80% del artículo (ocupa 16 de las 19 páginas) y se subdivide en dos partes, tituladas 2.1. *Significado lingüístico y contexto lingüístico* (4 páginas), y 2.2. *Contexto estrecho y lo que se dice* (12 páginas). Pensamos que esta división refleja el posicionamiento que los autores construyen discursivamente: las ideas más relevantes se desarrollan en la sección 2, particularmente en la segunda parte (2.2, que representa 75% de la sección 2). Es interesante hacer notar que, aun cuando en el título y el resumen del artículo se presentan dos posiciones teóricas sin que los autores den señal de que están tomando partido por alguna de ellas, cuando examinamos los subtítulos y el espacio dedicado a cada una de las secciones, nos parece significativo que la sección dedicada al semanticismo ocupa la mayor parte del cuerpo del artículo. En las propias palabras de los autores, el texto se estructura de la siguiente manera:

(45) 1 En la primera sección del presente artículo aislaremos los distintos tipos de información que se transmiten en una preferencia y

los relacionaremos con la clase de contexto necesaria para su obtención, en la sección segunda describiremos sucintamente el modelo griceano, origen tanto del semanticismo como del contextualismo. 2 En esta sección distinguiremos a las clases de contexto que permiten obtener los distintos tipos de contenido, contextos aceptados tanto por el semanticismo como por el contextualismo débil y rechazados por el contextualismo fuerte. 3 **Se hará especial hincapié** en cómo explica este modelo el recurso a lo que se ha llamado contexto estrecho, contexto que permite obtener el contenido proposicional de lo que se dice según la posición semanticista. 4 En la tercera sección analizaremos la llamada infradeterminación semántica que recoge las críticas que el contextualismo ha arrojado sobre el modelo griceano heredado por el semanticismo, viendo, por un lado, las alternativas que ofrece el contextualismo y, por otro lado, la defensa del semanticismo llevada a cabo por Stanley, Szabó, Capellen y Lepore (FIL: 2-3).

En este extracto resaltamos las marcas evaluativas que dejan entrever cómo se posicionan los autores frente a su propio texto. Por el momento, nos limitamos a destacar la expresión «se hará especial hincapié» (oración 3), para mostrar que el interés de los autores se enfoca en «el contexto estrecho» y que, para explicarlo, hacen referencia a «este modelo». ¿Pero cuál modelo? Cabe destacar que el antecedente de esta frase nominal –«este modelo»– no es fácil de identificar, puesto que en lo que antecede se mencionan los tres modelos: «semanticista», «contextualista débil» y «fuerte» (oración 2). Sin embargo, la impresión del lector (o, por lo menos, de las tres lectoras que suscriben este artículo) es que la referencia apunta al «semanticismo», por dos razones: i) porque en la secuencia de los modelos mencionados, el semanticismo ocupa el primer lugar (oración 2), y ii) porque la palabra se repite al final de la oración 3 en una frase que refleja perspectiva: «según la posición semanticista», por lo que pareciera que es el ángulo que adoptan los autores en esta oración.

Otro aspecto que conviene resaltar es la falta de coincidencia entre los subtítulos del texto y la estructura que se describe en el ejemplo (45): los autores prometen tres secciones (en la primera sección, oración 1, «aislaremos» las relaciones entre tipos de contexto y los tipos de información; en la segunda sección, oración 1, «describiremos» el modelo griceano; en la tercera sección, oración 4, «analizaremos» la infradeterminación semántica). Sin embargo, en el artículo, ninguna de las subsecciones parece corresponder a la tercera sección prometida en el texto antes citado.

Veamos ahora algunas marcas lingüísticas que indican los actos de toma de posición de los autores a lo largo del texto analizado. En primer lugar es conveniente determinar la ubicación de las señales de la postura autorial, la voz del emisor/autor(es) (*yo*, *nosotros*), y examinar qué se evalúa desde ese ángulo privilegiado (puesto que de ahí se construye la perspectiva discursiva, con el apoyo o la contraposición de los otros ángulos, los de *los otros*). La primera instancia del uso de la primera persona plural (ya mencionamos que no podría ser singular, puesto que los autores son dos) está en el primer párrafo del texto del artículo y está vinculada con el semanticismo («Por un lado, encontramos a los neogricianos ortodoxos». FIL: 2). Esta posición, que expresa acercamiento a lo evaluado, se contrapone al uso de la tercera persona con referencia al contextualismo («Por el otro lado, están los filósofos llamados "contextualistas"». FIL: 2), un uso que sugiere distanciamiento. En el artículo hay un total de 54 casos de verbos o pronombres en primera persona plural y se pueden agrupar según lo que expresan de la siguiente manera (sintetizando el análisis anterior de las voces en el texto):

i) Los verbos en primera persona en plural aparecen más a menudo en las definiciones de conceptos: «entenderemos», «llamamos», «denominamos». Ese tipo de verbos corresponde a 24 casos (44%). En estas ocasiones, la primera persona plural incluye a los autores que definen ese concepto, pero no necesariamente a los lectores, puesto que ellos tienen que aceptar esa definición.

ii) Un segundo grupo, relacionado con el anterior, hace referencia a maneras de interpretar o comprender cierta frase o texto. Verbos como «encontramos», «debemos encontrarnos», «nos permite reconocer», «nos permite obtener/acceder a», «nos permita y nos mueva a interpretar estos signos» aparecen 17 veces (31%) y se refieren a explicaciones que los autores hacen de algunos procesos que están analizando. En ese plural se incluye al lector, puesto que la intención de los autores es que el lector concuerde con la interpretación ofrecida.

iii) Un tercer grupo, más pequeño (12 verbos, 22%), incluye verbos que estructuran el texto (hemos visto los cinco casos en el párrafo anterior). Verbos como «describiremos», «analizaremos», en futuro y en primera persona del plural, prometen los actos discursivos que van a realizar. Otros verbos, como «veamos», «recordemos», indican al lector el propósito de los enunciados que siguen inmediatamente.

Queda un verbo que no incluimos en ninguno de estos tres grupos. Se trata de «nos contamos» en el enunciado:

(46) Para muchos, entre los que nos contamos, esta puntualización que hace Grice [la puntualización de Grice: «el único requisito para acceder al significado lingüístico es el conocimiento, tanto por parte del hablante como por parte del oyente, del lenguaje en el que la oración esté y se requiere, asimismo, en opinión de Grice, que el hablante esté hablando ese lenguaje de forma estándar y literal» (p. 5)] implica que para obtener el significado lingüístico podría requerirse a veces la intervención de un contexto más amplio que el contexto lingüístico, un contexto que incluya las intenciones del hablante, dado que para hablar de forma estándar o hablar de forma literal es necesario tener la intención de *hacerlo así* (énfasis en el original) (FIL: 5, nota al pie de página 2).

Nos detenemos para analizar este caso particular por dos razones: porque introduce claramente una posición adoptada por los autores y porque, de manera extraña, esta declaración de posicionamiento se hace en un pie de página (pie de página número 2 en la página 5). Parece evidente que la posición adoptada por los autores se acerca a los supuestos defendidos por los contextualistas (que no se puede obtener el significado sin recurrir al contexto «amplio»). La pregunta que queda abierta, entonces, es por qué esta declaración de principios de los autores aparece en un pie de página y no en el texto del artículo. La respuesta tentativa que proponemos es que, en realidad, los autores no pretenden defender esta posición en el artículo; les interesa proyectar otra perspectiva, adoptar otro ángulo de visión sobre el debate presentado. Es necesario recordar también que la sección donde aparece este enunciado se titula «El modelo griceano heredado por el semanticismo» (en el apartado «Significado lingüístico y contexto lingüístico») y que la posición adoptada en el enunciado que estamos examinando parece contradecir un posicionamiento indirectamente resaltado anteriormente [«Se hará especial hincapié en cómo explica este modelo (el semanticista)... el contexto estrecho», ejemplo (45)]. Parece entonces que, en esta declaración de principios, en esta toma de posición, se desdibuja la principal distinción entre las dos partes del debate que los autores van presentando. El uso de verbos en primera persona del plural se contrapone al uso de las formas «se» más verbo, construcción que, como ya hemos mencionado, encubre al agente de la acción porque funciona como una forma pasiva («el resultado que se obtiene...» equivale a «el resultado que es obtenido»). Los 65 casos de «se» más verbo en el artículo (de éstos, 16 «se dice») representan las posturas de los *otros*, con quienes los autores pueden o no coincidir y, como es posible apreciar, su número se acerca bastante al número de verbos en primera persona plural (54 casos) que de manera

explícita proyectan la voz autorial. De esta comparación se desprende que los autores toman posición sin tener la intención de camuflar su postura mediante el encubrimiento del sujeto.

Otro recurso evaluativo que permite revelar la construcción de la perspectiva discursiva, mediante los actos de toma de posición, es el uso de las expresiones modales (Chafe, 1986; Shiro, 2007). Las marcas modales abundan en este texto; por tanto, analizaremos sólo aquellas que se destacan, puesto que proyectan la voz autorial con respecto al debate analizado.

(47) 1 Para acceder a cualquiera de estos niveles de información **es necesario algún** tipo de contexto, por mínimo que éste se conciba, puesto que una oración fuera de cualquier contexto es ininterpretable. 2 Aunque sea un contexto puramente lingüístico o gramatical, como afirma Bach, algún tipo de información **debe haber** fuera de las propias marcas o sonidos de una oración que nos permita y nos mueva a interpretar esos signos... 3 Para acceder a lo que se dice, el contextualismo afirma que siempre hay que recurrir a un contexto más complejo que el contexto lingüístico, mientras que el semanticismo acepta que hay que recurrir a un contexto no lingüístico sólo en el caso en el que aparezcan palabras contexto-sensibles en la oración (FIL: 4). (El resaltado es nuestro: el subrayado corresponde a la modalidad epistémica y el subrayado con negrita a la modalidad deóntica).

En el vaivén del debate entre contextualismo (en el que se defiende la posición de que es necesario recurrir al contexto para reconstruir el significado) y el semanticismo (en el que se plantea que el contexto es innecesario), en la primera parte del ejemplo (47) (oración 1), los autores constatan de una manera altamente asertiva que «una oración fuera de cualquier contexto es ininterpretable». Todas las marcas modales conducen a esta conclusión. En la segunda parte (oración 3), en cambio, en vez de tomar partido por el contextualismo, como se esperaría por la fuerte aseveración en la oración 1, los autores disminuyen la brecha entre las dos posiciones, cuando condicionan los supuestos defendidos por el semanticismo a cierto tipo de oraciones (en las que no hay «palabras contexto-sensibles», oración 3). Parece que, de esta manera, la perspectiva de los autores sigue más cercana al semanticismo. Este razonamiento se refuerza en la argumentación que desarrollan los autores para explicar el rol del contexto en el modelo semanticista. Se concluye entonces que el modelo semanticista utiliza el contexto para «identificar lo expresado» y que ni las condiciones de verdad ni el análisis de significado y contenido son independientes del contexto, una posición que los autores adoptan sin dejar huella que indique de qué lado del debate entre «contextualismo» y «semanticismo» están ubicados.

Los actos de toma de posición en el texto de Psicología

Hemos mostrado hasta ahora cómo este artículo de Psicología sigue el formato típico de los artículos de investigación, por lo que se presenta cuidadosamente desde una posición de objetividad científica. Esta postura se evidencia de muchas maneras: i) en la organización discursiva; ii) en la presencia de tablas; iii) en el diseño de la investigación, con grupos experimentales y de control, y iv) en el tratamiento estadístico de los datos para comprobar las hipótesis. Este tipo de discurso se caracteriza por una tendencia a camuflar o disfrazar la voz autorial, por lo que se podría suponer que se hace más difícil para el analista (al igual que para el lector) señalar las marcas que indican el posicionamiento. Sin embargo, estos indicios están presentes y son claramente identificables. La diferencia con el texto de Filosofía es justamente que, con la pretensión de la objetividad, los marcadores de subjetividad son menos frecuentes y se concentran en ciertas secciones del artículo, sobre todo en la Introducción (donde se plantea el problema). Esta concentración de las expresiones evaluativas en el planteamiento del problema ha sido analizada en muchas investigaciones (Swales, 1994; Hyland, 2002, 2005; Shiro y D'Avolio, 2010; Erlich y Shiro, 2010; Bolívar, 2006, entre otras).

Para los fines del presente análisis nos limitaremos a examinar, al igual que en el texto de Filosofía, las marcas evaluativas que revelan los actos de toma de posición mediante el señalamiento de la postura autorial (particularmente las expresiones en primera persona y los usos de la modalidad). En este sentido, tal como lo hemos señalado, la primera persona es utilizada una sola vez en el artículo de Psicología:

(48) Siguiendo la clasificación que nos ofrece Ribes (1997) sobre las funciones de estímulo, esta relación implicaría que el OI pudiera ejercer una función *instruccional* para determinados sujetos, restringiendo su desempeño durante el estudio hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes contenidos en el texto, y a la vez una función *instigadora* (prompting) de conducta de estudio efectivo, teniendo como resultado una mayor precisión en las tareas de prueba (Ibáñez, 2000) (PSI: 26).

En el ejemplo (48) se observa que la voz de los autores se posiciona tomando como punto de referencia la postura adoptada en otro estudio («Ribes, 1997»). De esta manera logran justificar la hipótesis de trabajo que se propusieron comprobar en la investigación reportada. Este único caso cobra una importancia especial en un texto en el que se usa profusamente la forma «se» pasiva (92 casos de «se» más verbo) para hacer referencia a las acciones realizadas por los investigadores (que, se infiere,

son los mismos autores) y en el que, como ya lo señalamos, las abundantes referencias a trabajos anteriores de los coautores («Ibáñez, 1999, 2000, 2007»; «Ibáñez y Reyes, 2002»; «Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007») se hace en tercera persona, sin distinguirlas de las referencias a otros estudios realizados por otros grupos de investigación. Para entender la contribución de peso del extracto citado, hace falta recurrir al análisis de las conclusiones. Pero antes veamos el planteamiento del problema de investigación:

(49) En virtud de la importancia que tiene conocer si la presencia del OI promueve o no el aprendizaje de una competencia contextual, se realizó el presente experimento con el propósito de determinar el efecto de presentar objetivos instruccionales diferentes para un mismo discurso didáctico sobre el aprendizaje de competencias contextuales de identificación (PSI: 27).

En vista de este planteamiento, la hipótesis que se maneja [expresada en el ejemplo (49)] es que los objetivos instruccionales tienen dos funciones (instruccional e instigadora) y ambas facilitan el aprendizaje esperado. Es preciso resaltar que, como es de esperarse, las hipótesis se formulan de manera tentativa y usando expresiones de modalidad para mitigar el compromiso de los autores con el contenido. En el ejemplo (50) se pueden observar las marcas del compromiso dudoso, disminuido:

(50) ... cabe preguntarse cuál es el papel funcional de la OI como evento de estímulo para el aprendizaje, si es que tiene alguno (PSI: 26).

Luego de un experimento cuidadosamente diseñado y reportado con gran precisión y claridad, en las conclusiones se afirma que no se pudo comprobar la hipótesis:

(51) 1 Con base en los resultados grupales descritos, se puede aseverar que no se encontraron evidencias de un efecto diferencial en el aprendizaje de competencias contextuales al presentar diferentes OI para un mismo DD que hubiera afectado homogéneamente a todos los participantes de un grupo, lo que permite concluir que los objetos de estímulo no tienen funciones intrínsecas, sino que más bien sus funciones dependen de su interacción con individuos particulares. 2 Así las cosas, los desempeños individuales podrían explicarse bajo tres supuestos sobre las propiedades funcionales que puede ejercer el OI en los participantes en función de su historia como estudiantes: a) el OI no ejerció función alguna como evento de estímulo, o b) el OI sí tuvo función de estímulo, pero fracasó en inducir o promover conductas de estudio efectivo (i.e., identificar en el DD los criterios señalados en el OI y ajustarse a

ellos), o c) sí tuvo función de estímulo y sí promovió el estudio efectivo (PSI: 34, el subrayado corresponde a las marcas modales de probabilidad y grados de certeza; ver Shiro, 2007).

En este extracto se aprecia el uso de la modalidad (verbos modales: *puede, permite*, y otras expresiones modales como intensificadores: *sí*, y adjetivos: *supuestos*) para indicar que los autores se distancian de la información presentada como conclusión derivada de la investigación. Pese a que no pudo comprobarse la hipótesis planteada (que las OI facilitan el aprendizaje), como se afirma en la oración 1, en la segunda parte del párrafo (oración 2) se retoman las mismas hipótesis y se replantean, como si se hubieran podido comprobar, para explicar la actuación de algunos participantes, aun cuando el efecto grupal no se haya podido constatar. Sin intención de emitir juicios valorativos acerca de la validez o no de estas interpretaciones de los resultados, interesa resaltar cómo, mediante las construcciones discursivas, se orienta al lector acerca de las posiciones asumidas por los autores. En primer lugar hemos visto que en la formulación de la hipótesis se usa el pronombre «nos» que resalta la cercanía del emisor al contenido del enunciado. Luego, constatamos que, en las conclusiones, los autores mantienen el poder explicativo de las hipótesis (por partes y sólo para algunos casos), pese a que, tal como está diseñada la investigación, ellas no han podido ser comprobadas.

El uso de la modalidad deóntica se refleja en los 15 casos del verbo modal *deber*: la mayoría se combina con alguna acción vinculada con los participantes en el experimento (estudiantes universitarios).

(52) Tiene entonces sentido preguntarse: ¿cuál es la función de estímulo de un OI que formalmente prescribe desempeños con características particulares de los estudiantes ante situaciones problema, sobretodo [*sic*] cuando estos desempeños no han sido aprendidos, sin que deberán desarrollarse como resultado de ciertas interacciones didácticas programadas? (PSI: 26)

En el ejemplo (52), los autores están formulando la pregunta de investigación acerca de la función de los OI en el aprendizaje y destacan la analogía entre el carácter prescriptivo de los OI y el aprendizaje que *debe* ocurrir. El uso frecuente de la modalidad deóntica es compatible con la visión teórica de los autores, una visión conductista que se propone explicar la relación entre los OI [(Objetivo Instruccional) definida por Skinner como «conducta gobernada por reglas». PSI: 26] y el aprendizaje [«la restricción de la conducta del lector hacia un contacto diferencial con los criterios pertinentes en el DD (Discurso Didáctico). PSI: 27].

Pese a las diferencias entre los dos artículos analizados, hemos visto cómo el uso de un método que integra diferentes niveles de análisis permite

detectar las señales que indican la toma de posición de los autores del texto científico.

Conclusiones

Con este pequeño pero exhaustivo análisis hemos podido mostrar, por una parte, cómo se construye el posicionamiento en el discurso científico. Hemos visto que las marcas discursivas de la subjetividad se presentan en varios niveles discursivos, pero convergen hacia conclusiones similares, puesto que se agrupan en su función de indicadores de la toma de posición del emisor. Pudimos determinar que la estructura misma del discurso científico indica la toma de posición de los autores. Igualmente, encontramos que en el uso de la primera persona (a veces disimulada, pero siempre posible de detectar) se encuentra la huella indeleble de la subjetividad y se señala de manera inequívoca la toma de posición de los autores. De la misma forma, la atribución de la voz a los demás es un recurso poderoso para ubicar la toma de posición del emisor (generalmente esas referencias, que confieren autoridad al científico citado, sirven para mostrar acuerdo, pero en algunos casos sirven también para contraponer la posición del autor a la posición del científico citado). Por último, señalamos la importancia de marcas más locales, de usos de expresiones modales y otros usos del lenguaje evaluativo, que permiten reforzar las inferencias que el analista (y el lector) hacen acerca del posicionamiento en el discurso.

También se desprende de este análisis que estos recursos se usan de manera similar en textos científicos tan disímiles, en cuanto a género (artículo de investigación y ensayo) y en cuanto a disciplina (filosofía y psicología), como los que analizamos aquí. Las diferencias no se encuentran en los recursos utilizados para construir el posicionamiento, sino en la función que estos recursos cobran en el texto.

Como resultado de nuestro análisis podemos afirmar que el acto de posicionarse no es una construcción monolítica y homogénea. Si bien es cierto que en un discurso, el/los autor(es) no puede(n) ubicarse en dos extremos contrapuestos simultáneamente, tampoco se puede decir que la posición que adoptan se explicita de manera puntual y sencilla. Hemos constatado que los autores de los dos artículos analizados construyen su posicionamiento en capas que se distinguen en cuanto al grado de intencionalidad que se les adjudica. En primer lugar, el posicionamiento que se pretende proyectar al lector (que podemos llamar el *posicionamiento declarado* y se vincula directamente con los propósitos comunicativos señalados en el discurso); en segundo plano, el posicionamiento que

el emisor desea transmitir, pero sin tomar la responsabilidad plena del acto (que se podría denominar *posicionamiento implicado*), y, por último, el posicionamiento que emerge sin intención alguna (de manera involuntaria) y que delata una toma de posición que no pertenece al mundo discursivo que el/los autor(es) está(n) construyendo (que podríamos llamar *posicionamiento subyacente*). Estas tres capas se detectan fácilmente en el artículo de Filosofía, pero no tanto en el de Psicología, en el que el emisor hace un esfuerzo adicional para encubrir la voz autorial, por lo que, contra todas las expectativas, el lector requiere mayor esfuerzo para captar la posición de los autores. Por estas razones, es deseable que en el futuro se profundice la investigación sobre el posicionamiento como un tipo de acción social en el contexto de la investigación científica.

Referencias bibliográficas

- Aarts, B. (1997). *English syntax and argumentation*. Houndmills, Macmillan Press Ltd.
- Beke, R. (2005). «El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación». *Revista Signos*, 38(57), pp. 7-18.
- Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Beke, R. (2008). «El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa». *Núcleo*, 25, pp. 13-35.
- Beke, R., y Bolívar, A. (2009). «Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities». En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.): *Cross linguistic and cross cultural perspectives on Academic Discourse*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S., y Finnegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. Londres, Longman.
- Bolívar, A. (1986). *Discourse and interaction in written text. A discourse analysis of newspaper editorial*. Tesis doctoral. Universidad de Birmingham, Reino Unido.
- Bolívar, A. (1997) «La toma de turnos en el texto escrito: Implicaciones para la lectura». En M. C. Martínez (Comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención Pedagógica*. Cali, Editorial Universidad del Valle, pp. 79-92.
- Bolívar, A. (1999). «Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: Estructura e interacción». *Opción*, 29, pp. 61-81.
- Bolívar, A. (2000). «La lectura como un modo de interacción social». *Zona Próxima*, Revista de Educación de la División de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad del Norte, N° 1, diciembre 2000, pp. 22-43.
- Bolívar, A. (2001). «The negotiation of evaluation in written text». En M. Scott y G. Thompson (Comps.): *Patterns of text: in honour of Michael Hoey*, Ámsterdam, Benjamin Publishers, pp. 129-158.

- Bolívar, A., y R. Beke (2000). «El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: El caso de los *abstracts*». *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, pp. 95-119.
- Bolívar, A., y Betancourt, G. (2002). «Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística». *Núcleo*, 19, pp. 41-56.
- Bolívar, A. (2004). «Análisis crítico del discurso de los académicos». *Revista Signos*, 37(55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005a). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A. (2005b). «Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades». *Revista Signo y Señal*, 14, pp. 67-91.
- Bolívar, A. (2006). «La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos». En J. Falk, J. Gille y F. Weichmeister Bermúdez (Coords.): *Discurso, interacción e identidad*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 109-136.
- Bolívar, A. (2007). «El análisis interaccional del discurso: Del texto a la dinámica social». En A. Bolívar (Comp.): *Análisis del discurso. Por qué y para qué* (pp. 247-277). Caracas, Los Libros de *El Nacional*.
- Bolívar, A., y Bolet (2010). «Las Introducciones y las Conclusiones en el artículo científico». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Cano Aguilar, R. (1998). *Comentario filológico de textos no literarios*. Madrid, Arco Libros.
- Camós, F., y M. J. Frápolli (2008). «Contextualismo y semanticismo. Debate abierto en la filosofía del lenguaje contemporáneo». *Episteme NS*, 28(1), pp. 1-20.
- Chafe, W. (1986). «Evidentiality in English conversation and academic writing». En W. Chafe y J. Nichols (Eds.): *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, N. J., Ablex.
- Charaudeau, P. (2004). «La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual». *Revista Signos*, 37(56), pp. 23-40.
- Coulthard, M. (1994). «On analysing and evaluating written text». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). Londres, Routledge.
- Du Bois, J. W. (2007). «The stance triangle». En R. Englebretson (Ed.): *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Ámsterdam, John Benjamins.
- Englebretson, R. (2007) (Ed.). *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Erllich, F., y Shiro, M. (2010). «La argumentación en el texto académico». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Fløttum, K.; Dahl, T., y Kinn, T. (2006). *Academic voices*. Ámsterdam, John Benjamins.
- Hoey, M. (1994). «Signalling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 26-45.

- Hyland, K. (2002). «Activity and evaluation: Reporting practice in academic writing». En J. Flowerdew (Comp.): *Academic discourse* (pp. 115-130). Londres, Longman.
- Hyland, K. (2005). «Stance and engagement: A model of interaction in academic writing». *Discourse studies*, 7(2), pp. 173-192.
- Ibáñez, C., G. Mendoza y M. A. Reyes (2008). «Un estudio sobre la función del objetivo instruccional en el aprendizaje de competencias textuales». *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), pp. 25-35.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Nueva York, Mouton de Gruyter.
- Maldonado, C. (1999). «Discurso directo y discurso indirecto». En I. Bosque y V. Demonte (Dir.): *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3551-3595). Madrid, Espasa Calpe.
- Martin, J. R., y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Nevile, M., y Buckingham, J. (1997). «Towards a model of citation options». *Aral*, 20(2), pp. 51-66.
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco Libros.
- Shiro, M. (1997). «Labov's model of narrative analysis as an emerging study in discourse». *Journal of Narrative and Life History*, 10, pp. 43-60.
- Shiro, M. (2000). «Diferencias sociales en la construcción del "yo" y del "otro": Expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar». En Bustos Tovar, J. J.; Charaudeau, P.; Girón J. L.; Iglesias, S., y C. López (Eds.): *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)* (pp. 1303-1318). Madrid, Universidad Complutense y Visor Libros.
- Shiro, M. (2001). «Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil». *Lingüística*, 13, pp. 217-248.
- Shiro, M. (2003). «Genre and evaluation in narrative development». *Journal of Child Language*, 30, pp. 165-194.
- Shiro, M. (2004). «Expressions of epistemic modality and construction of narrative stance in Venezuelan children's narratives». *Psychology of Language and Communication*, 8(2), pp. 35-56.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M., y D'Avolio, C. (2010). «El planteamiento del problema en el artículo de investigación». En A. Bolívar y R. Beke (Eds.): *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Spencer-Oatey, H. (2000). *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures*. Londres, Continuum.

- Tadros, A. (1994). «Predictive categories in expository text». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis* (pp. 69-101). Londres, Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Thompson, P., y Tribble, C. (2001). «Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes». *Language Learning and Technology*, 5(3), pp. 91-105.
- Thompson, G. (1996). «Voices in the Text: Discourse perspectives on language reports». *Applied Linguistics* 17(4), pp. 501-530.
- Winter, E. (1994). «Clause relation as information structure: Two basic text structures in English. En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 46-68.

CAPÍTULO 5

La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica

Juana Marinkovich
Marisol Velásquez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

El estudio de los géneros discursivos que circulan en la universidad se presenta como una exigencia ineludible. Esto porque al indagar sobre los géneros que están asociados, en este caso, a la escritura en las distintas disciplinas del currículo universitario, estamos dando cuenta de cómo se visualiza la alfabetización académica en este escenario. En este contexto interesa determinar los géneros discursivos escritos que deben enfrentar los estudiantes del último año de las licenciaturas en las áreas de las Humanidades y de las Ciencias en una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. Específicamente, se trata de tipificar estos géneros discursivos, los objetivos comunicativos que les subyacen y su organización retórico-lingüística. Este estudio se inserta en el marco de una concepción integradora del género; es decir, una visión que incorpora lo cognitivo, lo social y lo lingüístico, en el entendido de que un género disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas mediante textos también específicos (Parodi, 2008). Una proyección de este trabajo es la posibilidad de investigar qué sucede con los géneros en el ámbito de los estudios de posgrado y la necesaria conexión entre ambas etapas de alfabetización académica.

Introducción

Escritura académica y géneros discursivos son elementos fundamentales a la hora de investigar acerca de lo que sucede con la escritura en las disciplinas que se cultivan en la universidad. Esto porque al indagar sobre los géneros que están asociados, en este caso, a la escritura en las distintas disciplinas del currículo universitario, estamos dando cuenta de cómo se visualiza la alfabetización académica, temática de gran relevancia para determinar cómo se insertan los estudiantes en cada comunidad especializada. Esta preocupación no es nueva, aunque recién explorada en Chile. En efecto, en Latinoamérica, en especial en Argentina, los estudios referidos a la escritura en la universidad provienen de la Lingüística, la Psicología Educativa y las Ciencias de la Educación, y enfocan diversos aspectos. Hace casi veinte años, la pregunta de De Stefano, Perera

y Reale (1988) «¿Aprender a [...] escribir en la universidad?» inauguraba un numeroso grupo de trabajos centrado en las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos (Narvaja de Arnoux y Alvarado, 1997; Narvaja de Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Piacente y Tittarelli, 2003, entre otros).

Específicamente, Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) plantean que no es extraño que los estudiantes universitarios, sobre todo los de los primeros ciclos, evidencien dificultades en las prácticas de escritura, porque éstas se circunscriben a un espacio determinado: el académico; por tanto, muchas de las experiencias anteriores que tienen los estudiantes no pueden utilizarse en esta nueva área de aprendizaje. Las autoras comentan que han descubierto que los géneros académicos resultan extraños y ajenos a gran parte de los estudiantes universitarios.

Carlino (2007), por su parte, da cuenta de las dificultades de los universitarios a la hora de leer y escribir en las asignaturas, lo que ha sido considerado factor de fracaso y de deserción. Asimismo, en Colombia, Romero (2000) estima que en las universidades colombianas ocurre una situación similar a la que se registra en Argentina, particularmente en lo que se refiere a la escritura de géneros académicos argumentativos, en los que los estudiantes demuestran escaso dominio, debido a un desarrollo insuficiente de las habilidades asociadas con el pensamiento crítico, aunque sí son competentes en la reproducción de ideas.

En Chile cabe destacar los trabajos de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), quienes plantean que los estudiantes universitarios evidencian en sus informes el uso de la reproducción textual de fragmentos de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento.

Por consiguiente, explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras y las concepciones que profesores tienen sobre ellas, no sólo aporta, según Carlino (2007), a caracterizar las culturas académicas de nuestras universidades, escasamente investigadas en el entorno iberoamericano, sino que también permite comprender mejor los problemas que se han diagnosticado en los alumnos, comprensión necesaria para revisar las políticas y prácticas educativas.

En lo que respecta a los géneros discursivos que se producen en los ámbitos académicos, diversas investigaciones han aportado en este sentido. Parodi (2008) da cuenta, en una compilación de las investigaciones llevadas a cabo por su equipo y por él mismo, de las múltiples facetas de los géneros académicos y profesionales, rastreados a través de las áreas disciplinarias relacionadas con Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial. Algunos de los resultados

más relevantes se relacionan con la identificación de los géneros por área del conocimiento, por disciplina y por ámbito de circulación, destacando entre ellos el género *Manual* y su organización retórica. Por su parte, Oyanedel (2004) y Harvey (2005) coinciden en concluir que, al menos en el campo universitario, el género *Informe* responde a distintas denominaciones y características, a saber: informe de investigación, estudio de caso, informe bibliográfico e informe de diagnóstico. En la misma línea, Muñoz (2004) señala que, en estos subgéneros, la estructura y los patrones léxicos se identifican con las distintas perspectivas disciplinarias.

A luz de estos antecedentes y de un trabajo preliminar acerca de la escritura académica (Velásquez y Córdova, 2009), el propósito de este capítulo es dar cuenta de cómo se representan la escritura y los géneros discursivos que circulan en el ámbito académico los docentes de la licenciatura en Bioquímica de una universidad chilena, perteneciente al Consejo de Rectores. Todo esto desde una óptica cualitativa a partir de la Teoría Empíricamente Fundada (TEF), cuyas herramientas metodológicas permiten analizar en profundidad los datos aportados por las entrevistas llevadas a cabo en el marco de la licenciatura en cuestión, las que se triangulan con los programas de las asignaturas de la misma especialidad.

En la primera parte del capítulo se despliega una descripción de los conceptos que permiten situar la problemática que nos ocupa. A continuación se presenta el estudio mismo, el muestreo cualitativo y los procedimientos metodológicos. Luego se procede a la codificación del material transcrito, producto de lo recolectado de las fuentes de información, identificando patrones y temas emergentes en dicho material, lo que posibilita relevar categorías relacionadas principalmente con las representaciones sociales acerca de la escritura académica y de los géneros discursivos. Finalmente, a partir de las categorías que emergen de los datos, corresponde realizar el proceso de teorización y recontextualización, con el fin de explicar el fenómeno de la escritura en una disciplina y, específicamente, en un grado de formación académica determinado.

1. Marco de referencia

1.1. Escritura académica, géneros y comunidad discursiva

No cabe duda que la escritura es una actividad consustancial a la vida académica tanto de estudiantes, docentes como investigadores. Estos últimos la han convertido en objeto de estudio, describiéndola en sus componentes más importantes y derivando teorías y modelos que intentan explicar dicho objeto de estudio. Entre las teorías más relevantes hemos

centrado la atención en dos de ellas. La primera, desde la tradición retórico-sociológica, denominada «sociología del conocimiento científico» (Potter, 1997), en la que la escritura científica es el «focal point, not the resource, for learning about scientific activities» (Rymer, 1988: 212). En este marco, el objeto de reflexión es la relación existente entre los rasgos lingüísticos y la organización de la prosa científica para escribir, por ejemplo, informes acerca de los distintos fenómenos científicos. La prosa de estos informes se denomina, según Farr (1993), «literacidad ensayística», cuyos rasgos típicos son las construcciones impersonales y la voz pasiva. En el caso de la prosa académica prototípica, como lo es el artículo de investigación, la organización textual es estándar, en especial en su introducción, la que, de acuerdo a Swales (1990), está constituida por movidas.

La segunda corriente se origina a partir de la perspectiva sociocognitiva, dando origen en Estados Unidos a la «nueva retórica», la que se centra en las estrategias retóricas usadas por los científicos en sus respectivas comunidades discursivas (Freedman y Medway, 1994). La corriente de la nueva retórica o enfoque de género, por su parte, concibe el género como una forma de acción social e introduce la noción de «comunidades discursivas». Estas últimas son entendidas como grupos de personas que comparten un conjunto de prácticas discursivas –desde selecciones léxicas hasta la organización textual–, a fin de cumplir con sus metas persuasivas. En este sentido, coinciden con la Escuela de Sydney en el hecho de que las convenciones de las distintas comunidades discursivas se explicitan y se diferencian disciplinariamente entre lo que Bazerman (1988) llama «tribus» y «territorios».

El mismo Bazerman (1988) plantea que la escritura requerida en la universidad es una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la comunidad que ya las comparte como transparentes, naturales y necesarias, aunque Russell y Foster (2002) señalan su carácter contingente, histórico e institucional.

En cuanto al género, varios enfoques se disputan el concepto. El enfoque sistémico-funcional del registro y el género, por ejemplo, aporta una mirada particular a estos términos. En primer lugar, el «registro» se define como una variación de acuerdo al uso, lo que hace que difiera en contenido. El registro es un espacio dentro del cual hablantes y escritores se mueven y puede ser definido según la profundidad del foco (registro de los manuales de física en la enseñanza secundaria versus el registro de las ciencias naturales) y cuyos límites son permeables, en constante cambio. En segundo lugar, el «género» es el registro más el propósito; es decir,

incluye la idea más general de lo que los interlocutores hacen con el lenguaje y cómo lo organizan para lograr dicho propósito (Thompson, 1996). El género, al igual que el registro y el dialecto, varían según el campo (el tema), el tenor (los participantes) y el modo (lengua oral/escrita).

Asumiendo que los géneros no son entidades estáticas, estables ni fácilmente clasificables, definidas y pensadas, la escuela norteamericana (Miller, 1984, 1994; Freedman, 1994, 1995; Freedman y Medway, 1994) propone la enseñanza de los géneros discursivos como «*typified rhetorical actions based in recurrent situations*» (Miller, 1984: 159). Cuando los autores se refieren a «tipificado» quieren significar basado en prácticas retóricas y en convenciones que las sociedades establecen como vías para actuar en conjunto.

Dentro de este marco, el género emerge como resultado de un compromiso personal con la situación comunicativa, rescatando de este modo la idea de Bajtín (1986): que cada ámbito en que se usa el lenguaje desarrolla sus propios enunciados, los que, a su vez, limitan sus intercambios. Los estudiantes universitarios, como todo novato en una comunidad, llegarán a formar parte de ella y adquirirán los enunciados prototípicos, interactuando como principiantes dentro de dicha comunidad.

Anteriormente, Willard (1982) había señalado que los rasgos textuales en los escritos de los estudiantes constituyen una respuesta a motivos sociales para escribir; es decir, razones más epistémicas que prácticas o instrumentales. Posteriormente, Anson (2002) hace una distinción entre escritura profesional y curricular, ya que en la primera podríamos mencionar que habría una complementación entre lo práctico y lo epistémico, mientras que en la segunda estos dos aspectos estarían disociados.

Ahora bien, la denominación de género suele precisarse con énfasis en su naturaleza lingüístico-discursiva o en su inserción en un determinado contexto social. En el primer caso toma el nombre de «género discursivo», mención que ya fuera abordada en la Antigüedad por Aristóteles. El filósofo asume que existen estructuras lingüísticas asociadas a situaciones sociales recurrentes, concepción que se redujo durante el siglo XIX, limitando esta noción a la de «modos del discurso» (exposición, argumentación, descripción y narración). Actualmente, el concepto se ha ido posicionando, estableciéndose una estrecha relación entre géneros discursivos y actividades que se desarrollan en las diversas esferas del quehacer humano (Paltridge, 1997; Charaudeau, 2002).

Bajtín (1986) señala que un género discursivo está constituido por una serie de enunciados del lenguaje, estables y agrupados por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición. En otras palabras, se diversifican según quién o quiénes escriben los textos,

con qué intención y a quiénes van dirigidos, tomando en consideración los propósitos de los miembros de una comunidad. Complementa esta definición lo expresado por Martin y Rose (2003: 7) acerca del aprendizaje de los géneros:

«(...) different types of text that enact various types of social contexts. As children, we learn to recognize and distinguish the typical genre of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it».

Un aporte significativo en este ámbito lo constituyen los trabajos llevados a cabo por Parodi y su equipo de investigación, al distinguir conceptualmente los géneros académicos de los profesionales, aunque ambos «se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales» (Parodi, 2008: 30).

En este contexto, el género discursivo se entiende como

«una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos» (Parodi, 2008:26).

Por otra parte, en un nivel de formación académica, como el de las licenciaturas, campo en que se sitúa el presente trabajo, circulan diversos géneros discursivos, tales como informes, monografías, ensayos, tesis de grado, entre otros, los que se irán acomodando a las distintas especialidades, ya sea en Ciencias o en Humanidades. Estos géneros no son meros formatos textuales, sino sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores (Carlino, 2006).

Sin embargo, conocer un género discursivo no sólo implica saber qué es lo que el lector está esperando que le proponga el texto, sino también los segmentos textuales que lo componen y los propósitos comunicativos que lo orientan. En este sentido son de gran utilidad los conceptos de «movidas» (Swales, 1990, 2004) y de «propósito comunicativo» (Bathia, 1993, 2004; Duddley-Evans, 1994), clave para definir el género.

En cuanto al género como acciones sociales relacionadas con contextos específicos y actividades propias de una comunidad discursiva, surgen otros conceptos asociados. Tal es el caso de «discurso académico», definido como aquel que emerge de las academias, los centros de investigación y las universidades para generar, transmitir o reproducir

conocimiento científico (Padrón, 1996; Gunnarsson, 1997; Tolchinsky, 2000; Adelstein, 2000) a través, principalmente, de textos escritos. Esto último sucede por dos razones:

«The first reason is that disciplinary discourse is considered to be a rich source of information about the social practices of academics [...] The second reason given to academic writing is the fact that what academics principally do is write: they publish articles, books, reviews, conference papers and research notes; they communicate with colleagues by e-mail, reprint requests, and referee evaluations; they communicate with students by handouts, study guides and textbooks; they contribute to electronic lists and to university reports; and they submit applications for grants and equipments» (Hyland, 2000: 2-3).

Venegas (2007: 243) puntualiza que:

«el discurso académico se entiende en un sentido restringido, pues –para nosotros– es el ámbito de circulación, los propósitos pedagógicos, los tópicos y los lectores en formación los que caracterizan esta práctica discursiva. Al mismo tiempo, desde una mirada lingüística propiamente tal, este discurso se identifica a partir de ciertos grupos de rasgos lingüísticos que tienden a co-ocurrir sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales. Esto quiere decir que las funciones más comunicativas y sociales, así como el conocimiento disciplinar que se transmite, se manifiestan a través de ciertas selecciones léxicas y retórico-estructurales».

Otro término asociado es aquel de «comunidad discursiva», la que se transforma habitualmente en una audiencia que suele ser simétrica respecto del enunciador, específicamente cuando éste debe escribir para sus pares, esto es, para la comunidad científica. Sin embargo, esta simetría puede ir variando durante el proceso de escritura, por ejemplo, en el caso de una tesis es relativa, ya que al término de ésta, el futuro graduado comienza a ser, en cierta manera por su experticia en el tema, par del director y del evaluador; en cambio, cuando la está elaborando, aún no lo es. Una buena tesis es, a la vez, parte de un requisito para ser admitido en la comunidad de los que ya son académicos y también es fuente de saber para la comunidad académica.

Al momento de ingresar a la educación superior, los estudiantes inician el proceso de socialización en la universidad o de alfabetización académica, y es precisamente en esta interacción que aprenden nuevas formas de acercarse a los géneros discursivos con el fin de cumplir con las convenciones y formatos de esos géneros que les permitirán familiarizarse con el discurso académico de sus carreras (Camps y Milián, 2000; Currie y Cray, 2004). Es lo que se conoce como el proceso de inserción en la «comunidad

discursiva» o académica, concepto que alude a un grupo que comparte no sólo un conocimiento especializado (por ejemplo, Ciencias o Humanidades), sino también prácticas discursivas regularizadas por ciertos rasgos retóricos y lingüísticos que lo diferencian de los demás grupos disciplinares.

El supuesto central es que los estudiantes pueden llegar a descubrir las formas lingüísticas y el orden textual apropiado, entendiendo la escritura como lenguaje en diversos contextos. En este sentido, la escritura a través del currículum (movimiento conocido como WAC) y las nuevas concepciones de géneros discursivos suponen un punto intermedio entre la cultura académica monolítica y los discursos marginales.

«Escribir a través del currículum» y, más tarde, «escribir en las disciplinas» (Marinkovich y Morán, 1998; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales («escribir para aprender». Nelson, 2001), y el segundo como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento («aprender a escribir»).

Las distinciones entre escribir para aprender y escribir en las disciplinas permiten establecer las funciones específicas de cada género y su rol en la planificación curricular y el aprendizaje. El estudio sistemático de los géneros discursivos sería, de este modo, de gran provecho para los usuarios de dichos géneros, al favorecer la apropiación y transformación del conocimiento (Borja, 2007).

Por último, en la primera distinción el énfasis está en el escritor como aprendiz, más que en la función social (en la que se privilegia al lector); en cambio, la segunda pone el acento en las maneras en que los estudiantes aprenden a escribir en los distintos contextos académicos. De este modo, el género y sus tipos son fundamentales para planear el currículum, las tareas asignadas y el aprendizaje, ya que se asume que es mediante los géneros que se desarrollan formas de aprendizaje y de resolución de problemas. Tal como indicara Swales (1990: 58): «Un género comprende una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos».

1.2. Representaciones sociales

Si nuestro propósito es estudiar las representaciones sociales de los académicos acerca de la escritura en el ámbito universitario y de los géneros que surgen en dicho contexto desde una perspectiva cualitativa, más bien, naturalística, la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) nos ofrece

una herramienta para desentrañar las concepciones que emergen del discurso de los docentes investigados.

Jodelet (1989) señala que una RS sería como una especie de conocimiento práctico que vincularía al sujeto con el objeto, agregando que siempre son representaciones de alguna cosa (el objeto) realizada por alguien (el sujeto). Así, las RS estarían en el lugar del objeto y lo reconstruirían simbólicamente y, a la vez, portarían la marca de la actividad del sujeto social. Es decir, en este sentido, las RS no se pueden considerar como un reflejo de la realidad, sino que como una estructuración significativa de ella, que depende tanto de factores vinculados al contexto social como a la ubicación del individuo en la organización social o historia del grupo (Castorina, Barreiro y Clemente, 2005).

Además, como constructos simbólicos, las RS tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y, en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo familiar. Esta familiarización con lo nuevo y, en consecuencia, la generación de RS se llevaría a cabo por medio de los procesos de anclaje y de objetivación. Por medio de la objetivación se construyen significados sociales que transforman los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material. Al mismo tiempo, el anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización por medio del cual se clasifican y dan nombres a las cosas y a las personas (Moscovici, 1981, 1984).

Ambos procesos ayudan a otorgar significación a un objeto social, permitiendo que los individuos y grupos lo asimilen en su sistema de creencias preexistentes. Por ello, Jodelet (1984: 490) plantea que «la representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra “algo que ya se había pensado”, latente o manifiesto».

Finalmente, Moscovici (1981: 181) define las RS como

«un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común».

2. La investigación

2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico seleccionado corresponde al que propone la Teoría Empíricamente Fundada (TEF) (Glaser y Strauss, 1967; Strauss

y Corbin, 2002), eminentemente cualitativo, y que postula que los planteamientos teóricos deben derivarse de los datos y que éstos deben ser recolectados en los ambientes naturales de los sujetos.

La TEF pone el acento en la construcción y el desarrollo de una *teoría sustantiva*, esto es, un tipo de construcción teórica que surge a partir de los datos obtenidos por el investigador sobre un aspecto en particular del objeto de estudio, lo que permite dar cuenta de realidades humanas singulares de una manera más dinámica y abierta que los procedimientos utilizados en un enfoque cuantitativo. En este trabajo en particular, el objeto de investigación son las representaciones sociales que tienen profesores acerca de la escritura académica, así como también de los diversos géneros que circulan en una comunidad disciplinar específica.

2.2. Preguntas de investigación

Como se ha señalado anteriormente, en un estudio de corte cualitativo, las preguntas de investigación se pueden ir formulando, reformulando y/o reajustando a medida que surgen líneas de acción, tópicos, temas clave o ideas que ayuden a responder a una pregunta nuclear de investigación, la que se formula a continuación y de la que se desprenden las preguntas directrices que orientan la búsqueda de información, reemplazando las hipótesis de los estudios cuantitativos.

Pregunta nuclear: ¿Qué representaciones sociales tienen profesores del programa de licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura académica?

Preguntas directrices: ¿Qué entienden los profesores por escritura en la disciplina o cuál es el concepto de escritura académica que puede desprenderse de su discurso? ¿Qué géneros discursivos académicos reconocen los docentes como pertenecientes a la comunidad discursiva de Bioquímica? ¿Qué rol asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura?

2.3. Muestreo teórico

El tipo de muestreo que presenta la TEF no puede definirse previamente en el diseño de la investigación, sino que, por el contrario, se va conformando durante el proceso. Esta espiralidad permite determinar qué datos se deben incorporar para el progreso o desarrollo de la teoría.

Básicamente, el Muestreo Teórico (MT) «consiste en la recolección, análisis y categorización de los datos empíricos realizados por el investigador y dirigidos por la teoría que emerge» (De la Torre, Di Carlo, Florido,

Opazo, Ramírez, Rodríguez, Sánchez y Tirado, s.f.: 10), lo que facilita que el investigador releve categorías en las cuales profundizar. Este proceso se repite hasta llegar a un punto de *saturación teórica* que marca el punto en que se debe suspender la recolección de la información. En este estudio se llegó a este estado cuando los datos que se obtenían relevaban aspectos ya emergidos anteriormente. Cabe agregar que el muestreo de los datos se lleva a cabo por razones teóricas y no por métodos muestrales de orden estadístico.

En este sentido, los datos surgieron, en primer lugar, de la aplicación de una entrevista en profundidad de más o menos una hora de duración a seis profesores que realizan docencia en el programa de licenciatura en Bioquímica en una universidad chilena –perteneciente al Consejo de Rectores– acerca de una serie de tópicos referidos a la escritura en esa área del conocimiento disciplinar. En segundo lugar se utilizaron como fuente de información los programas de las asignaturas propias de la especialidad de Bioquímica, lo que permitió posteriormente triangular los datos recabados.

2.4. Procedimientos metodológicos

A partir de las transcripciones de las entrevistas se procedió a rastrear todas las alusiones que los sujetos formulan en torno a la escritura académica y a los géneros que los estudiantes escriben durante su formación inicial, así como sus conceptualizaciones y principales características. Siguiendo con la dinámica de la TEF, se analizaron los programas de estudio y se cruzaron con el discurso de los profesores, estableciendo relaciones dinámicas para construir una teoría emergente.

Durante todo el proceso de análisis se empleó el diseño metodológico planteado por la TEF (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) denominado Método Comparativo Constante (MCC). Con este método se busca establecer (permanentemente) varias series de comparaciones entre las porciones de contenidos aisladas por el investigador (consideradas importantes para la consecución del propósito de la investigación, ya sea porque surgen símbolos, palabras clave o temas que puedan ser trascendentes desde los propios datos).

Sigue luego el proceso de categorización de los datos mediante el procedimiento de codificación abierta en que se produce un acercamiento entre el investigador y los datos, lo que permitirá la emergencia de nuevas categorías y/o propiedades. Para ello se realiza una integración de los datos y se etiquetan los incidentes que pueden relacionarse entre sí. Estas etiquetas, que tienen el carácter de transitorias, pueden ser reagrupadas en

categorías mayores e interconectadas con otros sistemas relacionales. Este proceso corresponde a lo que en la TEF se denomina codificación axial.

Una vez realizada la codificación axial, el paso siguiente corresponde a la codificación selectiva, en que se procura el establecimiento de relaciones de carácter más general e integrador. Esta última actividad da paso a la teorización y recontextualización de los datos analizados que han emergido del discurso de los sujetos, configurando modelos descriptivos y relacionales, los que permitirán dar cuenta de las RS que han evidenciado los docentes de la licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura en la disciplina y de los géneros discursivos que circulan en dicho campo.

3. Resultados

Tal como se mencionara anteriormente, el análisis de los datos se inicia a partir de la codificación abierta que permite identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones, estableciendo categorías emergentes en torno a las representaciones sociales de los profesores de la licenciatura en Bioquímica acerca de la escritura académica y de los géneros discursivos que circulan en dicha comunidad disciplinar. Los resultados de este proceso se despliegan en la Figura 1.

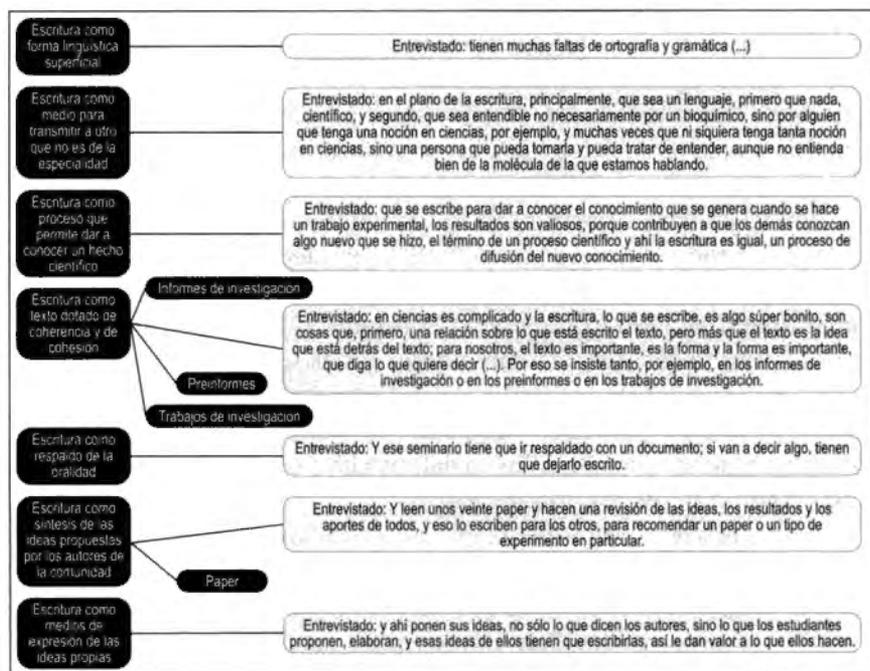


Figura 1. Concepto de escritura académica de los profesores de Bioquímica.

En cuanto al concepto de escritura académica que se desprende del discurso de los profesores de Bioquímica y que contiene sus representaciones sociales acerca de ésta, se puede señalar que se relevaron siete conceptos claramente definidos y diferenciados. Estos apuntan a ideas más bien tradicionales de la escritura, en que se privilegian aspectos tales como la ortografía, la gramática y la pulcritud en el escrito, a conceptualizaciones ligadas a la transmisión de conocimiento generado recientemente, a concepciones que se centran en la construcción de un género determinado con propiedades como la coherencia y la adecuación a la audiencia y al propósito comunicativo y, en menor medida, al proceso de componer un texto, desde una perspectiva recursiva. En la columna de la derecha de la Figura 1 se pueden apreciar las porciones de discursos que se utilizaron para establecer el concepto con que se etiquetó el fenómeno.

En este punto es necesario señalar dos comentarios. El primero tiene relación con la formulación de la pregunta que indagaba acerca de la conceptualización que los docentes tenían de la escritura académica. Obviamente, no se preguntó directamente qué entendían ellos como escritura académica, sino que se formularon una serie de interrogantes que derivaban en este tópico. El segundo se refiere a que en el discurso espontáneo de los docentes, la primera conceptualización que aparece es la relacionada con los aspectos superficiales de la escritura, para dar paso –más adelante y debido a la reiteración de las preguntas por parte del entrevistador– a rasgos como coherencia, pertinencia, adecuación u originalidad. Luego de abordar la pregunta desde diferentes ángulos, algunos docentes sacan a la luz algunas ideas acerca de que la escritura académica es un proceso de construcción de conocimientos para quien escribe y para quien lee lo que el sujeto escribe.

A continuación se insertan las intervenciones del docente en donde aparece la noción de escritura académica en Bioquímica, sin que se haya preguntado directamente por el tópico y en el cual enfatiza las características formales que debe tener el texto en cuestión, dando paso más adelante a la elicitación de rasgos relacionados con la coherencia, la adecuación y la estructura.

Entrevistado: Cada diez estudiantes tienen un tutor, hay varios trabajando por proyecto, de manera que hay una relación relativamente cercana y además hay exposiciones formales acerca de cómo escribir, acerca de cómo leer, o sea, bioquímica en realidad, y cosas así...

Entrevistador: Eso me interesa mucho, de cómo escribir bioquímica y de cómo leer bioquímica.

Entrevistado: Bueno, las cosas de cómo escribir bioquímica no, sino cómo escribir un proyecto, son cosas relativamente formales, la ortografía, la puntuación, que cada día es peor en los alumnos...

Entrevistador: Ya, ¿y algo más?

Entrevistado: Hay una cierta formalidad en la especialidad que dice ya; «un proyecto se escribe con los siguientes elementos»: presentación del problema en el cual yo tengo que decir en pocas páginas por qué lo que yo quiero estudiar es interesante, qué lo hace interesante o por qué yo me interesé y cuál es el sustento que hay detrás para proponer que voy a investigar y eso es sin referencias, nada, yo expongo y te vendo la pomada, y enseguida viene lo que se llama introducción o el cuerpo del conocimiento, lo que tú quieres, en donde tú sustentas eso que dijiste en forma concisa y precisa, lo expandes y lo sustentas con información ya bibliográfica y enseguida vamos armando la... porque esa es la estructura clásica de un proyecto... después haces la introducción a la pregunta, donde tienes que formular, y luego de la pregunta la hipótesis que normalmente es una respuesta específica a la pregunta que tú formulas. Y después objetivo general, objetivos específicos y metodología; esa es la formalidad en términos de estructura del proyecto, y lo que tratamos de enseñarles es la consistencia interna que tiene que tener. Desde que yo presento mi propuesta y lo que la sustenta tiene que haber consistencia interna, la pregunta que hago y la hipótesis también tienen que ser consistentes.

Asimismo, es necesario destacar que a partir del análisis que se presenta en la Figura 1 surgen los géneros discursivos que los docentes de Bioquímica reconocen como pertenecientes a su comunidad. Cabe señalar que en las representaciones sociales de los docentes se observa, con claridad, la distinción entre los géneros que circulan durante el proceso de formación universitaria (proyecto de investigación, informe, informe de investigación, prueba, tesis, informes técnicos, protocolos, planificación de tesis, informe de laboratorio y review) y aquellos que circulan en la comunidad académico-profesional, una vez terminado el proceso de formación inicial (proyectos concursables, paper). La distinción anterior puede apreciarse en la Figura 2.

Como una manera de comparar los conceptos obtenidos en esta etapa de la codificación abierta en cuanto al reconocimiento de los distintos géneros que circulan durante la formación académica de los licenciados en Bioquímica con datos obtenidos de otras fuentes, se procedió a recolectar los programas de las asignaturas del plan de estudio conducente al grado de licenciado en Bioquímica y a aplicar el Método

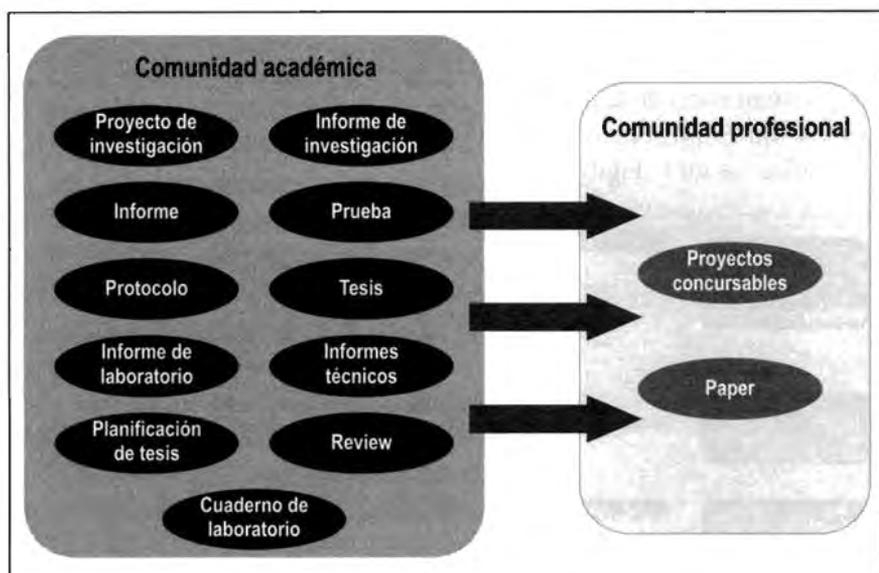


Figura 2. Géneros discursivos según la comunidad implicada.

Comparativo Constante (MCC), a fin de obtener mayor información acerca de los géneros con que se relacionan los estudiantes durante su etapa de formación disciplinar.

Del análisis de los programas de la especialidad se obtuvieron dos ideas interesantes de destacar. La primera se refiere a la aparición de un nuevo género discursivo en los programas de asignaturas: el *cuaderno de laboratorio*, especie de bitácora en que el estudiante debe ir registrando todas sus notas, actividades, reflexiones y procedimientos de análisis, así como también los resultados que va obteniendo en sus trabajos en el laboratorio. La segunda, a que en los mismos programas se hace alusión a los géneros discursivos, denominándolos de dos formas diferentes: a) nombrando el género discursivo de manera específica; por ejemplo, «(...) desarrollar un proyecto experimental en un tema de interés bioquímico (...). Al final del curso se debe entregar el *informe* final escrito (...)» (Programa de Bioquímica Experimental 2, 2º semestre de 2008), o b) detallando algunas características del género discursivo, pero sin otorgar una expresión determinada para dicho género; por ejemplo, «presentar un problema general susceptible de ser abordado mediante la Bioquímica. Formular hipótesis y objetivos, diseñar un plan de trabajo utilizando técnicas bioquímicas seleccionadas para su solución» (Programa de Taller de Bioquímica, 1º semestre de 2009). Más adelante, en la etapa de codificación axial, se profundizará en los géneros discursivos.

En cuanto al rol que asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura, la codificación abierta da cuenta de una serie de conceptos que se derivan de la repetición de ciertos incidentes clave que se pueden relevar del discurso de los docentes. Estos conceptos aparecen esquematizados en la Figura 3.

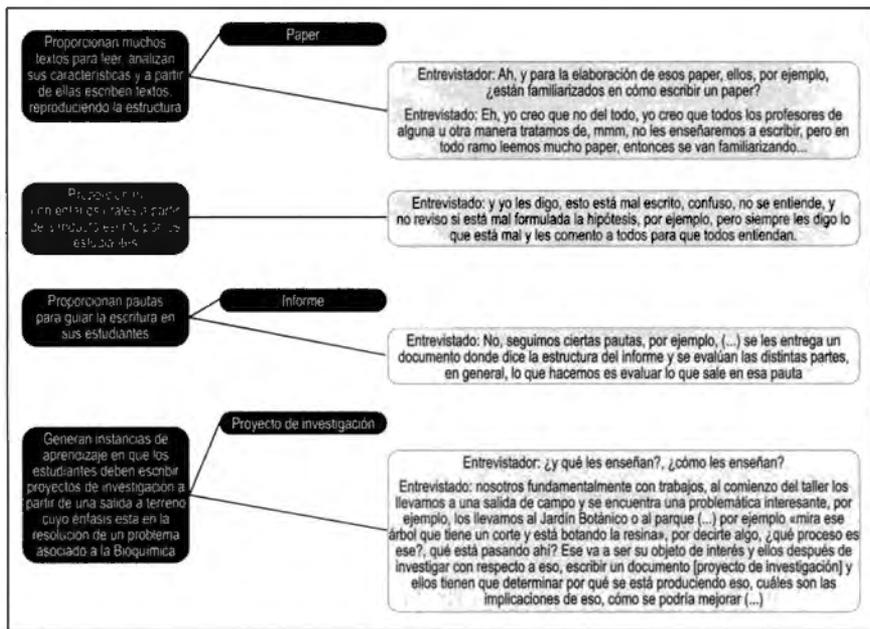


Figura 3. Rol que asume la comunidad discursiva en la enseñanza de la escritura en su disciplina.

Una idea recurrente y que aflora casi inmediatamente en las porciones de discurso que se analizó de los docentes entrevistados es aquella –con un énfasis bastante categórico y enérgico– que los docentes no enseñan a sus estudiantes a escribir los géneros que circulan habitualmente en la comunidad discursiva. A primera vista, admiten que la escritura académica no es un proceso que se desarrolle en las aulas universitarias. Sin embargo, una de las acciones más recurrentes que se reconocen en el discurso de los docentes tiene que ver con proporcionar a los estudiantes distintas oportunidades de leer diversos géneros discursivos, como una manera de acercarlos a sus características y especificidades. Se parte de la base que al leer diversos textos que correspondan a un mismo género, serán capaces de extraer sus características definitorias y luego –usando el modelo como punto de partida– producirán textos similares, tal como se visualiza en un segmento de la entrevista.

Entrevistador: Ok, y a los chicos, ¿les enseñaron a escribir?

Entrevistado: Eh... nosotros no les enseñamos a escribir.

Entrevistador: ¿Y cómo aprenden entonces?

Entrevistado: A porrazos (...)

Entrevistador: Ok, ¿cómo se le enseña a ese estudiante a hacer un paper? ¿Tiene alguna idea?

Entrevistado: Durante toda la carrera se le ha estado obligando a leer, especialmente en los ramos teóricos. Leen muchos paper y tienen que presentarlos y discutirlos; por ejemplo, en Química Fisiológica Patológica, que es el noveno semestre, Bioquímica Fisiológica y Patológica, es discusión mucho de patologías, ¿ya? Entonces, ellos tienen que entrar a discutir desde el diagnóstico, de los signos y síntomas primero, establecer el diagnóstico, y luego ver cómo solucionar esa problemática y la relación que tiene con todo el resto del organismo, eso una cosa puntual, y eso en base a lecturas de paper y discusión y análisis de paper. Entonces, ellos en la carrera están, yo diría que desde segundo año, leyendo artículos científicos, entonces como que ya tienen un poco incorporado que el paper tiene que llevar un resumen en inglés, en español, y después qué sé yo, una introducción que es breve, muy breve en comparación a lo que hacen ellos en sus tesis, una parte materiales, métodos, su estado de discusión, una conclusión y la bibliografía. O sea, ellos siempre han estado viendo los escritos, entonces no es que uno les tenga que decir mira así se escribe un paper, sino que ellos saben ya el formato, ¿ya? Entonces, después uno a lo que los lleva es a que escriban mucho o escriban poco, ¿ya? O sea, como a centrarlos más en la temática.

Otras maneras de guiar el aprendizaje de la escritura es a través de: a) comentarios orales y/o escritos individuales y/o grupales acerca del texto elaborado por los estudiantes, en que se propicia una actividad tendiente a explicar las inadecuaciones que el texto puede presentar, y b) pautas que especifican los requerimientos que los textos deben cumplir y que buscan que los estudiantes se adecuen al género particular.

La última forma en que la comunidad discursiva integra la escritura académica a la formación inicial de sus estudiantes consiste en utilizar las actividades de salida a terreno como instancias que permitan generar proyectos de investigación tendientes a proponer algunas explicaciones a ciertos fenómenos que ocurren en la naturaleza, desde el punto de vista de la Bioquímica. La escritura académica, en este caso, cumple un rol eminentemente epistémico. En el fragmento siguiente se pueden apreciar claramente las dos situaciones anteriores:

Entrevistador: Y ustedes, entonces, les enseñan a escribir a sus estudiantes estos informes dentro... de la carrera.

Entrevistado: Específicamente cómo escribirlo, acción y reacción: la verdad es que no hay un curso específico ni una instancia dedicada exclusivamente para que ellos se dediquen a hacer esto, primer año... hay una taller de Bioquímica, en que el chico llega desde el colegio prácticamente con todas sus falencias y más o menos en algunas instancias algo mejor, y se les hace ahí elaborar un proyecto, ese proyecto es libre, se les lleva un día a terreno y ellos eligen ahí del medio ambiente alguna problemática que consideren que es Bioquímica, y que cómo ellos la sienten desde el punto de vista de la Bioquímica, por qué vinieron a estudiar Bioquímica y que planteen una inquietud; entonces, a la hora que ellos plantean el problema se divide el curso en tantos grupos como profesores de Bioquímica hay y cada profesor tiene 10-12 alumnos, entonces él tiene que ir a conversar con el profesor cómo va a desarrollar ese proyecto, el desarrollo consiste en buscar material bibliográfico, yo les abro las puertas de otras universidades, tienen que buscar distintas instancias y sentirse que entraron a estudiar lo que les gustaba o no; o sea, descubrir su identidad ya, de primer año, y producto de esto hacen un informe y se les guía gradualmente; o sea, primero de título, «qué título le pondrías», son discusiones que uno tiene, y por qué ese título, ¿refleja lo que tú estás pensando?, ¿refleja lo que tú quieres hacer? O podría yo interpretarlo de otra manera, que yo entiendo otra cosa, hasta que ellos ajustan las palabras apropiadas para encajar el título.

Una vez que se ha completado el proceso de codificación abierta, se procede al segundo paso, la codificación axial. Esta fase tiene como propósito relacionar códigos (categorías y propiedades), combinando un pensamiento de tipo inductivo con uno de tipo deductivo, haciendo especial énfasis en las relaciones causales y en un esquema organizativo relacional, considerando el fenómeno, las condiciones causales, el contexto, las condiciones intervinientes, la estrategias de acción/interacción y las consecuencias.

En cuanto a las representaciones sociales que se desprenden del discurso de los docentes acerca del concepto de escritura académica, se puede señalar que los conceptos son reagrupados en categorías más integradoras: escritura considerada como objeto, como instrumento y como proceso; su enseñanza mediante observación de modelos, por instrucción directa o a partir de la resolución de problemas, y los géneros que circulan en el ámbito universitario como manifestaciones prototípicas y

esquemáticas, con rasgos y características socializados en la comunidad discursiva que cumplen funciones del tipo: divulgación, sistematización de contenidos, aprendizaje de contenido o desarrollo de un pensamiento científico. Este último tema, el de los géneros discursivos, merece un comentario aparte, antes de proponer una red de relaciones que incluya los aspectos tópicos considerados en las preguntas directrices propuestas en esta investigación.

En el listado de los géneros discursivos que se reconocen a partir del discurso de los docentes entrevistados aparecen diversos tipos de informe (de investigación, técnico y de laboratorio). A partir de las entrevistas se pueden relevar las características de cada uno, así como sus particularidades y el nivel de formación en que se escriben con mayor frecuencia. Asimismo, es necesario referirse al proyecto de investigación, que más que un género es una actividad académica que deriva en un informe de investigación. A partir de este panorama se procederá a agrupar todos los tipos de informe en una sola categoría y a ordenar los demás géneros discursivos emergentes en un organizador gráfico, según la aparición de ellos durante la formación académica inicial. Tal ordenamiento se encuentra reflejado en la Figura 4.

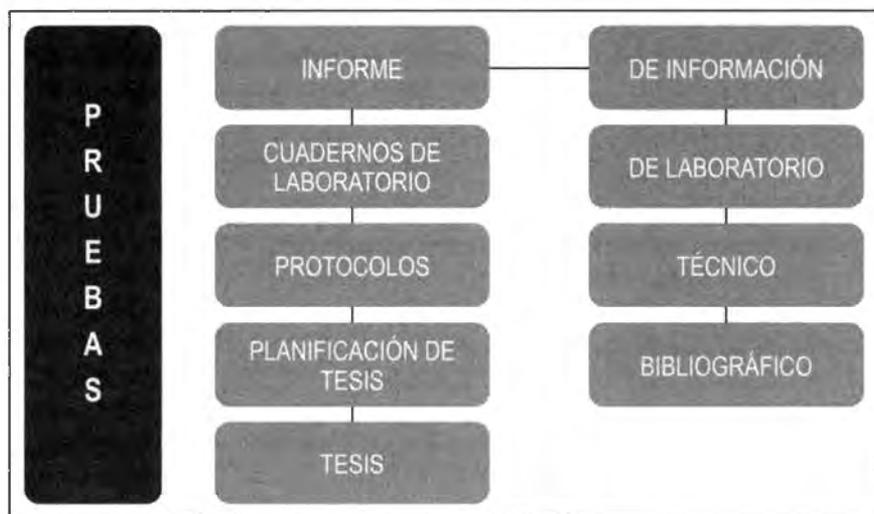


Figura 4. Sistema de organización de los géneros discursivos emergentes.

A continuación se diagrama la red de relaciones que considera las representaciones sociales de los docentes acerca de la escritura académica, el rol de la comunidad en su aprendizaje y los géneros discursivos que circulan en la comunidad. Todo lo anterior se presenta en la Figura 5.

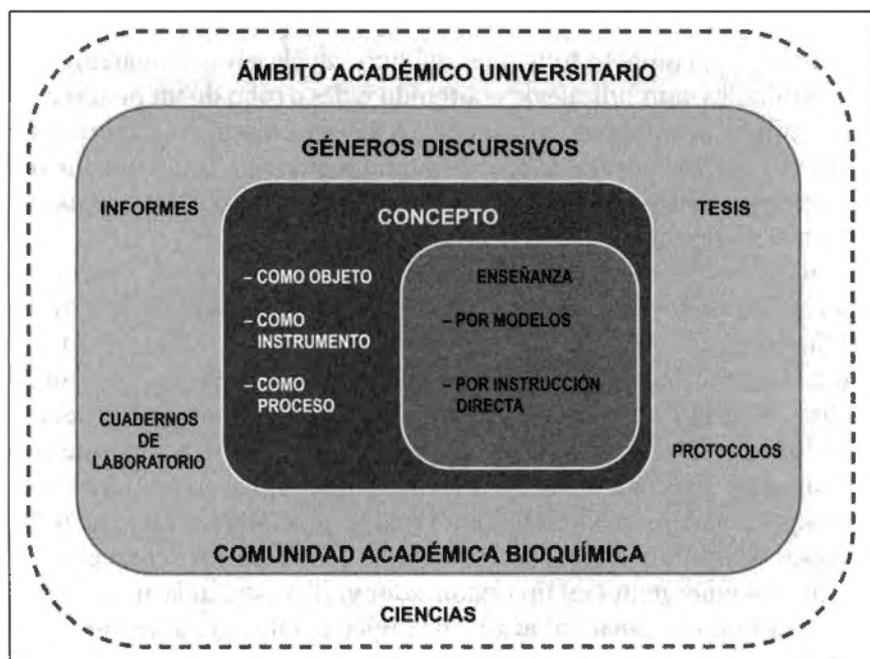


Figura 5. Representaciones sociales de los docentes acerca de la escritura académica y tópicos relacionados.

La figura anterior grafica algunas ideas que articulan las líneas fuerza que han surgido del análisis de los datos. De este modo, las representaciones sociales que tienen docentes de Bioquímica en torno a la escritura académica se concentran en las concepciones de generadora y transmisora de conocimientos, un conjunto de procesos, saberes y competencias propios de su área disciplinar o un proceso en etapas sucesivas. Asimismo, se asume que no se enseña directamente a escribir en la universidad a los miembros que están en proceso de ingresar a la comunidad científica; sin embargo, se reconoce la importancia de usar modelos de géneros discursivos de la especialidad como base para escribir textos que se adecuen a esos géneros. No menos importante es la guía directa de un profesor en el rol de tutor, el que mediante una instrucción casi personalizada corrige, enseña y ayuda al estudiante a conocer las reglas de escritura académica que distinguen a una comunidad especializada.

En cuanto a las representaciones sociales de los géneros discursivos, se releva que los profesores conocen y son capaces de describir las características estructurales de varios de ellos, así como la situación comunicativa en que se producen. Pueden dar cuenta de sus rasgos y afirman que este conocimiento lo aprendieron mediante el enfoque de modelo y con la

ayuda de algún tutor que cumplió la misma labor que ellos están cumpliendo actualmente. No obstante, en una primera aproximación al tema, afirman que no les enseñan directamente a los estudiantes a escribir en la disciplina y evidencian –a través de su discurso– lo provechoso que sería hacerlo.

Por último, recopilando lo expuesto hasta el momento, se procede a integrar mediante una codificación selectiva las principales categorías ya presentadas, transformando los hallazgos de la investigación en un modelo descriptivo y relacional de la escritura académica. Este resultado se vuelca en la Figura 6.

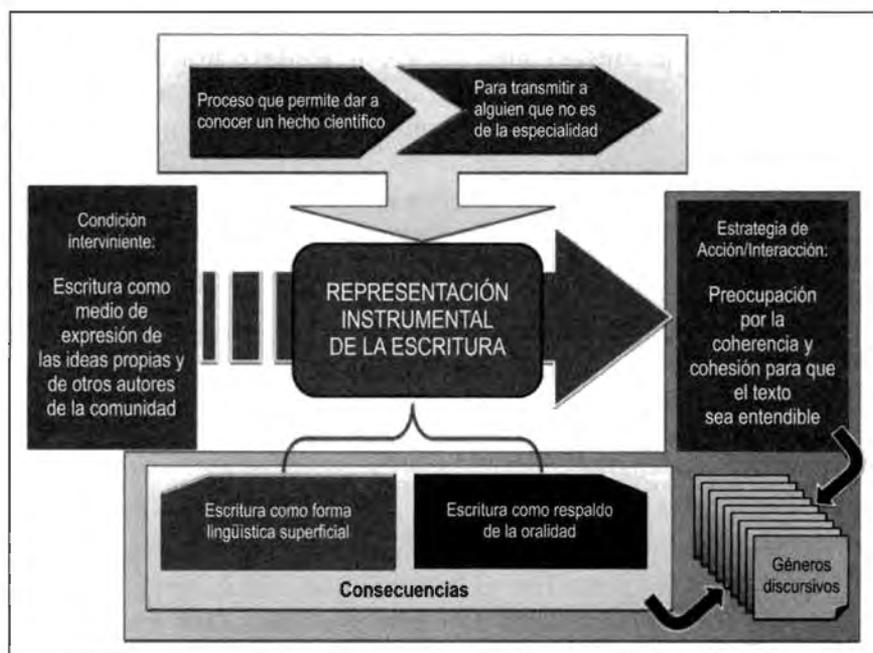


Figura 6. Un modelo de escritura académica según las representaciones sociales de los profesores de la licenciatura en Bioquímica.

Visualizamos en esta figura que los profesores de la licenciatura en Bioquímica se representan socialmente la escritura académica como una herramienta necesaria tanto para conocer el hecho científico como para divulgarlo. En este sentido, interesa la escritura como medio de expresión de ideas, y para ello es fundamental adoptar las exigencias de los géneros que circulan en dicha comunidad académica, en términos lingüístico-discursivos, pero también en lo que a respaldo de la oralidad se refiere.

Comentarios finales

La riqueza de los datos recabados ha permitido generar variadas y múltiples respuestas a la pregunta de investigación y a las preguntas directrices que nos habíamos planteado inicialmente, posibilitando una red de categorías y relaciones entre ellas que derivaron en un modelo descriptivo acerca de la escritura en una comunidad académica específica. A su vez, estos resultados tienen una evidente incidencia tanto en el plano conceptual como en el investigativo.

En lo que se refiere a lo conceptual, surgen las representaciones sociales o las concepciones que los profesores del Programa de Licenciatura en Bioquímica tienen acerca de la escritura académica; esto es, la escritura como un producto comunicativo, un medio o instrumento para socializar las ideas frente a los pares, un proceso para dar a conocer un hecho científico, un vehículo de transmisión de conocimiento, de aprendizaje de los contenidos de la propia disciplina y soporte de la oralidad. Concepciones todas que coinciden con lo que las líneas teóricas y empíricas en torno a la escritura académica y a los géneros discursivos que se producen en una comunidad científica o profesional han expuesto en la literatura especializada.

No menos interesante y como un hallazgo significativo está la postura que los mismos profesores manifiestan acerca de la enseñanza de la escritura en las disciplinas, al plantear que no se enseña a escribir –de manera consciente e intencionada– en la formación de futuros licenciados, sino que se asume que los estudiantes debieran aprender a escribir a partir de la lectura de textos propios de la disciplina o por la reflexión que se genera al contar con una pauta que indica qué aspectos estructurales se deben considerar para producir un texto que cumpla con los cánones establecidos por la comunidad discursiva. No existe un trabajo a nivel de institución para enseñar a los estudiantes a escribir en su área disciplinar, sino sólo iniciativas particulares de algunos docentes que ven la escritura como una herramienta que permite la apropiación de los contenidos disciplinares.

Respecto a los géneros discursivos que circulan en la mencionada comunidad, los profesores tienen clara conciencia de la existencia de su diversidad, del momento particular de la formación académica en que deben utilizarse, de los rasgos estructurales que los constituyen y de los propósitos comunicativos que los orientan. Entre estos géneros destacan el informe de investigación en sus múltiples facetas, protocolos, el cuaderno de laboratorio, la planificación o proyecto de tesis, la tesis y las pruebas escritas, gama que ya enunciáramos durante el desarrollo del capítulo.

Esto mismo es refrendado y enriquecido por los programas de las asignaturas que conforman el currículum de la especialidad.

En lo que concierne a lo investigativo, el aporte de las herramientas metodológicas que nos proporciona la TEF ha sido crucial para profundizar en los datos y de allí hacer emerger las categorías y un modelo descriptivo y relacional que las contenga, sintetizando las concepciones de los profesores de la licenciatura en Bioquímica acerca del proceso de escritura y su materialización en los géneros discursivos que producen los estudiantes de dicha área disciplinar y con proyecciones hacia su posible utilización en el ámbito científico o profesional.

Los resultados hasta aquí desplegados constituyen un primer estadio de una investigación mayor que debe explorar en toda su dimensión el fenómeno de la escritura académica en otras áreas disciplinares que se cultivan en la universidad, no sólo relacionadas con las Ciencias, sino también con las Humanidades, no sólo a partir de lo que nos manifiestan los docentes, sino también de lo que nos dicen los estudiantes y los investigadores en dichas áreas. Todo esto para conformar modelos que permitan dar cuenta del rol y de las múltiples dimensiones de la escritura en nuestras aulas universitarias para que podamos, de este modo, proponer intervenciones metodológicas ajustadas a cada comunidad discursiva.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. (2000). «Representación de unidades terminológicas: El modelo de término wusteriano». *Organon*, 26, pp. 67-89.
- Anson, C. M. (Ed.) (2002). *The WAC Casebook: Scenes for faculty reflection and program development*. Nueva York, Oxford University Press.
- Bajtín, M. (1986). «El problema del contenido, del material y de la forma en la creación artística verbal». En M. Bajtín, V. Cazcarra y H. Kriúkova: *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Arte y Literatura.
- Bathia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Longman.
- Bathia, V. (2004). *Words of written discourse. A genre based view*. Sydney, Continuum.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. EE.UU., Parlor Press.
- Borja, A. (2007). «Los géneros jurídicos». En E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (Eds.): *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 140-153). Barcelona, Ariel.
- Camps, A., y Milián, M. (Eds.) (2000). *Metalinguistics activity in learning to write*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo N° 19. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Universidad de San Andrés, San Andrés, Argentina.
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Conferencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., y Clemente, F. (2005). «La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales». En J. A. Castorina (Coord.): *Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 149-175.
- Charaudeau, P. (2002). «¿Para qué sirve analizar el discurso político?». En *De Signis*, 2, pp. 109-124.
- Currie, P., y Cray, E. (2004). «ESL literacy: Language practice or social practice?». *Journal of Second Language Writing*, 13(2), pp. 111-132.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., Sánchez, A., y Tirado, J. (s.f.). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [en línea]. Disponible en: [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)
- Di Stefano, M., Pereira, C., y Reale, A. (1988). «¿Aprender a leer y a escribir en la universidad?». *Perspectiva Universitaria*, 18, pp. 21-25.
- Dudley-Evans, T. (1994). «Genre analysis: An approach for text analysis for ESP». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 219-228.
- Farr, M. (1993). «Essayist literacy and other verbal performances». *Written Communication*, 10, pp. 4-38.
- Freedman, A. (1994). «Anyone for Tennis?» En A. Freedman y P. Medway (Eds.): *Genre and the new rhetoric*. Londres, Taylor and Francis, pp. 43-66.
- Freedman, A. (1995). *The Computer Glossary: The complete illustrated desk reference*. Nueva York, The Computer Language Company.
- Freedman, A., y Medway, P. (Eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres, Taylor & Francis.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.
- Gunnarson, B. (1997). «Applied discourse analysis». En T. van Dijk (Ed.): *Discourse as social interaction*. Londres, Sage, pp. 285-314.
- Harvey, A. M. (2005). «La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos». En M. Pilleux (Ed.): *Contextos del discurso*. Valdivia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, pp. 215-228.
- Hillard, V., y Harris, J. (2003). «Making writing visible at Duke University». *Peer Review*, pp. 15-17.

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Londres, Longman.
- Jodelet, D. (1984). «La representación social: Fenómenos, concepto y teoría». En S. Moscovici (Comp.): *Psicología Social, II*. Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, D. (1989). «Représentations sociales: Un domaine en expansion». En D. Jodelet (Ed.): *Les représentations sociales*. París, PUF, pp. 31-62.
- Marinkovich, J., y Morán, P. (1998). «La escritura a través del currículum». *Revista Signos*, 31 (43-44), pp. 165-171.
- Martin, J., y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres, Continuum.
- Miller, C. (1984). «Introduction». En J. King y J. Wayne King (Eds.): *Languages of Sabah: A survey report* (pp. 51-57). Canberra, Australian National University.
- Miller, C. (1994). «Genre as social action». En A. Freedman y P. Medway (Eds.): *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). Londres, Taylor and Francis.
- Monroe, J. (2003). «Writing and the Disciplines». *Peer Review*, pp. 4-7.
- Moscovici, S. (1981). «On social representation». En J. P. Forgas (Comp.): *Social cognition. Perspectives in everyday life* (pp. 181-210). Londres, Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). «The phenomenon of social representations». En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.): *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Cambridge University Press.
- Muñoz, A. (2004). «Marcadores discursivos reformuladores en informes bibliográficos de alumnos de Psicología». Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Narvaja de Arnoux, E., y Alvarado, E. (1997). «La escritura en la lectura: Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos». En M. C. Martínez (Comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E., Silvestri, A., y Nogueira, S. (2002). «La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos». *Revista Signos*, 35(51-52), pp. 129-148.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: «One Theory, Two Rationales». En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.): *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston, y Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 23-36.
- Oyanedel, M. (2004). *Programa de desarrollo de habilidades comunicativas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos, Tlaxcala, México.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para Seminario*. Caracas, Publicaciones del Decanato de Posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Piacente, T., y Tittarelli, L. (2003). «¿Alfabetización universitaria?». En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 290-292.
- Potter, J. (1997). *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Romero, F. (2000). «La escritura en los universitarios». *Ciencias Humanas*, 21 [en línea]. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>
- Russell, D., y Foster, D. (2002). «Introduction: Rearticulating articulation». En D. Foster y D. Russell (Comps.): *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-48.
- Rymer, J. (1988). «Scientific composing processes: How eminent scientists write journal articles». En D. Jolliffe (Ed.): *Advances in Academic Writing*, Vol. 2: *Writing in Academic Disciplines*. Norwood, N.J., Ablex.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Contus.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, University of Cambridge.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tapia, M., Burdiles, G., y Arancibia, B. (2003). «Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios». *Revista Signos*, 36(54), pp. 249-257
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres, Arnold.
- Tolchinsky, L. (2000). «Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica». En M. Milian y A. Camps (Eds.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Velásquez, M., y Córdova, A. (2009). *Representaciones sociales de profesores acerca de la escritura en un Programa de Licenciatura en Ciencias: Un estudio preliminar*. Póster presentado en el IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Venegas, R. (2007). «Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico». *Revista Signos*, 40(63), pp. 239-271.
- Willard, C. (1982). «Argument Fields». En J. Cox y C. Willard (Eds.): *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale, Southern Illinois University Press.

CAPÍTULO 6

Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria

Constanza Padilla

Conicet. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Paula Carlino

Conicet. Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este capítulo analizamos dos situaciones didácticas afines realizadas en condiciones diferentes en dos licenciaturas de sendas universidades argentinas. Encaradas como investigación en la acción, parten del problema de cómo organizar el trabajo con la lectura y la escritura en: a) una materia de las ciencias sociales no destinada específicamente a enseñar a leer y a escribir, y b) un programa de alfabetización académica que sí tiene por objetivo principal ocuparse de estas prácticas letradas. El tercer rasgo común entre ambas experiencias es haber alineado la evaluación con las tareas y los objetivos de cada materia, lo cual direcciona los esfuerzos que realizan los alumnos por aprobar, hacia los aprendizajes profundos que las asignaturas pretenden. Los resultados de cada uno de estos ciclos de investigación-acción destacan el compromiso logrado en los estudiantes y los aprendizajes que reconocen haber realizado. Especialmente, señalan que estos proyectos didácticos que introducen como objeto de enseñanza explícita una práctica discursiva propia del mundo académico, como es elaborar y presentar ponencias, dan sentido y permiten sostener con entusiasmo su ardua preparación, lo que a su vez posibilita comprender, asimilar y apropiarse de los temas disciplinares sobre los que tratan estas comunicaciones libres.

Introducción

El concepto teórico de «alfabetización académica», acuñado en Inglaterra y utilizado en plural para destacar la diversidad de prácticas escriturales y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea y Street, 1998), se ha extendido para abarcar en forma más general la formación para escribir en la universidad y las disciplinas. Sin embargo, ha de reconocerse a las corrientes norteamericanas «escribir a través del currículum» y «escribir en las disciplinas» su papel en impulsar las propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005). Son estos enfoques en conjunto los que han llevado a perfilar líneas de investigación-acción en las aulas universitarias con el propósito de estudiar, a la vez que favorecer, la

apropiación de los modos de escribir característicos de la educación superior y de las profesiones.

Después de un breve relevamiento de los aportes de estos y otros estudios que enmarcan nuestras ideas, presentamos en este capítulo dos experiencias afines de alfabetización académica realizadas en sendas asignaturas de las ciencias sociales y humanas de universidades públicas argentinas (en Buenos Aires y en Tucumán). En particular, consideramos el itinerario didáctico diseñado para la elaboración de ponencias grupales, entendida como una práctica propia de las culturas académicas, que debe ser objeto de enseñanza universitaria, dada su productiva potencialidad epistémica y discursiva, tanto oral como escrita. Asumimos así la alfabetización académica como el compromiso con la enseñanza de la lectura y la escritura necesarias para participar en los estudios superiores, concibiéndolas no como habilidades que se aprenden de una vez y para siempre, sino como prácticas susceptibles de redefiniciones en el seno de los distintos ámbitos disciplinarios.

Nos interesa, en particular, dar cuenta del funcionamiento de estas propuestas didácticas, considerando el poder elaborativo de la escritura, la argumentación como base de los géneros académicos, la enseñanza encaráda como investigación sobre la práctica, la investigación como modo de enseñanza y la concepción constructivista y cooperativa del conocimiento.

1. Leer y escribir en la clase universitaria: antecedentes del tema

Las investigaciones sobre escritura en la universidad tienen un desarrollo de más de tres décadas en los Estados Unidos (Berlin, 1990; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990), mientras en otros países son más recientes. Desde fines de los setenta se destacan una serie de trabajos que se centran en los procesos cognitivos de quien escribe, en tanto tarea individual de resolución de problemas, que posibilita transformar el propio conocimiento (en EE.UU., Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980; en Canadá, Scardamalia y Bereiter, 1985). Algunos años después, los estudios van incorporando la incidencia del contexto en la producción escrita de los universitarios y examinan los tipos de tareas de escritura propuestas, cómo se las representan quienes han de llevarlas a cabo y en qué medida estas variaciones afectan su desempeño (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick y Peck, 1990; Flower y Higgins, 1991).

Es más recientemente que la escritura requerida en la universidad empieza a ser entendida como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar (Bazerman, 1988), de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma

tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la comunidad que ya las comparte como «transparentes», naturales y necesarias; sin embargo, los estudios ponen de manifiesto su carácter contingente, histórico e institucional, y su atravesamiento político (Russell y Foster, 2002). Las investigaciones destacan las diferencias entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación universitaria respecto de la secundaria (por ejemplo, Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000), y también señalan diferencias entre disciplinas (Russell, 1997). Este enfoque se aleja de una visión «autónoma» de la escritura y pasa a entenderla como constitutiva de los usos discursivos de cada campo del saber (Bogel y Hjortshoj, 1984). Dentro de este marco, los estudios surgen motivados por la constatación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas. En Australia e Inglaterra se indagan las perspectivas de alumnos y profesores acerca de lo que se suele exigir pero no enseñar en la educación superior, evidenciando la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos (Barker, 2000; Chanock, 2001; Lea y Street, 1998; Vardi, 2000, 2001).

Paralelamente a estas líneas de investigación surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: «Escribir a través del currículum» (nacido en los setenta en Inglaterra y retomado con mayor fuerza en EE.UU. en la década siguiente) (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) y, más tarde: «Escribir en las disciplinas» (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales («escribir para aprender», Nelson, 2001), y el segundo como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento («aprender a escribir»).

Si el énfasis de estos movimientos pedagógicos está ubicado en la relación entre escritura y conocimiento disciplinar, más recientemente, en las universidades inglesas, la corriente denominada «Nuevos estudios de las culturas académicas» (Street, 1999) subraya las cuestiones de identidad social y poder institucional involucradas en el escribir (Lillis, 2001). Así, Lillis (1999) documenta una «práctica institucional del misterio» respecto de la escritura exigida en la universidad, considerándola desventajosa para los alumnos, especialmente para los ingresantes menos familiarizados por su condición de origen con las convenciones académicas dominantes. Esta línea de estudio ha mostrado que, con frecuencia, no sólo las expectativas de los docentes acerca de la producción escrita de los alumnos permanece implícita, sino que suele ocurrir un desencuentro entre lo que los primeros esperan de los segundos, y viceversa (Creme y

Lea, 1998; Jones, Turner y Street, 1999; Lea, 1999). La brecha entre los puntos de vista de ambos funciona en detrimento de los estudiantes, por la relación de poder asimétrico entre las partes, provocando, en grado significativo, el fracaso y abandono de los estudios de quienes provienen de comunidades discursivas alejadas de las prácticas académicas.

Otra corriente de estudios que hemos tenido en cuenta en el presente trabajo aborda las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, investigadores australianos (Biggs, 1999; Chalmers y Fuller, 1996) e ingleses (Gibbs y Simpson, 2003; Rust, 2002) subrayan que son las situaciones de evaluación-acreditación de los alumnos las que establecen el «currículum real» de las materias (lo que aprenden de hecho los estudiantes), ya que es a estas situaciones adonde dirigen sus esfuerzos en el estudio. Estos trabajos muestran que, si no se planifican las situaciones de evaluación en forma alineada con los aprendizajes profundos que se quieren promover, buena parte del alumnado se prepara para los exámenes de tal modo que logra sólo un aprendizaje superficial de los temas disciplinares. Por otro lado, se constata que los universitarios escriben generalmente para ser evaluados en las asignaturas y reciben insuficiente orientación sobre cómo hacerlo. La conjugación de estos dos hechos merece cuestionarse como un despropósito, porque resulta en la situación de que aquello de lo que más aprenden sea lo que se suele enseñar menos.

Asimismo, consideramos la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008), y con la necesidad de su enseñanza explícita en la educación superior. Son relevantes los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas que proporciona el trabajo con diversos corpus textuales (Swales, 2004; Halliday y Martin, 1993; Bhatia, 1993; Martin y Veel, 1998; Gotti, 2003; Bhatia y Gotti, 2006; Candlin y Gotti, 2007; Hyland, 2000; Parodi, 2007a, 2007b, 2008, entre otros). Varios trabajos plantean un *continuum* (Parodi, 2008) entre géneros altamente especializados, cuyo ámbito de circulación es el de expertos, y géneros académicos con diferentes grados de asimetría entre expertos y aprendices, como un medio de introducir a los iniciados en la cultura académica. Asimismo, ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas (en especial, ciencias exactas y experimentales versus ciencias sociales y humanas) o incluso dentro de una misma disciplina (Bhatia, 2004; Parodi, 2007b). No obstante, también demuestran que algunos géneros muy específicos son relativamente homogéneos en distintas disciplinas científicas (Venegas, 2006; Parodi, 2007b). Similitudes y diferencias derivan, en gran medida, de los modos de asumir el quehacer científico ligado a paradigmas cuantitativos o

cualitativos; a métodos inductivos o deductivos que «prescriben» y legitiman diferentes modos de hacer ciencia (Padilla, 2008).

Vinculado con estas cuestiones, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel más o menos central que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas. Pese a esto, estudios en educación científica, en el área de la matemática, de la física y cuestiones sociocientíficas (Martínez Recio, 1999; Kelly y Bazerman, 2003; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008; Andriessen, 2009) permiten anticipar relaciones entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica, que los estudiantes han de aprender.

De los antecedentes del tema en el contexto argentino destacamos las investigaciones pioneras realizadas por Arnoux y equipo, quien inauguró un numeroso grupo de trabajo que analiza las dificultades de los estudiantes para comprender y producir textos académicos (Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stéfano, Pereira y Silvestri, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002; Pereira y Di Stéfano, 2003; Marín y Hall, 2004; Padilla, 2004a y 2004b, entre otros). Del mismo modo, ha sido el grupo de Arnoux el que originalmente plantea ocuparse de la lectura y la escritura en el nivel universitario y pone en marcha el primer taller de escritura en una universidad argentina (Di Stéfano, Pereira y Reale, 1988).

Asimismo, hemos aprendido de las publicaciones que caracterizan estos talleres de escritura y/o estudio, implementados por varias universidades argentinas para hacer frente a los problemas detectados (Di Stéfano y Pereira, 2004; Fernández y Izuzquiza, 2005; Natale, 2004; Valente, 2005). También relevamos trabajos que analizan situaciones didácticas experimentadas en las aulas para favorecer la escritura dentro de las diversas materias (Carlino, 2005; Vázquez, Jacob, Pelizza y Rosales, 2003; Iglesia y De Micheli, 2008; Eizaguirre, Spinello, Fernández, Izuzquiza, Ballester y Barrón, 2008; Moyano, Natale y Valente, 2008; Padilla, Douglas y López, 2009).

Los trabajos que han descrito diversos géneros académicos (Ciapuscio, 2000a; Nogueira, 2003; Cubo de Severino, 2005; Ameijde, Douglas, Murga, Padilla y Ávila, 2005; Pereira, 2006) explicitan los específicos usos del lenguaje que se realizan en ámbitos diferentes y abren la pregunta de cómo se aprenden y dónde estas particulares prácticas discursivas.

Otras investigaciones centran su interés en las concepciones sobre la escritura académica y su aprendizaje, tanto en estudiantes como en docentes (Alvarado, 2000; Padilla, 2003; Paoloni, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Diment y Carlino, 2006a). Se destacan las divergencias en los puntos de vista entre estudiantes y profesores y se discute a quién cabe la responsabilidad

de enseñar los modos de escritura que se esperan en las cátedras universitarias. Por su parte, otros estudios comienzan a describir las prácticas de lectura y escritura que se requieren en las materias y de qué modo están o no acompañadas de enseñanza (Di Benedetto y Carlino, 2006; Diment y Carlino, 2006b; Estienne y Carlino, 2004; Fernández y Carlino, 2008).

Índice del creciente interés por el tema en el contexto argentino es la realización de simposios específicos (Arnoux, 2009; Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro, 2001; Carlino, 2004; Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2006, entre otros), a lo que se suma la presentación de ponencias afines en las sucesivas jornadas que viene realizando la Cátedra Unesco en nuestro país y en otros de América Latina. Los participantes en estos foros concuerdan en que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza en la universidad, aunque la controversia predominante es si esta enseñanza ha de estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o bien continuar en todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores. También se discute quiénes han de realizar esta enseñanza: especialistas en escritura o especialistas disciplinares. Recientemente se ha propuesto el trabajo en equipo entre ambos (Moyano y Natale, 2006), lo cual requiere cambios institucionales y curriculares, recursos para la formación continua del profesorado y la asunción de la lectura y escritura en la universidad, como un espacio interdisciplinar de investigación en la acción, que contribuya a la disminución de los índices de desgranamiento y exclusión estudiantil.

En este sentido, resultan prometedoras las acciones de desarrollo profesional o formación continua dirigidas a docentes universitarios, documentadas en Benvegnú (2004), Di Stefano, Pereira y Pipkin (2006), Flores y Natale (2004) y Marucco (2004), quienes analizan talleres destinados a docentes de diversas áreas curriculares para enseñarles a incluir el trabajo con la lectura y escritura en sus cátedras. Carlino y Martínez (2009) examinan una experiencia de formación de docentes en servicio con iguales objetivos, aunque con la particularidad de que se extendió por más de dos años, integró a profesores universitarios y secundarios para articular ambos niveles educativos, y fue encarada como investigación-acción.

2. Investigar la enseñanza, enseñar a investigar

Otras fuentes teóricas en las que este capítulo abreva son la investigación en la acción y la enseñanza investigativa. Estas son formas de abordar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable. Su principio es aprovechar los problemas encontrados en cualquier tarea profesional a

modo de oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes conforman su núcleo. Ambas proceden sometiendo a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teorías emanadas de lecturas, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y volviendo a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. La distancia entre intenciones y resultados es el punto de partida de cada ciclo, lo mismo que la discrepancia entre pensamiento y acción. Probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento.

Diversos autores definen la investigación en la acción de modos particulares. Algunos coinciden en su naturaleza política como emprendimiento colaborativo que, a través de recurrentes ciclos, se propone entender y hacer frente a los escollos de la vida social:

«La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejorar el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia» (Kemmis, 1993: 3).

Además de propender a estudiar los problemas de la práctica y a experimentar caminos de afrontamiento, investigar en la acción implica entablar un diálogo con la comunidad más amplia de los profesionales que ejercen en el mismo campo. El diálogo se establece a través de la lectura y la escritura: a partir de la consulta de bibliografía y de la publicación de la propia experiencia para someterla al cuestionamiento de los pares.

«Si bien el objetivo de la investigación hecha por docentes es para quien investiga desarrollar mayor comprensión sobre su práctica, también resulta una actividad investigativa y, si ha de tomarse seriamente, necesita ser tratada del mismo modo que las formas tradicionales de investigación. Es decir, debe ponerse a disposición de otros para quedar abierta a crítica y comentarios públicos» (Moss, Smigiel, Thomas y Trivett, 2005: 1).

Asumimos, entonces, el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en «un

bien público (una “propiedad colectiva”), abierta a la crítica y evaluación» (Hutchings y Shulman, 1999).

«La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares» (Hutchings y Shulman, 1999: 12).

Por otro lado, en este capítulo no sólo concebimos la enseñanza como susceptible de ser investigada y, en consecuencia, retroalimentada, sino también rescatamos la potencialidad pedagógica de la investigación como forma de enseñanza en la universidad. Así, la alfabetización académica no se reduce a la mera transmisión de los modos del saber disciplinar, al margen de la generación de conocimientos. Por el contrario, propiciamos que la escritura académica sea el producto de un proceso de investigación personal, motivada y comprometida: investigación teórica, a partir del relevamiento y análisis crítico de fuentes bibliográficas, e investigación empírica, a través de la indagación de la realidad, esto es, de sus actores en sus contextos históricos, socioculturales, políticos, etcétera. En tal sentido, adherimos a la idea de considerar la investigación como una herramienta formativa, ya que estimula el análisis crítico de la realidad y enseña a no aceptar los conocimientos de la docencia o de los textos sin analizarlos y discutirlos (Ungerfeld, 2004).

3. La ponencia: potencialidades discursivas y epistémicas

¿Por qué enseñar a los estudiantes a elaborar ponencias (denominadas también *comunicaciones a congreso*) en la clase universitaria? ¿No es acaso un proceso de costo cognitivo demasiado exigente para los estudiantes? ¿Qué ventajas tiene con respecto a otras prácticas académicas?

Sin duda, la elaboración de ponencias implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, consideramos que son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas y epistémicas. Entre ellas cabe destacar:

- El carácter dual de este género académico desafía competencias tanto escritas como orales, por cuanto, si bien la etapa final del proceso de elaboración implica una exposición oral ante un auditorio –con la instancia de preguntas y discusión–, esta es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduras y revisadas en un lapso de tiempo prolongado (plan de texto,

- sucesivos borradores, resumen o *abstract*), lo que hace palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.
- El hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en donde su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, sólo aprobar la asignatura. Al mismo tiempo, esa socialización del conocimiento construido se pone a prueba en la instancia de preguntas y discusión, en donde los destinatarios piden ampliaciones, interpelan, cuestionan, apoyan, valoran los aportes y abren nuevos interrogantes.
 - La libertad en la elección del tema de las ponencias, dentro de un marco de alternativas, supone un *plus* significativo para los estudiantes e implica acrecentar su motivación. En algunos casos, sus decisiones tienen que ver con intereses profundos que determinaron la elección de la carrera o que van marcando la impronta del trayecto universitario.
 - La ponencia, como producto de un proceso de investigación teórica y/o empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías.
 - En relación con esto y desde el punto de vista argumentativo, la ponencia impone un triple desafío: una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes o hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales de la versión escrita y a los reales de la instancia oral, y una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico.
 - Por otra parte, la ponencia, tal como la trabajamos, como producto de una actividad grupal que involucra de dos a cuatro estudiantes los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo hasta la toma de conciencia de la importancia del compromiso asumido con respecto al rol adjudicado. Asimismo, el trabajo en grupo pequeño es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento –cuando es bien aprovechada–, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos.

4. Enseñar a elaborar ponencias: la experiencia en las aulas

En las páginas que siguen consideraremos el funcionamiento de dos experiencias de investigación acción llevadas a cabo en sendas universidades argentinas: la experiencia desarrollada por Carlino (2005) en Buenos Aires y la realizada en Tucumán por Padilla (Coord.) y equipo (Ávila, Douglas, Lopez, Jorrat, García y Ocampo, 2005, 2007, 2008).

4.1. Ponencias a partir de fuentes teóricas

4.1.1. El marco de la experiencia

El Proyecto Jornada Abierta diseñado por Carlino está inspirado en los aportes de docentes australianos (Hogan, 1996; Legget, 1997; Zadnik y Radloff, 1995) y se enmarca en un conjunto de actividades de lectura y escritura desarrolladas en una materia cuatrimestral de la licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional General San Martín. El conjunto de estas tareas fue documentado en Carlino (2005) como parte de sucesivos ciclos de investigación-acción que se propusieron hacer frente a un doble problema: la pasividad del rol en el que la enseñanza ubica a los estudiantes, al relegarlos a escuchar las clases del profesor, y la queja habitual de que «no saben escribir, no entienden lo que leen, no leen» para la materias. Esta asignatura, Teorías del Aprendizaje, se cursa en primer año, pero los estudiantes son, por requisito de esta licenciatura, profesores de Matemática, Química, Física o Biología, egresados de institutos de formación docente de carreras de cuatro años de duración, en su mayoría con años de experiencia docente en la escuela secundaria.

La iniciativa surge del interrogante acerca de qué contenidos incluir dentro del programa de la materia, con la intención de no limitarse solamente a enseñar un listado de conceptos, sino también promover el desarrollo de capacidades discursivas que los estudiantes necesitan para participar en las correspondientes prácticas profesionales. Usualmente, los únicos contenidos que se reconocen en los programas de las disciplinas universitarias (dejando aparte los talleres de escritura, que algunas carreras contemplan) son los temas o conceptos que el docente expone en clase o que aparecen en la bibliografía. Sin embargo, de este modo se deja de enseñar parte de lo que requieren aprender los futuros graduados universitarios: saber leer, escribir y exponer sobre los temas de su especialidad. Entre las prácticas discursivas que se propusieron trabajar en clase está la preparación de una ponencia para presentar oralmente en una jornada abierta a la comunidad universitaria.

Conviene notar que este proyecto de trabajo comparte con otras propuestas realizadas desde la misma cátedra varios rasgos:

- Es un intento de integrar la enseñanza de la lectura y escritura en la enseñanza de una materia de las ciencias sociales.
- Se ocupa de ayudar a los estudiantes a aprender los contenidos de la asignatura a través de explícitas orientaciones del docente relativas a cómo leer y escribir estos contenidos (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis y Swann, 2003; Gottschalk y Hjortshoj, 2004).
- Surge de la concepción de que dichos contenidos no se aprenden en un instante ni por incorporación directa de la información recibida, sino en recursivas instancias donde los alumnos tienen oportunidad de elaborar los conceptos de la materia: empezar a pensar los temas disciplinares, enfrentarse a los problemas que ello significa y volverlos a pensar, en reiteradas ocasiones, con guía del profesor.
- Devuelve a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar la asignatura son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Santhanam, 2002).
- Alinea la situación evaluativa, las tareas de aprendizaje y los objetivos centrales de la asignatura, de modo que aquellos alumnos que regulan sus esfuerzos para estudiar sólo teniendo en cuenta la aprobación de la materia, se impliquen necesariamente en los aprendizajes profundos deseados y no en la retención superficial del conocimiento al momento de ser evaluados (Biggs, 1996).
- Es coherente con la idea de que cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio (Gibbs y Simpson, 2003; Biggs, 1999; Rust, 2002).

4.1.2. *Elegir qué leer para exponer*

La propuesta de trabajo fue concebida como «proyecto» (Lerner, 2001) por su extensión en el tiempo (5 semanas) y porque sus propósitos revisitan un sentido comunicativo auténtico, además de una intención didáctica. Asimismo, este proyecto de enseñanza es, simultáneamente, una situación evaluativa y ha sido diseñado de acuerdo con la idea de «alineamiento constructivo entre objetivos, tareas y evaluación» (Biggs, 1996).

La secuencia de actividades que lo componen propicia que los alumnos lean más allá de la bibliografía obligatoria, con el fin de favorecer su implicación activa según el interés que puede despertarles alguno de los temas contemplados en la asignatura. En tal sentido, busca emular la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando el lector se deja tentar por algún libro expuesto en los anaqueles de una librería. El

proyecto consiste en llevar al aula y en dar a elegir una variedad de textos para leer con el propósito de que en equipo, y durante cinco semanas, los alumnos preparen una exposición pública.

El objetivo final es que los estudiantes organicen una jornada, abierta a profesores y alumnos de otras materias, en la que presenten ante un auditorio genuino ponencias de veinte minutos en grupos de tres. Su participación en esta actividad es acreditada en condiciones diferentes a las habituales, dado que los propios estudiantes se vuelven partícipes activos de la evaluación, y ésta deja de ser sólo la asignación de una nota a cargo del docente y pasa a convertirse en el aprendizaje de ciertos criterios acordados colectivamente que ayuden a elaborar una buena presentación pública.

4.1.3. Desarrollo del Proyecto Jornada Abierta

La actividad empieza cuando la docente explica la propuesta a los estudiantes y se la entrega por escrito para que puedan analizarla y ver en qué medida y/o con qué cambios les interesa llevarla a cabo. Dado que esta propuesta exige un trabajo sostenido y diferente al usual, se precisa el consenso para asegurar su compromiso, que sólo puede alcanzarse si los alumnos encuentran un sentido personal al proyecto, más allá de la acreditación de la materia. Para promover la aceptación, entonces, la profesora explicita los fundamentos de la propuesta y luego de que los estudiantes la discuten en grupo, se acuerda llevarla a cabo con algunas modificaciones.

En la clase siguiente, la docente proporciona por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo con los ajustes surgidos del consenso. Dispone sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación (contemplados en la «bibliografía complementaria» del programa de la asignatura), para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos, que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Las ponencias versarán sobre lo que de estos textos les parezca interesante de comunicar, para que quienes no los hayan leído puedan hacerse una idea de qué tratan y se tienten con su lectura. Además, en esa misma clase comienzan a pensar en conjunto las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y se las lista en el pizarrón. De esta primera aproximación se van refinando en clase los criterios con los cuales las exposiciones serán evaluadas por la docente y por los estudiantes, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido en grupos y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. La docente

trabaja con cada equipo en una tutoría de veinte minutos para discutir este primer escrito: un esquema en donde aparece la estructura de las ideas a desplegar. La intervención docente apunta a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase se sigue reflexionando colectivamente sobre las cualidades de una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio.

Una semana más tarde, los estudiantes llegan a una segunda tutoría con el avance de sus comunicaciones. En sus textos aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filmas, entrega de un resumen escrito a los asistentes, etc.). La docente solicita a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y se aboca a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y/o el entramado de la exposición, y la efectividad de su estructura, teniendo presentes los potenciales intereses de los destinatarios (Schriver, 1990). A partir de estos comentarios, cada grupo sigue elaborando su ponencia. Por último, entre todos se confecciona el programa de la jornada, que se repartirá impreso al comienzo de la misma. Durante estas semanas, varios equipos realizan consultas a la docente a través del correo electrónico. Algunos envían sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben los comentarios de la profesora, a modo de una tutoría virtual.

4.1.4. Construir los criterios de evaluación

Conviene notar que uno de los rasgos más formativos de este proyecto es la elaboración paulatina por parte de los alumnos (con mucha guía del docente) de los criterios con los que se evaluarían las ponencias. Lo es también el hecho de que estos criterios no sólo se emplean al final para calificar las exposiciones, sino especialmente durante su preparación. En realidad, van siendo utilizados por los estudiantes en la medida en que se van construyendo. Esto significa que las categorías para analizar y evaluar las ponencias, expresadas como atributos de calidad, no constituyen un punto de partida, sino uno de los logros del proyecto. Es decir, las propiedades de las buenas exposiciones se van clarificando a medida que los alumnos intentan producir una ponencia en equipo, y la reflexión recurrente planteada en clase sobre estas propiedades está pensada como herramienta para contribuir a su producción. Los criterios de evaluación, entonces, no funcionan únicamente como pautas para la tarea evaluativa, sino como herramientas para planificar las presentaciones y

como meta del itinerario. De esta manera, los estudiantes tienen ocasión de ir reflexionando gradualmente, junto a alguien con mayor experiencia, sobre los criterios de calidad de las exposiciones, necesarios para aprender a producirlas (véase en Carlino, 2005, la evolución de estos criterios y la grilla de evaluación final).

Lo central que puede extraerse de esta experiencia es que el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debiera, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes. Tampoco puede ser transmitido verbalmente por el profesor: ha de ser reconstruido por los aprendices a través de la participación reflexiva en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas. En este caso, pudo convertirse en un punto de llegada en la medida en que el grupo discutió con la docente el trazado del mapa mientras exploraba el terreno y revisaba recursivamente terreno y mapa mientras los recorría y utilizaba.

4.1.5. *Evaluar la evaluación*

En la semana siguiente a la realización de la jornada abierta, la docente vuelve a reunirse con los alumnos para evaluar la experiencia, además de distribuir las calificaciones. Los estudiantes completan una encuesta anónima en la cual ponderan la experiencia según varias categorías. Luego se discuten en clase sus apreciaciones. En esta ocasión surgen varios aspectos en que el proyecto podría ser mejorado con futuros estudiantes: la principal crítica es la necesidad de disponer de más tiempo para preparar las exposiciones y, por tanto, proponen comenzar antes en el cuatrimestre, aunque se continúe en simultáneo con otras tareas.

Aparte de esta crítica, que precisa tomarse en cuenta si se diseña un siguiente ciclo de investigación-acción, la experiencia es altamente valorada. Los alumnos reconocen haberse enfrentado a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Han expuesto para una audiencia real –que no conocía el contenido de lo expuesto– y han aprendido a tenerla en cuenta para planificar y revisar sus presentaciones. Han reflexionado, junto con la docente, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos les sirvieran para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Han empleado la escritura como instrumento epistémico para objetivar, clarificar y estructurar sus ideas. Han recibido tutorías en las que se discutió el plan de las presentaciones y se les ayudó a revisar los *abstracts* de los trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas de forma clara a los asistentes a la jornada abierta. Se han sentido autores cuando

sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa del encuentro. Han leído y discutido en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación que resultase atractiva para otros. Es decir, han leído no sólo «por encargo» (Marucco, 2004), sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente, porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina. Si bien la duración de la propuesta es considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante aprecian la tarea extendida a lo largo de varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Varias características de este proyecto pueden haber favorecido el compromiso demostrado por los alumnos. En primer lugar, el hecho de que hayan podido elegir qué leer. Asimismo, la idea de exponer para otros que no conocían el tema; probablemente, esta situación acreditativa sea una de las pocas en su historia como estudiantes en la cual su producción tuvo otros destinatarios, aparte del docente-evaluador y, por tanto, un sentido adicional. Sin duda, la oportunidad que se les dio para ser partícipes de los criterios con los que evaluarían las exposiciones de sus compañeros y con los que ellos mismos serían evaluados pudo haber incidido. Lo mismo que la circunstancia de participar en un foro académico, análogo a los encuentros entre profesionales. Por último, puede agregarse la posibilidad que tuvieron estos estudiantes de que su punto de vista fuera tenido en cuenta, y de contar con una docente que compartiera con ellos su saber-*hacer* académico (y no sólo su saber-*decir*). En resumen, la autenticidad de la situación propuesta y la invitación a responsabilizarse frente a sus pares y a la comunidad universitaria (más allá del docente) parecieran, entonces, haber promovido los motivos para aprender, tanto como la elección de las lecturas y su protagonismo en generar, los criterios de calidad para la evaluación del trabajo.

4.1.6. Condiciones que posibilitaron el proyecto

Un comentario se vuelve imprescindible: durante las cinco semanas de preparación de las ponencias, todo el trabajo de la asignatura estuvo centrado en la organización de esta jornada abierta. Fue decisión de la docente, para hacer lugar a esta propuesta, no seguir «dictando» el programa de la asignatura. El programa, sin embargo, avanzó en la medida en que los alumnos eligieron exponer sobre alguno de los temas que habían quedado pendientes. Pero avanzó en distintas direcciones y en forma divergente según los grupos de trabajo.

Podría cuestionarse esta decisión, pero cabe preguntarse de qué sirve que el profesor desarrolle completamente un programa si los estudiantes no lo reconstruyen para sí mismos. Por el contrario, de mucho ha servido una experiencia en la cual el análisis de la bibliografía para armar una ponencia quedó a cargo de los alumnos. Los docentes sabemos cuánto aprendemos cuando preparamos nuestras clases, debido al trabajo de elaboración que conlleva leer y escribir para exponer (Hogan, 1996). Por ello, esta propuesta didáctica intentó redistribuir la acción cognitiva en las clases de modo que los estudiantes pudieran aprender más que cuando preponderantemente escuchan lo que explica su profesor.

4.2. Ponencias a partir de investigaciones teóricas y empíricas

La experiencia que realiza Padilla y equipo (Avila, Douglas, López, Jorrat, García, Ocampo y Hael), desde 2005, se enmarca en un programa de alfabetización académica –inspirado en los aportes de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) y Carlino (2004, 2005), entre otros– que se lleva a cabo en una asignatura anual de primer año de la carrera de Letras –denominada Taller de comprensión y producción textual–, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, documentado a través de diversas publicaciones (Padilla, 2005, 2007, 2008; Padilla, Douglas y López, 2009). Actualmente la experiencia se realiza también con algunas modificaciones (mayor grado de autonomía por parte de los estudiantes, por ejemplo) en una asignatura de cuarto año de la carrera de Letras (UNT) –*Psicolingüística*.

El programa, en el primer año de la carrera, consta de dos grandes etapas:

- La primera (desarrollada en el primer cuatrimestre del año académico) focaliza la atención en la lectura y escritura de textos mediáticos de argumentación cotidiana. Para ello se trabaja con los aportes de distintas teorías de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1970; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2007, entre otros).
- La segunda (desarrollada en el segundo cuatrimestre) centra el trabajo en la lectura y escritura de textos argumentativos académicos. La instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas jornadas abiertas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes inician en la segunda parte del año, sostenida por un proceso tutorial.

4.2.1. *Elaborar ponencias: un itinerario extendido en el tiempo*

En el primer año de la experiencia (2005), el equipo de cátedra había pensado en la elaboración de una monografía que permitiera a los estudiantes, en un proceso gradual, aprender a usar herramientas básicas de estudio e investigación, indispensables para la comprensión y producción de textos académicos. No obstante, era una preocupación la falta de circulación que normalmente tienen estos escritos en la vida universitaria, lo cual podía poner en riesgo el compromiso genuino con la tarea.

Entonces, muy a tiempo, llegó al equipo de cátedra la experiencia de Carlino (2005), acerca de la producción de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, con la exposición final de las mismas en una jornada abierta. Esto motivó a repensar la conveniencia del trabajo monográfico y a evaluar la factibilidad de realizar una experiencia similar a ella.

A partir de allí, el equipo implementa hasta el presente un trayecto didáctico que se realiza en la segunda mitad del año académico y dura un cuatrimestre. Por un lado, todos los estudiantes asisten a un encuentro semanal en el que se trabaja con lineamientos teóricos y prácticos que son de utilidad para todo el grupo. Por otro lado, los alumnos asisten a un encuentro semanal de los grupos de trabajo (cuatro alumnos por grupo) con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas. Estos encuentros presenciales se complementan con una tutoría virtual, a través del correo electrónico.

Este proceso tutorial en pequeños grupos permite un seguimiento del proceso, de manera más personalizada, que es altamente valorado por los estudiantes. A la vez, la tutoría a través del e-mail es muy provechosa, tanto para los tutores como para los estudiantes, especialmente en la etapa de elaboración gradual de la ponencia, ya que facilita de modo significativo los procesos de evaluación, revisión y reescritura de los distintos borradores. El tutor propone modificaciones del escrito, por medio de un código compartido por los estudiantes, y monitorea las sucesivas reescrituras hasta la versión final.

El itinerario completo consta de tres grandes etapas:

- **Primera etapa:** proceso de investigación.
- **Segunda etapa:** elaboración gradual de las ponencias.
- **Tercera etapa:** puesta en escena de las ponencias en las jornadas abiertas.

4.2.1.1. Primera etapa: el proceso de investigación

Esta etapa comprende los siguientes momentos, diferenciados en los encuentros tutoriales: elección del tema, relevamiento bibliográfico,

planteo de preguntas e hipótesis, conformación del corpus, análisis e interpretación de los datos y elaboración de conclusiones.

En cuanto a la elección del tema, un primer problema que se planteó al comenzar la experiencia fue determinar qué margen de libertad iba a darse a los estudiantes para definir su objeto de investigación. Finalmente se decidió proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permite la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinario: la lingüística y la literatura. Este eje gira en torno a la elección de un «género discursivo» (Bakhtine, 1984) o «clase textual» (Brinker, 1988; Gülich, 1986; Heinemann y Viehweger, 1991; Ciapuscio, 1994 y 2000b) de circulación social, en relación con distintas prácticas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un corpus escrito u oral, y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

De este modo, se inicia a los estudiantes en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema elegido; selección y análisis de un corpus textual, obtenido del entorno social, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Desde los lineamientos generales se van precisando aspectos teóricos y metodológicos concernientes a las tipologías textuales y sus niveles de análisis (funcional, situacional, estructural, temático, estilístico, etc.), y a cuestiones básicas de metodología de la investigación (paradigma cuantitativo y cualitativo, técnicas de recolección de datos, etc.) que les permiten ir tomando decisiones con respecto al trabajo de campo (población de estudio, variables, encuestas/entrevistas, etc.).

4.2.1.2. Segunda etapa: la elaboración gradual de las ponencias

Esta etapa implica variados desafíos de textualización: escritura de distintos borradores; escritura de la versión final que puede ser más extensa que la versión para exponer; escritura del *abstract* que se incluye en el programa de las jornadas; elaboración de los esquemas que apoyan la exposición oral a través de recursos tecnológicos (filminas, PowerPoint, etc.).

Para orientar a los estudiantes en la adecuación al género académico requerido, se analizan textos ejemplares, teniendo como referencia la estructura IMRDyC (introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones; Swales, 1990), pero destacando que este modelo proviene de

las ciencias duras y está referido particularmente al artículo de investigación.

Se trabajan las «partes canónicas» (Ciapuscio y Otañi, 2002) de este modelo con sus «segmentos textuales» (los «movimientos o movidas» de Swales, 1990), atendiendo especialmente a su triple dimensión argumentativa (demostrativa, persuasiva y dialéctica). En tal sentido, se insiste tanto en la articulación que debe darse entre estas diferentes partes para lograr la consistencia de la argumentación científica, como en la funcionalidad retórica de las mismas, en cuanto guías explícitas de lectura. En relación con esto último, se presta particular atención a la categoría «introducción», atendiendo a los «movimientos y pasos optativos» de Swales (1990):

- «Establecer el territorio» (afirmar la centralidad del problema; hacer una presentación general del tema; revisar investigaciones anteriores).
- «Establecer el centro» (proponer una postura contraria; indicar una brecha o laguna; formular preguntas o hipótesis; continuar la tradición).
- «Ocupar el centro» (destacar propósitos u objetivos; anunciar la presente investigación; anunciar los principales hallazgos; indicar la estructura del artículo).

Cabe destacar que los textos académicos que se eligen para su lectura y análisis tematizan el objeto de enseñanza, es decir, el discurso académico. En tal sentido, se seleccionan artículos científicos y ponencias sobre investigaciones relativas a los modos de lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a distintas culturas académicas (por ej., Cubo de Severino, 2000, analiza los modos de acceso al discurso científico de estudiantes universitarios argentinos; Kaiser, 2005, contrasta los modos de escritura de estudiantes universitarios venezolanos y alemanes). También han sido elegidos artículos referentes a las concepciones y formas de enseñar escritura académica en diversas universidades del mundo (Carlino, 2006, compara cómo se orienta el escribir en la formación universitaria de pregrado en tres países de tradición anglosajona: EE.UU., Canadá y Australia, y en Argentina.). Con estos textos se busca sensibilizar a los alumnos acerca de la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinarias.

El hecho de trabajar con textos de la propia especialidad resulta particularmente relevante, ya que los posiciona mejor para la instancia prevista de producción de ponencias en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo a las normas de la comunidad académica de pertenencia. En

el proceso de textualización se insiste también acerca de las pautas formales relativas a los modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, adhiriendo a voces de autoridad o distanciándose de voces polémicas, a través de las diferentes formas de modalización.

Asimismo, se trabaja con los alumnos con pautas consensuadas para determinar criterios de calidad de las versiones finales y de las exposiciones orales, los cuales son articulados con los criterios de evaluación del proceso y del producto, acordados por el equipo de cátedra para calificar tanto las presentaciones escritas como la instancia final de las jornadas.

4.2.1.3. Tercera etapa: la puesta en escena de las ponencias en las jornadas

Esta última etapa implica otra serie de desafíos diversos: decisiones acerca de qué priorizar en la comunicación oral, distribución y articulación de turnos de exposición, uso adecuado de los recursos tecnológicos, etcétera. Cabe destacar que se estipula para cada grupo la exposición durante veinte minutos, más diez minutos para preguntas y discusión.

Como cierre de las jornadas, los estudiantes escriben, en forma anónima, un testimonio en el que realizan una evaluación global acerca de las distintas alternativas del itinerario didáctico recorrido durante todo el año. Lo que más se destaca en estos testimonios es la valoración altamente positiva que los alumnos dan a la labor realizada en la segunda parte del año y, en especial, a la labor de tutoría, ya que el proceso arduo y gradual de elaboración de ponencias es orientado, de modo sostenido, por los tutores, lo que constituye un verdadero andamiaje para el ingreso a la cultura académica.

Conclusiones

Partiendo de reconocidos problemas didácticos examinados a la luz de las investigaciones reseñadas, en este capítulo hemos analizado experiencias de investigación-acción realizadas a partir de principios análogos en dos asignaturas de las ciencias sociales y humanas de universidades públicas argentinas. Hemos mostrado que estas experiencias de aula incluyen, como objeto de enseñanza, la oportunidad de que los alumnos lean, investiguen y escriban sobre los temas de cada asignatura, para hacer una presentación oral.

Esto ilustra cómo puede integrarse el trabajo sobre los contenidos específicos de una disciplina con la enseñanza de prácticas discursivas, necesarias para incluir a los estudiantes en las culturas académicas a las que aspiran y, también, como instrumentos epistémicos que les requieren

mayor trabajo cognitivo que el implicado en escuchar las explicaciones del profesor. Ilustra de qué modo los alumnos aprenden a escribir en un campo disciplinar a la vez que escriben para aprender las nociones de ese campo.

Dos rasgos de estas secuencias didácticas merecen ser destacados. En primer lugar, se modifican las condiciones de lectura en la universidad: para esta ocasión, los alumnos leyeron con un propósito adicional al inespecífico objetivo de leer para saber qué dicen los textos (Gottschalk y Hjortshoj, 2004) y para demostrar al docente que leyeron; lo hicieron para investigar sobre un tema y para comunicar lo investigado frente a un auditorio auténtico. En segundo lugar, escribieron también de forma diferente a la usual: no para dar cuenta en un examen de lo estudiado, sino para elaborar una presentación oral dirigida a quienes desconocían el tema; y escribieron no en un instante, sino durante un proceso extendido en el tiempo, con la guía y retroalimentación de sus docentes.

Los proyectos examinados aportan a la reflexión en cuatro direcciones. Por un lado, plantean un cambio sustantivo en las formas habituales de evaluar a los alumnos, ya que extienden en el tiempo la situación acreditativa, acompañan con enseñanza lo que finalmente será evaluado e intentan la participación activa de los alumnos por la relevancia social de estos proyectos comunicativos más allá de su propósito didáctico. En segundo lugar, incluyen en las materias un contenido habitualmente ausente en la enseñanza de las asignaturas. Es decir, dejan de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasan a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas, ya que los profesionales que estamos formando no sólo necesitarán en el futuro saber *acerca de* los temas de la disciplina, sino que requerirán saber *hacer* cosas con el lenguaje empleado para referirse a esos temas. Por otra parte, las experiencias referidas vinculan los usos del lenguaje escrito con los usos del lenguaje oral, explicitando que en la gestación de una presentación pública hablada existe un proceso recursivo de leer y escribir. Estos proyectos enseñan que el habla utilizada al exponer ante un foro científico o profesional no es espontánea, sino sumamente planificada a través de la lectura y la escritura.

Finalmente, estas experiencias, encaradas como investigación en la acción, sugieren que los profesores también podemos continuar aprendiendo colectivamente sobre nuestras formas de enseñar, si construimos una historia científica de éstas (Lerner, 2001). Para eso, hemos de convertirlas en objeto de análisis, discutir las a la luz de la bibliografía y escribir sobre ellas para difundirlas y someterlas a la crítica de nuestros pares.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2000). *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo*. Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Ameijde, D., Douglas, S., Murga, M., Padilla, C., y Ávila, A. (2005). «Prácticas de escritura académica: la monografía». En M. Murga (Comp.): *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Tucumán, INSIL, Facultad de Filosofía y Letras,
- Andriessen, J. (2009) . «Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools». En N. Muller Mirza y A-N. Perret-Clermont (Eds.): *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Nueva York, Springer, pp. 195-214.
- Arnoux, E. (Coord.) (2009). *El problema de la enseñanza de la escritura en el nivel medio y superior. Aportes teóricos y experiencias de investigación*. Simposio Cátedra Unesco, en II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, "La educación en los nuevos escenarios socioculturales", La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. CD-Rom.
- Arnoux, E., y Alvarado, M. (1997). «La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos». En C. Martínez (Comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestri, A. (1996). «El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior». En E. Arnoux (Comp.): *Adquisición de la escritura*. Rosario, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, pp. 199-231.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, París, Gallimard.
- Barker, G. (2000). *First year students' perception of writing difficulties in science*. Ponencia presentada en the Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium". Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000.
- Bass, R. (1999). «The scholarship of teaching: What's the problem?». *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1(1) [en línea]. Disponible en: <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana, Parlor Press.
- 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, N°6 (pp. 5-21). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R., y Dorronzoro, M. I. (2001). Organizadoras de las I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001 [en línea]. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- Berlin, J. (1990). «Writing Instruction in School and College English, 1890-1985». En J. Murphy (Ed.): *A Short History of Writing Instruction. From Ancient Greece to Twentieth-Century America*. Davis (CA), Hermagoras Press, pp. 183-220.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Setting*. Nueva York, Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sidney, Continuum.
- Bhatia, V., y Gotti, M. (Eds.) (2006). *Explorations in Specialized Genres*, Vol. 35. Berna, Peter Lang
- Biggs, J. (1996). «Enhancing teaching through constructive alignment». *Higher Education*, 32, pp. 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Bogel, F., y Hjortshoj, K. (1984). «Composition Theory and the Curriculum». En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.): *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, Norton, pp. 1-19.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlín, Erich Schmidt.
- Buty, C., y Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Candlin, C., y Gotti, M. (Eds.) (2007). *Intercultural Aspects of Specialized Communication*, Second Printing, Berna, Peter Lang PG.
- Carlino, P. (2004). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?* Conferencia inaugural del Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, «Tensiones educativas en América Latina». Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. CD-Rom. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). «Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo». *Signo y Señal*, 16, pp. 71-117.
- Carlino, P., y Martínez, S. (Coords.) (2009). *Lectura y escritura, un problema asunto de todos/as*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue [en línea]. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/secretaria_academica/programas_y_proyectos/PUBLICACIONES/la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Chalmers, D., y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. Londres, Kogan Page.
- Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery*. Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas, «Changing Identities». Universidad de Wollongong, Nueva Gales del Sur, 29-30 de noviembre de 2001.

- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2000a). «La monografía en la universidad: ¿Una clase textual?». *Humanitas*, revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 23(30-31), pp. 237-253.
- Ciapuscio, G. (2000b). «Hacia una tipología del discurso especializado». *Discurso y Sociedad*, 2(2), pp. 39-71.
- Ciapuscio, G., y Otañi, I. (2002). «Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva». *RILL*, 15, pp. 117-133.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., y Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. Londres, Routledge.
- Crete, Ph., y Lea, M. (1998). *Student writing: Challenging the myths*. Actas de la V Conferencia Anual sobre Desarrollo de la Escritura en la Educación Superior. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- Cubo de Severino, L. (2000). «Estrategias de acceso al discurso científico». *Humanitas*, revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 23(30-3), pp. 227-236.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales características del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Davidson, C., y Tomic, A. (1999). «Inventing Academic Literacy. An American Perspective». En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.): *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Di Benedetto, S., y Carlino, P. (2006). «Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos». Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, «La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza». Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 9-11 de agosto de 2007, Tomo I (pp. 273-275).
- Diment, E., y Carlino, P. (2006a). «Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura». Actas del Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy... La Ciencia, la Literatura, la Prensa... Desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006 [en línea]. Disponible en: http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm
- Diment, E., y Carlino, P. (2006b). «Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio». Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, «Paradigmas, métodos y técnicas», 10-12 de agosto de 2006. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Tomo I, pp. 202-204.
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). «La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales». En P. Carlino (Coord.): *Textos en Contexto, N° 6* (pp. 23-29). Buenos Aires, Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.

- Di Stefano, M., Pereira, C., y Pipkin, M. (2006). «La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas». *Signo y Señal*, 16, pp. 119-135.
- Di Stefano, M., Pereira, C., y Reale, A. (1988). «¿Aprender a leer y a escribir en la universidad?». *Perspectiva Universitaria*, 18, pp. 21-25.
- Eizaguirre, M. D., Spinello, A., Fernández, G., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., y Barrón, M. P. (2008). «El "foro de intercambio", una experiencia para escribir y exponer en el primer año universitario». En Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (Coords.): *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán, Cátedra Unesco, subsede Tucumán, Insil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán [en línea]. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%201.1.CARLINO.pdf
- Erduran, S., y Jiménez-Alexandre, M. P. (2008). *Argumentation in Science Education*. Nueva York, Springer.
- Estienne, V., y Carlino, P. (2004). «Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva». *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), pp. 9-17.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2008). «Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: El punto de vista de docentes y alumnos». Actas del XXII Congreso Mundial de Lectura, *Lectoescritura en un mundo diverso*. Asociación Internacional de Lectura, 28-31 de julio de 2008, San José, Costa Rica. Disponible en http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf
- Fernández, G., y Izuzquiza, V. (2005). «La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario». Panel *La lectura y la escritura en la universidad*. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005 [en línea]. Disponible en: <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc>
- Fernández, G., Izuzquiza, V., y Laxalt, I. (2006). Simposio *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior*. Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy... La Ciencia, la Literatura, la Prensa... UNCPBA, Tandil, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006 [en línea]. Disponible en: <http://www.tandil.gov.ar/educacion/>
- Flores, M., y Natale, L. (2004). *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia*. Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, «Tensiones educativas en América Latina». Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004 [en línea]. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/Oi-ciels/simposios.php>
- Flower, L. (1979). «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing». *College English*, 41, pp. 19-37.
- Flower, L., y Higgins, L. (1991). «Collaboration and the Construction of Meaning». *Technical Report*, N° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W. (1990). *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Nueva York, Oxford University Press.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2003). «Does your assessment support your students' learning?». *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1, p. 1.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Berna, Peter Lang.
- Gottschalk, K. (1997). «Putting and keeping the Cornell Writing Program in its place: Writing in the disciplines». *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, pp. 22-45.
- Gottschalk, K., y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston, Bedford/St. Martin's.
- Gülich, E. (1986). «Textsorten in der Kommunikationspraxis». En W. Kallmayer (Ed.): *Kommunikationstypologie*. Düsseldorf, Schwann.
- Halliday, M., y Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Londres, The Falmer Press.
- Hayes, J., y Flower, L. (1986). «Writing Research and the Writer». *American Psychologist*, 41(10), pp. 1106-1113.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Niemeyer.
- Hillard, V., y Harris, J. (2003). «Making Writing Visible at Duke University». *Peer-Review*, 6(1), pp. 15-17.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, Massachusetts, Bedford/St. Martin's.
- Hogan, C. (1996) «Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses». En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.): *Teaching and Learning Within and Across Disciplines* (pp. 79-81). Perth, Australia, Murdoch University.
- Hutchings, P., y Shulman, L. (1999). «The scholarship of teaching. New elaborations, new developments». *Change*, 31(5), pp. 10-15.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Londres, Longman.
- Iglesia, P., y De Micheli, A. (2008). «La incorporación de la escritura a la enseñanza de biología en primer año de la universidad». En C. Padilla, S. Douglas y E. López (Coords.). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra Unesco, subsele Tucumán (Argentina), Insil, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 8 [en línea]. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%201.2. CARLINO.pdf
- Jones, C., Turner, J., y Street, B. (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Kaiser, D. (2005). «Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania». *Signo y Señal*, revista del Instituto de Lingüística, 14, pp. 17-35.
- Kelly, G., y Bazerman, C. (2003). «How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis». *Applied Linguistics*, 24(1), pp. 28-55.

- Kemmis, S. (1993). «Action research and social movement: A challenge for policy research». *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), pp. 1-7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- Lea, M. (1999). «Academic literacies and learning in higher education. Constructing knowledge through texts and experience». En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.): *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 103-124). Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Lea, M., y Street, B. (1998). «Student writing in higher education: An academic literacies approach». *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172
- Legget, M. (1997) «How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?». En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.): *Learning Through Teaching* (pp. 194-196). Perth, Australia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lillis, T. (1999). «Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery». En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.): *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 127-147). Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Londres, Routledge.
- Marín, M., y Hall, B. (2004). *Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: Obstáculos para lectores inexpertos*. Actas del Congreso Internacional La Argumentación, Buenos Aires. CD-Rom.
- Martin, J., y Veal, R. (Eds.) (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Londres, Routledge.
- Martínez Recio, A. (1999). *Una aproximación epistemológica a la enseñanza y el aprendizaje de la demostración matemática* [en línea]. Disponible en: www.ugr.es/jgoddino/siidm/escorial
- Marucco, M. (2004). «Aprender a enseñar a escribir en la universidad». En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto*, N° 6 (pp. 59-76). Buenos Aires, Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.
- Monroe, J. (2003). «Writing and the Disciplines». *Peer Review*, 6, pp. 4-7.
- Moss, T., Smigiel, H. Thomas, Sh., y Trivett, N. (2005). *Making the invisible visible*. En *The Reflective Practitioner*. Actas del 14° Foro sobre Enseñanza Aprendizaje. 3-4 de febrero de 2005. Perth: Murdoch University.
- Moyano, E. & Natale, L. (2006). «Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación acción». En: Rodi, A.M. y M. Casco (Coord.). Actas Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy, Simposio «Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior». Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Moyano, E., Natale, L., y Valente, E. (2008). «¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria». En C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez (Coords.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán, Cátedra Unesco, subsele Tucumán,

- Insil, Facultad de de Filosofía y Letras, UNT [en línea]. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%201.3.%20CARLINO.pdf
- Natale, L. (2004). *La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la lingüística sistémico funcional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística. Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 18 al 20 de octubre de 2004.
- Nelson, N. (2001). «Writing to learn: One theory, two rationales». En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.): *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston y Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Nogueira, S. (Coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires, Biblos, segunda edición corregida.
- Padilla, C. (2003). «Metadiscursión y producción escrita en estudiantes universitarios». *Revista del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*, 1, pp. 221-238.
- Padilla, C. (2004a). *Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios*. En Actas del V Congreso de Lingüística General, Universidad de León, España, Vol. III (pp. 2193-2202).
- Padilla, C. (2004b). «La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: El caso de la dimensión polémica». *Rasal*, 2, pp. 45-66.
- Padilla, C. (2008) *Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*, Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 2008 (en prensa).
- Padilla, C. (Coord.), Ávila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I., García, C., y Ocampo, M. (2005). *Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos*. Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Saecce, Buenos Aires, Argentina
- Padilla, C. (Coord.), Ávila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I., García, C., y Ocampo, M. (2007). *Iniciación a las prácticas académicas: experiencia en un nuevo espacio curricular de la carrera de Letras (UNT)*. Actas de I Jornadas interdisciplinarias Lenguas, Identidad e Ideologías, Tucumán, Argentina, UNT, CD-Rom.
- Padilla, C. (Coord.), Ávila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I., García, C., y Ocampo, M. (2008). *Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: El taller de comprensión y producción textual*. Lectura y escritura críticas: Perspectivas múltiples, Cátedra Unesco, subsede Tucumán, Arg, UNT. CD y disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%203.2.DOUGLAS.pdf
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2009). «Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de letras (UNT)». Simposio Cátedra Unesco (E. Arnoux, Coord.), en II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, «La educación en los nuevos escenarios socioculturales». La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa. CD-Rom.
- Paoloni, P. (2004). *Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad*. Tesis de maestría inédita. Maestría en Educación y Universidad. Río Cuarto. Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Parodi, G. (2007a). «El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio». *Revista Signos*, 40(63), pp. 147-178.
- Parodi, G. (Ed.) (2007b). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). «Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva». En G. Parodi (Ed.): *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-37). Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. (Coord.) (2006). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pereira, C., y Di Stefano, M. (2003). *La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado*. En M. García Negroni (Ed.): *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Buenos Aires, UBA. CD-Rom.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. París, PUF.
- Plantin, C. (2007). «Argumentation studies and discourse analysis». En T. van Dijk (Ed.): *Discourse Studies*, «Benchmark in Discourse Studies», Vol. IV (pp. 277-301). Londres, Sage Publications.
- Russell, D. (1990). «Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation». *College English*, 52, pp. 52-73.
- Russell, D. (1997). «Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory». *Mind, Culture and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- Russell, D., y Foster, D. (2002). «Introduction: Rearticulating articulation». En D. Foster y D. Russell (Eds.): *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*. Urbana, IL, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Rust, C. (2002). «The impact of assessment on student learning». *Active Learning in Higher Education*, 3(2), pp. 145-158.
- Santhanam, E. (2002) *Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation*. En Focusing on the Student. Actas de la XI Conferencia anual del Teaching Learning Forum, febrero de 2002, Perth, Australia, Edith Cowan University.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1985). «Development of dialectical processes in composition». En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.): *Literacy, Language and Learning* (pp. 307-329). Cambridge, CUP.
- Schrifer, K. (1990) «Evaluating text quality: The continuum from text-focused to reader-focused methods». *Technical Report*, N° 41. National Center for the Study of Writing, U.S. Department of Education.
- Sommers, N. (1980). «Revision strategies of student writers and experienced adult writers». *College Composition and Communication*, 31, pp. 378-388.
- Street, B. (1999). *Academic literacies: Position paper*. Trabajo presentado en el Simposio New Directions in Literacy Research. Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokio.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tynjälä, P., Mason, L., y Lonka, D. (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston y Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Ungerfeld, R. (2004). «La investigación como soporte de actividad de enseñanza universitaria». *Contexto Educativo*, revista digital de educación y nuevas tecnologías, N° 30, año V.
- Valente, E. (2005). *La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura*. Ponencia presentada en el panel Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna. II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, UNER, 18-20 de agosto de 2005.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires, Biblos.
- Vardi, I. (2000). *What lecturers' want: An investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks*. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium". Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000.
- Vardi, I. (2001). *How do first year lecturers help students develop writing skills?* Actas de la Quality Conversations Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference, pp. 679-686. Edith Cowan University, Perth, Australia, 7-10 de julio de 2002.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L., y Rosales, P. (2003). *Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos*. Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 322-325.
- Vázquez, A., y Miras, M. (2004). *Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura*. Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero de 2004 [en línea]. Disponible en: <http://crubl.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>
- Venegas, R. (2006). «La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el análisis semántico latente». *Revista Signos*, 39(60), pp. 75-106.
- Zadnik, M., y Radloff, A. (1995). «A new approach to a communications unit: A student organized conference». En L. Summers (Ed.): *A Focus on Learning* (pp. 292-296). Perth, Australia.

SEGUNDA PARTE

Mundo profesional

CAPÍTULO 7

Materiales clínicos y supervisión: Escritos del campo psicoanalítico

Elvira N. de Arnoux

Mariana di Stefano

Cecilia Pereira

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El trabajo se propone caracterizar dos géneros propios de las prácticas de formación profesional en psicoanálisis destinados a la supervisión: el material clínico que el terapeuta elabora para una supervisión privada y el material clínico presentado en una situación pública ante un supervisor experto, que luego se publica junto a la palabra de este último. El estudio revela una presencia importante de la escritura en prácticas de formación profesional de esta comunidad y un trabajo sobre la misma de alto grado de planificación, orientado a lograr una adecuación a exigencias retóricas cristalizadas en relación con los géneros. Éstos se destacan por su dimensión argumentativa, aun cuando predominan secuencias narrativas y descriptivas. El modo en que estos géneros participan de la formación profesional es colocando al terapeuta en situación de contrastar puntos de vista, atendiendo tanto a su ethos intelectual como emotivo.

Introducción

En el campo profesional del psicoanálisis, cuyo desarrollo se ha extendido a lo largo de más de un siglo, la supervisión del trabajo analítico es uno de los pilares que sostiene esta práctica; los otros dos son el análisis personal y la formación teórica. A la supervisión se puede llegar, en la actualidad, a partir de simples notas –esquemas o ayudamemorias– o de textos que implican un trabajo sobre anotaciones realizadas durante el transcurso de la sesión analítica o con posterioridad, o que surgen de nuevas escuchas de grabaciones realizadas durante las sesiones. Los escritos del segundo tipo, que dan cuenta de un tramo del proceso terapéutico, son lo suficientemente extensos como para que incluyan ciertas recurrencias en las voces, tanto del analista como del paciente. Debemos aclarar que en el modo de exponer los materiales incide, más allá de contratos personales, del tiempo disponible o de la experiencia del analista, la perspectiva teórica ya que, para algunos, el trabajo de la escritura es fundamental como base para la reflexión mientras que, para otros, la escritura «borra», en tanto puesta en orden altamente regulada del vínculo

analítico; para unos, las palabras de ambos intervinientes son igualmente importantes, otros prefieren focalizar al analista.

Las reflexiones que presentamos son resultado de una investigación más amplia sobre los géneros que son producidos y circulan en la comunidad psicoanalítica y sobre las diferencias asociadas a las distintas corrientes teóricas. En ella consideramos los trabajos profesionales ligados a la clínica y analizamos la incidencia del modelo freudiano de presentación de casos y las transformaciones que se han operado a partir del desarrollo de otras perspectivas. El interés se centra, en una primera etapa, en los géneros que exponen material clínico, destinados a los intercambios con supervisores y pares y en el análisis de las modalidades propias de cada grupo. Recordemos que el psicoanálisis, en tanto disciplina teórica, es un discurso constituyente (Maingueneau, 2006) y, por lo tanto, además de no reconocer otra autoridad más allá de la propia y tener su cuerpo de enunciadores consagrados, supone un conflicto entre diversos posicionamientos asociados con diferentes identidades enunciativas, que se delimitan unas respecto de otras. De allí la importancia de atender a estos juegos que afectan tanto la gestión y circulación de los discursos como su producción y las modalidades expositivas. El objetivo global de la investigación es reconocer los rasgos genéricos para poder intervenir en la formación profesional. Estimamos, como otros investigadores, que este conocimiento puede colaborar en la etapa inicial de formación para un mejor desempeño escrito (Parodi, 2008), así como ayudar en etapas más avanzadas a evaluar la incidencia del modelo genérico en la configuración del caso con el objetivo de poder establecer una distancia crítica frente a las producciones propias o de colegas (interrogar, por ejemplo, en qué medida la retórica del género y sus formatos compositivos afectan la presentación del caso si se desdennan aspectos que pueden ser esenciales para su comprensión). En el desarrollo de nuestra investigación, el estudio de los materiales se ha completado con entrevistas a profesionales y observación etnográfica de algunos encuentros. Sin embargo, las ilustraciones que suministramos en este artículo provienen solo de materiales escritos.

En este capítulo, el objetivo es describir las características de dos géneros escritos utilizados en situación de supervisión: el material clínico, producto de sesiones, elaborado por un terapeuta y destinado a una supervisión, y el material clínico presentado ante pares y ante un supervisor experto en una reunión clínica, que en su conjunto luego se plasma en una publicación. En la primera parte nos referiremos a la problemática de la presentación de casos en la comunidad psicoanalítica y a los rasgos que definen esta práctica. Luego nos detendremos en el análisis de

textos que exponen un caso para trabajar con el supervisor y que constituyen escritos genéricamente estabilizados. El primer grupo de materiales clínicos que consideraremos no presenta la palabra del supervisor. El segundo, sí, ya que forman parte de un escrito mayor, publicado, donde se incluye su interpretación; ésta tiene una dimensión pedagógica acentuada porque el supervisor se dirige no sólo al analista que presenta el caso, sino también a los participantes de una reunión clínica, cuyas voces pueden ser registradas. Así como los primeros escritos no exceden el campo profesional, por lo que su publicidad es escasa, los otros pueden dar lugar a una difusión mayor y cristalizar en publicaciones especializadas. Finalmente, haremos algunas observaciones sobre los aspectos de la práctica profesional que estos escritos develan.

1. Comunidad discursiva y género

Se considera comunidad discursiva aquella que, vinculada a una institución, se organiza alrededor de la producción de ciertos tipos de textos. Más allá de la naturaleza de su organización social y técnica, son las prácticas discursivas las que la individualizan (Beacco, 2004). En la medida en que la comunidad psicoanalítica no es sólo profesional, sino también científica, es productora de géneros de discursos «cerrados», géneros que son accesibles esencialmente a sus miembros y que dan lugar a retomes de diverso tipo (comentarios, contrastes, reformulaciones). Como señala Maingueneau (2002a), en los discursos cerrados, el conjunto de los productores y el conjunto de los receptores tienden a coincidir cuantitativa y cualitativamente: su público es de hecho el grupo de aquellos que escriben textos del mismo tipo. De allí que para ser miembro pleno de esa comunidad sea necesario el dominio de los géneros propios. Pero, como ha señalado Bourdieu (2003) en relación con los «campos de producción restringida», éstos tienden a generar sus propias normas de producción y criterios de evaluación, que no siempre se hacen explícitos. En los párrafos siguientes haremos algunos deslindes que permiten iniciar la caracterización de algunos discursos del campo psicoanalítico: los que incluyen extensamente materiales clínicos destinados a la supervisión.

Debemos destacar, en primer lugar, que si bien la presentación de casos clínicos es común al campo de la medicina, se expone, como hemos señalado antes, en géneros peculiares de la comunidad psicoanalítica. Aunque algunos modos de designarlos pueden ser compartidos –histórico clínico, por ejemplo–, parten, en la situación que estudiamos, de materiales obtenidos en una instancia profesional particular, que es la sesión psicoanalítica, donde la atención, flotante, se detiene raramente en el

contenido manifiesto, es sensible a «detalles secundarios [...], rasgos poco estimados o inobservados, del residuo de la observación, cosas secretas o encubiertas» (Freud, 1993, 1883) y atiende a lo que en el analista resuena de la palabra del otro. Los escritos se centran, por esa razón, en determinados fragmentos del discurso del paciente. Por otra parte, incluyen, además de algunos datos personales y de la historia analítica, intervenciones del terapeuta y registro tanto de algunos de sus pensamientos o impresiones como de actitudes del paciente, tomando como bases las sesiones o serie de sesiones que le parecen significativas. Sobre la selección y elaboración que estos textos realizan opera también el saber psicoanalítico que el terapeuta activa en relación dialéctica con la escucha.

En segundo lugar, es necesario considerar que el caso como «forma simple» que los materiales que abordamos actualizan –es decir, en términos de Jolles (1972), como despliegue discursivo de una disposición mental– es la matriz de géneros científicos y profesionales pertenecientes a variados ámbitos disciplinares. La disposición que Jolles llama *caso* (1972: 137-157) no se limita a ilustrar normas a partir de la descripción y relato de acciones, lo que podría hacer, por ejemplo, una «viñeta» (breve fragmento ilustrativo de un aporte teórico o metodológico o de un análisis puntual), sino que aquellas son evaluadas y se interroga su alcance y pertinencia. El caso contiene preguntas que el texto, en la mayoría de las situaciones, no resuelve pero que hacen posible y orientan el avance en un determinado campo, lo que puede dar lugar a un desarrollo teórico o a la propuesta de una nueva interpretación de la norma. Cuando esto ocurre, el caso es consagrado como asociado a un nuevo saber. En el ámbito jurídico, por ejemplo, integra la jurisprudencia susceptible de ser consultada como fundamento interpretativo (e, incluso, se tiende a que sólo llegue a las máximas instancias aquello que puede ser configurado como caso). En psicoanálisis, el caso que expone o autoriza nuevos recorridos teóricos puede alcanzar el estatuto de relato clínico. Los relatos clínicos de Freud (2008) son textos fundadores de un modo de reflexión que, al mismo tiempo que pedagógicamente expone e ilustra un aspecto de la teoría y el trayecto analítico realizado, da un paso más: muestra los lugares en los que aquélla puede ser cuestionada y propone una respuesta que implica una nueva perspectiva del tema tratado. A ese modelo tienden, a su manera, los materiales clínicos destinados a la supervisión y/o a la discusión entre pares, aunque puedan no ir más allá de la interrogación de la validez del saber teórico en relación con un determinado paciente. Cuando la presentación de un caso se acompaña de la palabra autorizada del supervisor, tal como ocurre en el segundo grupo de textos que analizaremos, se articula también, como en el relato clínico, la dimensión pedagógica con la teórica.

En tercer lugar, retomando lo señalado antes, podemos decir que las notas provenientes de una sesión, los materiales clínicos destinados a la supervisión, aquellos destinados a la presentación ante pares, los «relatos clínicos» publicados y las presentaciones de material clínico acompañadas de las palabras del supervisor tal como aparecen en revistas especializadas son miembros de cadenas genéricas (aunque las etiquetas de cada uno de ellos no estén suficientemente estabilizadas), es decir, de aquellas «elaboraciones sucesivas de una misma “materia semántica” que se efectúan bajo formas genéricas distintas» (Beacco, 2004: 117) y están destinadas a diferentes situaciones comunicativas. Estas formas genéricas son, así, productos de «configuraciones de opciones» que son momentáneamente «cristalizadas» por el uso. Bronckart (2004: 104), que presenta esta perspectiva dinámica sobre los géneros, señala también que el sujeto va a adoptar, de los que circulan en su comunidad discursiva, el que le parezca pertinente a partir de las representaciones del contenido temático a semiotizar y de las propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto de su acción y va a producir un texto que es también una adaptación a los requerimientos particulares del evento en el que está involucrado. Esto explica tanto la diversidad discursiva de textos que pueden adscribirse a un mismo modelo genérico como los puntos de contacto entre géneros pertenecientes a la misma cadena, como ocurre con los dos tipos de presentaciones de casos que vamos a considerar.

Finalmente, debemos señalar que los discursos abordados comparten el carácter de globalmente narrativos. Recordemos, por un lado, que Freud, «al proponer la técnica de las asociaciones libres y estimular la rememoración, vincula lo narrativo con el psicoanálisis», y que la especificidad de esta práctica consiste, además, «en permitir al paciente alcanzar una verdad narrativa, por oposición a una verdad histórica, objetiva y científica» (Bertrand y Baldacci, 1998: 709-710). El análisis impulsa esta construcción (Freud, 1993: 3367-3368) narrativa que, gracias a la verbalización, facilita que el sujeto pueda operar con ella. Asimismo, más allá de los esperables relatos de los analizantes/analizados, la presentación de casos se expande narrativamente, ya que cuenta, en términos generales, dos historias (como los relatos policiales con enigma): la del paciente y la de la terapia. El lector u oyente accede a ambas a partir de un único despliegue discursivo.

En los apartados siguientes nos detendremos en el estudio de los rasgos más salientes de los géneros focalizados. Consideramos que la reflexión sobre los dispositivos enunciativos a los que recurren y las estrategias argumentativas empleadas permiten ampliar la mirada sobre el campo psicoanalítico como ámbito profesional y sobre los mecanismos de los que dispone para la puesta en circulación de sus conocimientos.

2. El «material clínico» destinado a la supervisión

A partir del análisis de materiales provenientes de una instancia de formación (implementada por un sector de la comunidad psicoanalítica más próximo a los gestos fundacionales de Freud), y de las entrevistas realizadas, hemos identificado una representación acerca de la práctica de la supervisión en esta etapa que incide directamente en el modo en que se resuelve el escrito con el que el analista asiste a ella. Esta representación concibe generalmente el rol del terapeuta como el de quien busca poner ante los ojos de un experto (el supervisor) hechos acontecidos en el transcurso de una terapia, de modo que aquél pueda trabajar sobre ellos. El rol del terapeuta en la supervisión es, en estos casos, el de un mediador que busca exponer el material sobre el que el supervisor deberá opinar. Al respecto es interesante recordar la afirmación de Freud –que realiza en una parentética– en «Un caso de paranoia contrario a la teoría psicoanalítica» (2008: 125-126)

Antes de continuar mi relato quiero hacer constar que he alterado en él, hasta hacerlo irreconocible, el ambiente en el que se desarrolló el suceso cuya investigación nos proponemos, pero limitando estrictamente a ello la obligada deformación del caso. Me parece, en efecto, una mala costumbre deformar, aunque sea por los mejores motivos, los rasgos de un historial patológico, pues no es posible saber de antemano cuál de los aspectos del caso será el que atraiga preferentemente la atención del lector de juicio independiente y se corre el riesgo de inducir a este último a graves errores.

Como vemos, aquí se autorizan nuevas interpretaciones, para lo cual esa presentación del caso no sólo no debe ser «deformante», sino que debe permitir un volver a contar que ilustre otro aspecto teórico (Pasqualini, 2008: 26-28), aclare un concepto o funcione como matriz interpretativa de una nueva historia.

Esta representación de la supervisión, sin embargo, no es la única en el campo psicoanalítico. En otros casos se considera, como hemos esbozado antes, que el objeto de ese encuentro es analizar la relación del terapeuta con el caso puntual, razón por la cual en el discurso del material clínico se observa una presencia enunciativa más explícita del analista. Otra representación registrada en torno de esta práctica es la que privilegia casi con exclusividad al analista como objeto de la supervisión. En estos casos, la intervención del terapeuta en la entrevista de supervisión es oral, ya que está centrada en él y no en la palabra del paciente ni en lo acontecido puntualmente en cada sesión. No hay, así, una búsqueda de efecto de objetividad, porque se espera que el supervisor interprete la subjetividad del analista.

Como se desprende de esta heterogeneidad de representaciones sobre la práctica de supervisión, necesariamente el género que participa de ella no es homogéneo, sino que se trata de un género que cristaliza de diferentes modos según los enfoques teóricos que orientan las prácticas.

A continuación vamos a mostrar los rasgos que caracterizan al género cuando se realiza por escrito y desde una perspectiva en la cual, si bien se considera la palabra del analista, el «caso» ocupa el frente de la escena. Veremos aspectos enunciativos y de la estructura del género, los efectos argumentativos que éstos generan y su relación con las representaciones sobre la práctica de supervisión a partir de la descripción del plan textual del escrito.

2.1. Plan textual

El plan textual de este género consta de dos partes: una introducción y el desarrollo, que ofrece centralmente escenas dialogadas de una o más sesiones.

2.1.1. La introducción

Todos los materiales clínicos analizados comienzan con una introducción que funciona a modo de presentación del paciente. Se ofrece información sobre la edad, situación familiar, estado civil, profesión y actividades que realiza; también incluye, a veces, una breve descripción física, rasgos de la vestimenta; otras veces se caracteriza el habla del paciente (tono de voz, velocidad, carga emotiva, gestualidad asociada y rasgos de temperamento derivados de la manera de hablar). A menudo se especifica el modo en que éste ha llegado a la consulta (derivación de un médico o de otro analista, decisión del paciente) y se alude a la historia clínica.

En este segmento la modalidad enunciativa correspondiente al mundo narrado es la que domina, ya que es un relato construido retrospectivamente. Se narra o bien con el sistema temporal del pasado, o bien se adopta el uso del presente histórico, que enfatiza el carácter explicativo del relato. En algunos casos, esta presentación ya incluye transcripción de fragmentos textuales del discurso del paciente, generalmente de la primera entrevista, lo que revela el valor que se atribuye a la reproducción de lo ocurrido o dicho en la sesión.

La introducción suele estar organizada con subtítulos que la encabezan (c) y anuncian subpartes (b); puede incluir marcas gráficas –tales como subrayados, negritas, mayúsculas– que destacan elementos que el analista

considera relevantes (b), o puede estar organizada como un bloque inicial sin apartados diferenciados (a). Transcribimos a continuación fragmentos de nuestro corpus, con su puesta en página original y las mismas marcas gráficas:

(a) CASO CLÍNICO DE MARISA

Marisa llega veinte minutos tarde a la primera entrevista, en marzo de 2007, con un ramo de flores. Tiene cincuenta y seis años. Es soltera, vive con su madre, de ochenta y siete años. Al preguntarle acerca de su ocupación, responde: «Soy secretaria».

Dice, en relación con su familia de origen: «Papá era muy pintón, muy divertido. Compartíamos lo intelectual, veíamos juntos programas de preguntas y respuestas por la tele, a ver quién acertaba más respuestas. Falleció de un infarto cardíaco. [... (sigue el párrafo en discurso directo)].

Es derivada por el dermatólogo por presentar lesiones autoprovocadas en la cara.

(b) DATOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA ENTREVISTA

Miriam tiene veinticuatro años y es derivada a la consulta el día **22 de marzo/05** por una colega que atiende a su hermana, dos años mayor que ella.

Al momento de la **1ª entrevista** le faltaba una materia para recibirse de abogada. Luego quiere ser escribana.

Aspecto físico: muy delgada, con un caminar altanero, soberbio, vestida discretamente.

Discurso: ansioso, verborrágico.

Se sienta y dice que viene porque murió su mamá (llora) y... bueno... yo vivo con mi **Papá** (64) que es empleado. «Realmente yo no tengo idea del rol de padre. Da plata, llega del trabajo, come y duerme. No hay vida social». [... (sigue el indirecto libre que presenta al resto de la familia)].

(c) Material clínico

Breve presentación de la paciente

Cuando consultó, Viviana tenía veintidós años. Era soltera y vivía con sus padres y su hermana menor. Había realizado estudios de Periodismo y actuación y estaba desempleada (situación que alternaría con períodos de trabajo «frenético», cuyo resultado era la extenuación hasta la enfermedad, de la cual derivaba la interrupción del mismo). Fue derivada por una colega que me anticipó que la misma estaba atravesando por una grave crisis familiar, que incluía una reciente internación psiquiátrica de la madre, con intervención policial y judicial.

La puesta en escena es la de un enunciador que no manifiesta su subjetividad en forma explícita y abierta y que busca ofrecer datos precisos y objetivos de la situación inicial del tratamiento. El efecto de «borramiento enunciativo» (Rabatel, 2004) se logra, entre otros procedimientos, dando la palabra al paciente, prefiriendo frases simples no vinculadas por conectores o enumeraciones a partir de puntos que se destacan (efecto de montaje o de lista), construyendo un narrador desprendido de la situación que relata.

Sin embargo, estas introducciones cumplen un papel importante en la orientación argumentativa global del escrito, ya que, pese a ese borramiento, la selección de rasgos, los términos elegidos para las descripciones, los fragmentos del habla del paciente, entre otros, revelan que en el enunciador ya está operando una hipótesis interpretativa del caso. Esta hipótesis es la que va a orientar el desarrollo posterior del escrito. De modo que lo que caracteriza la introducción de los materiales clínicos es, por una parte, la presencia de una hipótesis no explícita sobre el caso en cuestión y, por otra, la construcción de un yo enunciativo (ethos discursivo, en términos de Maingueneau, 2002b) objetivo, requerido como garante no sólo de la presentación del paciente que se realiza en este segmento, sino también de todo el discurso posterior.

Si los analizamos desde un punto de vista argumentativo, los datos presentados por este enunciador operan como una «narratio», es decir, son «hechos» que en apariencia sólo se limitan a relatar lo acontecido y a describirlo, pero que, en realidad, preparan el terreno para la aceptación de un punto de vista sobre el caso. Al igual que en otras situaciones argumentativas, la mayoría de estos datos genera un efecto de evidencia, no exige justificaciones, fundamentaciones ni otros elementos probatorios. Son el punto de partida «indiscutible» que funda el acuerdo con el interlocutor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 121-125). De este modo, estos «hechos», que en el discurso configuran los rasgos salientes del ethos del paciente, pueden ser leídos en clave metonímica (Plantin, 1993: 488): son una parte del todo que se expresará luego, son el antecedente que justifica el consecuente, son síntomas contiguos o indicadores de algún problema psicoterapéutico.

La interpretación de estas metonimias de persona puede resultar de gran utilidad en la formación profesional. Tomemos para ilustrar un segmento de la introducción del segundo caso citado: **«Aspecto físico:** muy delgada, con un caminar altanero, soberbio, vestida discretamente». Esta descripción inicial asigna coherencia a las intervenciones que se incluirán en el desarrollo del texto, tanto las del propio paciente como las del analista. El ethos asignado a la paciente autoriza, por ejemplo, las

interpretaciones posteriores del analista referidas a asociaciones que aquélla realiza en la sesión, y que serán expuestas en el resto del escrito:

A: Pareciera que a vos, siendo buena alumna, también te pasaron y te pasan cosas, como por ejemplo envidiar lo que no tuviste o no tenés. Quizás en esos momentos de tu escolaridad, además de ser buena en muchas cosas, debés haber envidiado otras [se refiere a una asociación realizada por la paciente]. Creo que la envidia la ponés afuera porque te hace sentir mal y es ahí donde te ponés altiva y soberbia y los chicos te atacan.

En otro caso se incluye en la Introducción un fragmento de la exposición del paciente, donde una hipótesis no explícita es la identificación con el padre:

Dice en relación con su familia de origen: «[...] Se quejaba mucho de mamá, de que ella *no le daba bola*. En un almuerzo él contó que a un amigo le había estallado una granada en las piernas. Ella contestó: “¿Te sirvo más raviolos, Carlos María?”. Ella es muy fría, a mí *nunca me dio mucha bola*». (El resalte es nuestro).

Jean Allouch (2008), al referirse a la escritura del «caso Aimée» de Lacan, destaca que no existe oposición entre una presentación objetiva y exhaustiva de un caso y el hecho de sostener una tesis que sea doctrinaria y, por lo tanto, ubicada en un campo de debate. En su obra, Allouch cita las palabras que Lacan escribe al final de la presentación del caso: «Si en efecto el valor de nuestra tesis se nutre en la mediación de los hechos y en mantenerlos sobre un plano tan concreto como lo permita la observación clínica, esos mismos hechos y las determinaciones de la psicosis sacada por ellos de la sombra no nos son revelados sino a partir de *un punto de vista*, y este punto de vista, aunque más libre de hipótesis que el de nuestros predecesores, no por eso deja de ser un punto de vista *doctrinal*» (Lacan, J., citado en Allouch, 2008: 20).

En síntesis, la introducción de este tipo genérico es una construcción retórica que atiende desde su plan textual a la hipótesis del analista, a la cual se le puede dar el estatuto de «tesis doctrinaria», pero que oculta sus rasgos de construcción en la medida en que exhibe un enunciador expositor (ethos objetivo del terapeuta) que establece «los hechos» de los cuales parte, hechos que dan una versión del ethos del paciente que autoriza el desarrollo posterior.

2.1.2. El desarrollo

Después de este marco introductorio, en los escritos se distingue con claridad una segunda parte que se inicia dando cuenta de una sesión,

que en el corpus analizado es preferentemente la primera entrevista. Esta segunda parte se indica con un subtítulo («Transcripción de la primera entrevista»; «Sesión de agosto de 2005»), o bien dejando un espacio de interlineado mayor, tras lo cual se pone en escena el diálogo de la sesión, en estilo directo, entre paciente y analista. Esta primera sesión, generalmente, aparece seguida de otras, seleccionadas por el terapeuta. No hay cierre conclusivo, la serie queda abierta, salvo cuando se ha interrumpido el tratamiento, lo que se señala explícitamente.

En todos los casos analizados, en las escenas dialogadas se indican con claridad los cambios de turno de habla con las iniciales correspondientes a «Paciente» y «Terapeuta»/«Analista», seguidas de dos puntos. Si bien por la extensión que se destina a cada sesión (entre una y dos carillas, en general) es evidente que no se trata de una transcripción de la misma –ya que ésta requeriría mucho más espacio–, en ningún momento se aclara que se trata de una selección de partes del diálogo sostenido entre paciente y terapeuta. En consecuencia, tampoco se indica si el diálogo que se escribe en ese material ha sido una composición del analista que pudo haber privilegiado distintos momentos de la sesión, atendiendo a algún criterio tampoco explicitado, y que pudo haberlos dispuesto luego en forma continua. Estas cuestiones, entre otras, son presupuestos del género y de la práctica de supervisión que regulan el intercambio y la interpretación. Sin embargo, el efecto de lectura producido es que asistimos a una transcripción literal de lo ocurrido en la sesión o sesiones; nótese incluso que uno de los subtítulos empleados designa a esa segunda parte como «Transcripción». La puesta en escena de un enunciador objetivo iniciada en la introducción del género se sostiene en esta segunda parte que desarrolla la sesión predominantemente a la manera de «material en bruto», aunque cierto estilo telegráfico muestre la mediación de las notas.

Sesión de marzo de 2007

P: «Estas lesiones en la cara las tengo hace rato. Lo tuve toda la vida, cinco veces peor. Mis amigas dicen cómo no me di cuenta antes. Ya no reconozco mi cara, ya perdí mi condición de mujer. Ya nadie me mira. Por distintas circunstancias no tuve pareja. Yo digo que siempre hay un roto para un descosido, ¿cómo es que no tengo a nadie? Pobre la gente que estuvo conmigo, por mi cara, mi gordura, mi pelo.

A: Pareciera que lo que usted siente con su cara lo siente con toda su persona.

P: [...] Yo me aprieto para que salga como un choricito, a veces también pelos.

La última intervención del fragmento citado muestra también cómo en la selección del material pueden operar, aunque no explícitamente, recuerdos de otros textos con los que el analista dialoga. Transcribimos, como ejemplo de posible interacción, un segmento conocido de Freud en *Lo inconsciente* (Freud, 1993: 2008), en el que se refiere a un paciente obsesionado por la piel de su rostro.

Al principio no le preocupaban nada tales granitos, y se los quitaba apretándolos entre las uñas, operación en que, según sus propias palabras, le proporcionaba gran contento «ver cómo brotaba algo» de ellos. Pero después empezó a creer que en el punto en que había tenido una de esas «espinillas» le quedaba un profundo agujero, y se reprochaba duramente haberse estropeado la piel con su manía de «andarse siempre tocando». Es evidente que el acto de reventarse los granitos de la cara, haciendo surgir al exterior su contenido, es en este caso una sustitución del onanismo.

Volviendo a la segunda parte del material clínico, señalamos que la escena dialogada es recurrente en todos los documentos revisados. Las diferencias las hemos observado en el modo en que desarrollan la escena: mientras que en algunos casos ésta continúa de modo ininterrumpido hasta la parte final de la misma, en la que suele haber un cierre a cargo del enunciador principal, en otros emerge un enunciador que, al modo de un narrador en primera persona, explicita lo que el terapeuta como participante de la escena sintió, observó o pensó, ya que la escena dialogada sólo da cuenta de lo que éste dijo. La presencia de este tipo de acotaciones, intercaladas en primera persona, revela la representación de la supervisión como un espacio de reflexión que incluye la subjetividad del terapeuta. En estos casos el locutor que ha puesto en escena al terapeuta como enunciador objetivo y luego como partícipe del diálogo, ahora lo coloca como un enunciador que exhibe su punto de vista mostrando también las emociones y sentimientos que la experiencia le ha producido. De este modo, el ethos del terapeuta amalgama tres puntos de vista: el objetivo, el dialogante y el que es capaz de revelar sus intuiciones. El supervisor, en estos casos, deberá leer el ethos construido del analista en los distintos fragmentos del texto y en los distintos puntos de vista puestas en escena.

Un ejemplo de este tipo de acotaciones es el siguiente:

P: «Viajaba con mi madre porque en realidad no tengo **amigas**. Qué sé yo, no me... no, no sé por qué. Siento que no son como yo. Pero... Algo debe pasar conmigo, no sé».

Al finalizar la entrevista (llorando) sigue hablando de los médicos y de la mala atención que recibió su madre.

Intervención de la terapeuta: Hoy hablás de muchas muertes. Pareciera que al pedir una entrevista conmigo quisieras tener cierta «cobertura médica» y quizá pueda ayudarte a cuidarte.

(Siento que se pelea con los médicos como defensa de la bronca que seguramente tiene con la madre por no haberse cuidado y no haberla cuidado).

P: Ahora tenemos una cobertura médica...

En este ejemplo, entre paréntesis y en negrita en el original, emerge el enunciador emotivo que revela aspectos no verbalizados en el diálogo, ya que en éste el terapeuta tuvo como destinatario al paciente, y la información sobre sus emociones e interpretaciones es necesario registrarla únicamente para el nuevo destinatario, el supervisor. Destacamos la introducción de este fragmento interpretativo con un verbo de sentimiento, del que depende la aserción siguiente que instala un juicio sobre el caso. Este tipo de verbo perceptivo, que se diferencia de los verbos que indican una aprehensión intelectual, circunscribe el alcance de la aserción al de una aprehensión específica del individuo que la realiza. Así, se pone en escena al terapeuta como un sujeto cognoscente, es decir como un sujeto que está buscando construir un conocimiento sobre el caso, pero que entabla el vínculo con su objeto de conocimiento a través de una percepción afectiva y no intelectual. De este modo, al ser el sentimiento la fuente de conocimiento, desvía el problema de la verdad del juicio e instala una «lógica conjetural» (Parret, 1995: 151) respecto de éste, que habilita una interpretación que va de la certidumbre a la duda. Esta puesta en escena de un saber no absoluto del terapeuta focaliza un núcleo de trabajo para el supervisor, del que se espera que intervenga con su experticia en ese proceso cognoscente.

El ejemplo citado muestra, además, un segmento resuntivo («Al finalizar la entrevista...») que también es posible en el marco de una representación sobre la supervisión que no demanda una objetividad máxima, coherente con la presencia de negritas y subrayados.

En algunos casos, la actitud resuntiva se realiza a través de formas propias del estilo indirecto o de narrativización de los actos de habla. En el siguiente ejemplo se observan formas resuntivas de los dos tipos, destacadas en el material clínico con cursiva en el original, además de que vuelve a utilizarse el paréntesis para encerrar allí percepciones del analista durante la sesión, que no ha comunicado a su paciente pero que sí comunica al supervisor.

Sesión del 24-09-08

Entra al consultorio y me dice que tiene conjuntivitis.

P: Estoy histérica porque no se puede esperar de un burro más que

una patada. Te acordás de Laura, la de cuarenta años, esa gorda, fea y limitada. Bueno, en cuanto yo entré a trabajar... (*comienza a describir situaciones de papeles notariales en forma muy rápida*). Yo hice una certificación que estaba mal hecha. No tenía que decir el escribano autorizante [...]

A: (*A esa altura yo tenía claro que no entendía nada y se me ocurrió decirle*): Percibo que hay una serie muy grande de datos y me parece que hay algo que no podés ver muy claro y no creo que sea sólo por la conjuntivitis. ¿Se te ocurre algo?

Hace un silencio y se pone a llorar.

En algunos casos se utilizan los fragmentos resuntivos al final de una u otra escena dialogada para condensar interacciones no expuestas a modo de cierre de esa instancia.

El vínculo con esta mujer termina en el desencanto y la desilusión con ella como persona. Lentamente va perdiendo importancia. Aparentemente, no llegan a tener una relación que vaya más allá de la amistad.

En otros materiales, el terapeuta separa la escena dialogada de fragmentos orientados a sintetizar más información sobre el paciente y sobre el tratamiento. En estos casos suele utilizar algún subtítulo del tipo «Algunas puntualizaciones acerca de las etapas del tratamiento» (a)/ «Otros datos» (b) y el tipo de información que ofrece refiere a conductas del paciente en la sesión, a características del «contrato» (frecuencia de sesiones semanales, interrupciones), resúmenes de etapas de la terapia en sus aspectos formales y apreciaciones interpretativas del terapeuta.

(a) Algunas puntualizaciones acerca de las etapas del tratamiento

Desde el inicio del tratamiento (mayo 2001) hasta enero de 2002 concurrió dos veces por semana. En enero de 2002 plantea su disconformidad [...] En mayo de 2002 retoma...

(b) Otros datos

Contrato: 2 veces por semana. En diván. Al principio tenía una actitud casi exhibicionista al recostarse. [...] Le puso límites a su padre [...]

Otras veces, importantes fragmentos narrativos dan cuenta de un proceso extenso que no se expone discursivamente en escenas dialogadas (en algunos textos aparecen breves fragmentos entrecomillados), que combinan tramos interpretativos.

El tratamiento continúa con una secuencia semanal y en septiembre de 2003 interrumpe súbitamente a raíz de un trabajo que la lleva a estar afuera algunas semanas. Vuelve en noviembre «decidida a hablar sobre su sexualidad», tema que la preocupa desde el comienzo [...].

En este punto comienzan a aparecer en el material elementos que dieron la pauta de que posiblemente la enfermedad de la madre hizo crisis coincidiendo con la pubertad de las hijas.

Como hemos dicho, el «material clínico» se construye a partir de grabaciones que lleva a cabo el terapeuta, o bien a partir de notas que éste realiza durante la sesión o después de ésta, en las que deja un registro de palabras textuales del diálogo sostenido, o de las palabras que ha retenido en su memoria como significativas. En todos los casos, la elaboración del material que ha de llevarse a la supervisión exige por parte del profesional un trabajo de recorte, reformulación y composición que atiende al supervisor como destinatario privilegiado, al que se busca transmitir información tanto sobre el paciente como del tipo de interacción propuesto en el trabajo terapéutico. Así, esta escritura profesional está orientada por la doble finalidad de construir un relato sobre el paciente y un relato sobre la terapia, para colocar al experto delante de los hechos sobre los que se espera pronuncie su palabra autorizada. Esto conduce a veces a respetar la cronología de la terapia por sobre la de la historia de vida del paciente, lo que aleja a este género del relato histórico o de la historia clínica del campo médico, como ocurre en el último ejemplo.

En el proceso de construcción de conocimientos, aunque éstos deriven y se apliquen a un caso particular, la escritura juega, en psicoanálisis como en otras áreas, un papel importante (Arnoux, 2009). La reescritura de las palabras del paciente o de las notas propias que dan lugar a los textos analizados son elaboraciones cuya orientación argumentativa, guiada tanto por la representación del caso como por la del destinatario, expone el trabajo interpretativo y la articulación entre enunciación y conceptualización. Como señala Doquet-Lacoste (2009: 8):

«Cuando se evoca el lugar de la enunciación en la conceptualización, se hace no desde una perspectiva vericondicional de asociación entre palabras y lo que está afuera del lenguaje, sino en el cuadro global de la teoría enunciativa, donde el sujeto pensante es inseparablemente un sujeto enunciante».

Estudiar la escritura profesional desde una perspectiva enunciativa atenta a los formatos genéricos permite reflexionar también acerca de los modos como se piensa en cada campo de la actividad social.

3. El «material clínico» expuesto ante pares y ante un supervisor cuyas observaciones integran el escrito publicado

Este género es resultado también de una práctica de formación profesional anclada en el encuentro entre un analista y un supervisor, pero,

a diferencia del anterior, el encuentro se lleva a cabo en una instancia pública, ante otros colegas. El supervisor suele ser una figura considerada de gran prestigio por la comunidad profesional; de modo que se asiste a la reunión, más que para participar de una instancia colectiva de construcción de un saber sobre el caso que se somete a análisis, para obtener del experto un conocimiento acerca de cómo llevar adelante un análisis y acerca de qué aspectos del relato sobre el paciente y sobre la terapia pueden resultar significativos para la interpretación o, incluso, para interrogar la teoría. La reunión prevé un intercambio de opiniones entre los presentes, aunque la palabra autorizada, que finalmente cierra los distintos momentos del encuentro, es la del experto. Para caracterizar el género al que pertenecen los escritos que resultan de esta experiencia, hemos analizado los distintos textos que componen un volumen de una revista de la especialidad que incluye entre sus secciones habituales una denominada «Supervisiones». En este trabajo ilustraremos a partir de uno de los casos tratados en ese volumen que está dedicado enteramente a lo que se titula «Diálogos clínicos con André Green»: «Katia» (1995).

En la reunión, el analista que lleva el caso para ser supervisado presenta un escrito que posee similitudes con el género considerado anteriormente, aunque también algunas diferencias. En primer lugar, el terapeuta modifica los datos del paciente para evitar revelar el secreto profesional (sobre las consecuencias de este tipo de operaciones en el trabajo de tipo monográfico sobre un caso; véase Allouch, 2008: 47-66); en segundo lugar, el material es más extenso: mientras en los encuentros de un analista con su supervisor, el mismo caso suele ser abordado varias veces, según la voluntad del terapeuta, en este género se trata de suministrarle al experto toda la información necesaria como para que, en una única vez, éste pueda hacer inferencias y articulaciones con postulados teóricos generales. En tercer lugar, dado que la finalidad es diferente, lo es también el tipo de información que se transmite, el modo en que se la organiza y su tratamiento. Los tramos de la presentación son completados por la palabra del supervisor, precedidas o no por preguntas y observaciones de los pares.

Veremos a continuación las partes del plan textual de este género y los rasgos enunciativos que lo caracterizan, entre los que se destacan las variadas formas de polifonía que incluyen no sólo voces del analista y del paciente, del supervisor y de los otros profesionales presentes en la reunión, sino además del interdiscurso de la teoría.

3.1. Plan textual

El escrito se organiza en cuatro partes bien diferenciadas: la presentación del paciente a cargo del terapeuta; el análisis de esa presentación por parte del supervisor (precedido a veces por preguntas que éste formula al terapeuta o por un diálogo entre los participantes, el terapeuta y el supervisor, en el que se analiza la presentación realizada); la exposición de momentos significativos de la terapia, a través de fragmentos de escenas dialogadas de una sesión, y finalmente la discusión, en la cual intervienen varias voces (el terapeuta que presentó el caso, otros profesionales que asisten a la reunión clínica), pero que es cerrada extensamente por el supervisor. Cuando el énfasis está colocado en el intercambio entre los diferentes participantes de la reunión, se alude a ella como «diálogo clínico». Si, en cambio, el foco está puesto en la intervención del experto, el tipo de escrito tiende a ser denominado como «supervisión» (en la publicación de especialidad que hemos tomado como ejemplo se indica con ese nombre una sección de la revista y es uno de los términos descriptores de los distintos casos presentados).

3.1.1. La presentación del paciente

El terapeuta inicia su intervención ofreciendo datos del paciente. Esta introducción tiene una extensión mucho mayor que en el género anterior (tres carillas en lugar de dos o tres párrafos). A la información personal y familiar del paciente, en este género se suma una síntesis de su historia de vida y una interpretación global del caso presentado.

Además, también hay diferencias en cuanto al modo en que se organiza la exposición de los datos: cada información referida al paciente es acompañada de una cita de sus palabras, que tiene, por un lado, una función probatoria, pero, por otro, la de especificar o ampliar la información que el terapeuta ha introducido en forma resuntiva, y acercar la historia del paciente a los nuevos destinatarios. En la transcripción que sigue, el resalte de los verbos de decir es nuestro.

Katia tiene treinta y cinco años, es extranjera, casada; ha cursado el secundario; es pintora y diseñadora de modas. Consulta porque tiene problemas en la relación con su marido. *Dice:* «Tengo peleas muy fuertes con mi marido. Me ha pegado mucho y él me dice que vaya a alguien que me ayude. Nos queremos mucho, somos felices, tenemos peleas con demasiada violencia».

La paciente es alta, delgada y muy atractiva. Tiene un aire distraído y alejado. Transmite sensación de debilidad, inseguridad

y fragilidad. A una de las entrevistas llega muy deprimida. Lloro describiendo las escenas de insultos y peleas con su marido, y dice: «Cada vez que me golpea siento como si me destrozara, quedando totalmente desequilibrada, ya no sé ni quién soy».

Durante las entrevistas y al comienzo del tratamiento pude inferir que este tipo de situaciones se daba cada vez que el marido tenía actitudes y conductas independientes de ella, esto es, donde ella no tenía cabida. Se originaban así situaciones violentas como un intento de encontrar algún tipo de afecto, aunque esto implicara ser golpeada violentamente.

Interrogada en las entrevistas sobre el consumo de droga –tema que mencionó al pasar–, confiesa humillada que consume grandes cantidades de cocaína y marihuana y que hace años consumía otras drogas: ácido lisérgico, hachís, opio, etcétera. *Dice al respecto*: «Vivo en un estado de tensión. Necesito tomar cocaína, porque si no me deprimó mucho, me siento vacía, pero cada vez estoy más irritable. Si yo viviera sola con mi mundo de tranquilidad no usaría drogas».

Como puede observarse, los párrafos tienen una estructura paralela: primero, enunciador principal, en actitud descriptiva, cierra su segmento con la formulación de un problema que aqueja al paciente (en el primer párrafo, lo que considera motivo de consulta) o con un estilo indirecto resuntivo (en el segundo y tercer párrafos se sintetiza lo que la paciente describe y lo que confiesa). A continuación se introduce la cita en estilo directo. El enunciador principal parece orientado por la idea de que para transmitir una caracterización más completa del paciente hace falta –ya desde la presentación– mostrar la palabra de éste en forma directa; representación que atribuye también a sus destinatarios, lo cual muestra la importancia del discurso directo para esta comunidad discursiva: cualquier resumen es siempre insuficiente; hace falta la palabra textual del sujeto que se somete a análisis, como materia prima para la reflexión. Los fragmentos resuntivos del enunciador principal podrán ser, entonces, objeto de polémica –como veremos más adelante– porque contienen ineludiblemente en sí la interpretación desde la que opera discursivamente el terapeuta.

En este sentido, el fragmento nos muestra otra diferencia con los textos del primer grupo: en este género, la presentación del caso incluye ya en forma explícita interpretaciones del analista:

... pude inferir que este tipo de situaciones se daba cada vez que el marido tenía actitudes y conductas independientes de ella, esto es, donde ella no tenía cabida [...].

Este segmento, junto al que sostiene «Interrogada en las entrevistas sobre...», muestra que ya desde la presentación se busca no sólo construir

el relato sobre el paciente, sino además el relato sobre la terapia y sobre la intervención del terapeuta.

Dos rasgos discursivos resultan significativos en esta introducción en cuanto a la presentación del ethos del terapeuta. Por un lado, el predominio del tiempo presente en la introducción de las citas con función probatoria –y, en el ejemplo analizado, también en buena parte del relato– que instala un efecto de objetividad. Y por otro, la puesta en escena de un enunciador analítico que se exhibe en su proceder: muestra a partir de qué datos hizo inferencias, las conclusiones a las que arribó y qué información buscó profundizar a través de su interrogatorio. De este modo, el sujeto de la enunciación va delimitando lo que puede considerarse «objetivo» en el caso, en el que se incluye a sí mismo en su rol profesional, para que la voz del experto también lo juzgue a él. Este posicionamiento determina, a su vez, la constitución de un vínculo asimétrico con su destinatario.

A medida que avanza el texto, los segmentos resuntivos sobre la vida del paciente, en los que sigue predominando en el caso estudiado el uso del presente, son mayores, como también lo son los segmentos interpretativos del terapeuta. Las formas de polifonía empleadas en el final de la presentación evidencian una mayor fusión entre la voz del analista y la del paciente –a través de la fragmentación del discurso directo del paciente y su inserción en el discurso del terapeuta, o de la inclusión de «islotes»–, a la vez que desaparecen los segmentos en discurso directo, introducidos por verbos de decir.

Al poco tiempo se disuelve la pareja, debido a «que él tenía otros intereses en la vida; proponía una pareja abierta, donde cada uno tuviera la posibilidad de estar con otras mujeres y hombres». Ella lo tolera un tiempo, pero luego decide separarse. [...] En estos dos años la paciente ha oscilado permanentemente entre momentos de depresión y profunda angustia, [...] y momentos en que se ha sentido «más armada». [...] Katia habla de sentimientos y deseos que generalmente no son los propios, sino que corresponden a su marido.

La clausura de esta primera parte es una evaluación general del terapeuta sobre la historia relatada, en la que explicita su diagnóstico:

Las dolencias antedichas implican para Katia un agotamiento enorme, por tener que defenderse (como se pudo inferir en todo este tiempo) de los reclamos no realistas de un self grandioso arcaico, o contra la intensa necesidad de un poderoso proveedor externo de autoestima. Como es de suponer, la fantasía de ser lo más importante, lo central en la vida de otra persona, no puede realizarse permanentemente; podrá darse sólo por momentos. Cuando esto

ocurre lo vivencia como un gran descuido, como ausencia de la aprobación esperada y como falta de interés del medio, lo que provoca en muy corto tiempo un estado de angustia acompañado de sentimientos muy profundos de «no existencia».

En este cierre, ya con un enunciador argumentativo explícito, el discurso busca ser persuasivo con sus destinatarios. Las estrategias que legitiman la argumentación son las que muestran a la conclusión como el producto de inferencias lógicas, que en este caso se destacan en el paréntesis: «(como se pudo inferir en todo este tiempo)»; también la construcción de razonamientos basados en relaciones de causa/consecuencia:

Cuando esto ocurre lo vivencia como un gran descuido, como ausencia de la aprobación esperada y como falta de interés del medio, lo que provoca en muy corto tiempo un estado de angustia acompañado de sentimientos muy profundos de «no existencia».

Del mismo modo, tienen un valor argumentativo la apelación a supuestos saberes básicos del campo, que se presentan como evidencias («Como es de suponer...»), y la exhibición de un dominio de conocimientos teóricos ya más específicos, a través de un lenguaje técnico: «self grandioso arcaico», «autoestima».

3.1.2. *La intervención del supervisor*

En el ejemplo seleccionado, inmediatamente después de la presentación del caso, toma la palabra el profesional invitado, que asume un papel similar al de un supervisor. Sin embargo, su rol, en este y en todos los diálogos clínicos que se incluyen en la revista, va más allá del de un analista que se pronuncia sobre un caso que le presenta un colega. Este supervisor –cuya jerarquía enunciativa ya hemos señalado y que es destacada en el impreso por la reproducción de su voz en letra cursiva– presenta un fuerte componente docente que se evidencia en la presencia de segmentos explicativos, en preguntas autoformuladas que identifican un tema o problema a explicar y dan lugar a su respuesta, entre otros. Su intervención se caracteriza por su capacidad de identificar lo que resulta significativo del relato (comunicado a partir del uso de verbos evidenciales como «ver» o «mostrar») y de señalar aquello que debe guiar la escucha y el pensamiento del analista. Es un enunciador que explicita su lugar y las restricciones con las que opera, ve lo que el material presentado «realmente» relata, explica las claves de *la* historia que no ha sido vista o contada por el enunciador anterior. En la transcripción que sigue el resalte es nuestro.

Green: Lo poco que se ha dicho sobre la madre *nos muestra* cuál ha sido el modelo de sus identificaciones histéricas. Pero, *¿dónde está*

la diferencia? No conozco a la madre. Sólo puedo hablar de ella de la manera en que me fue presentada. Puede ser que todo lo que diga sea totalmente falso. No tiene importancia porque *es la lógica de la presentación lo que cuenta. Lo que vemos* es que la madre es una histérica no conflictuada, mientras que la hija es una histérica conflictuada, que no se satisface en su histeria. *Vemos* un fracaso de sus mecanismos histéricos. *Es de esta manera que podemos comprender el sentido de síntomas* como: vacío, angustia, etcétera, y toda la patología narcisista. [...]

Pero *acá es donde se ve* la estructura histérica de ese deseo; en la incapacidad en que esta paciente se encuentra de elegir entre padre y madre. Más aún, cuando ella elige al padre, le reprocha no ser una madre. ¿Qué dice de su padre? Que él no se interesaba por saber si comía. ¿Y qué dice de su madre? No que ella no se interesaba por saber si comía, sino que la excluía para estar con profesionales. *Si no ven todo esto, ¿cómo pueden interpretar el material en todo lo que les va a contar?*

Es interesante remarcar en la enunciación del supervisor la presencia de la modalidad deóntica: no sólo se muestra lo significativo, sino que se señala lo que el terapeuta «debe» ver. Como vemos, en este intercambio, esta modalidad enunciativa es exclusiva del supervisor (recordemos que el enunciador anterior proponía su interpretación mostrando sus conocimientos o su dominio técnico, pero no prescribía en forma explícita):

No vamos a analizar todas las parejas que tienen problemas matrimoniales. Lo que debemos buscar, justamente, es el fracaso de esas formaciones intermedias. ¿Dónde las vemos? Las vemos cuando nos explicamos el sentimiento de vacío y de angustia. [...]

Otro aspecto que se destaca en la intervención del supervisor invitado es el empleo de enunciados generales («es la lógica de la presentación lo que cuenta») y de conceptualizaciones que ubican el caso en una tipología («la madre es una histérica no conflictuada, mientras que la hija es una histérica conflictuada»). Y a la vez, el despliegue de una dimensión polémica a partir de la cual el enunciador cuestiona las interpretaciones más simples de casos como el presentado:

No solamente como se dice demasiado rápidamente «... por la pérdida del amor maternal...», por ejemplo, sino por el apoyo insuficiente que encuentra en ella de una imagen combinada omnipotente de ambos padres.

Estos dos últimos aspectos permiten observar que en la reunión clínica la explicación del caso es tan importante como la explicación de la teoría y sus modos de aplicación. El supervisor, que inicialmente adopta una

actitud didáctica, que explica y prescribe modos de interpretación, finalmente interroga la teoría, e incluso polemiza con modos de interpretación habituales, para señalar otros a partir de los cuales propone interpretar no sólo la presentación que lo ha precedido, sino la sesión que será expuesta a continuación.

3.1.3. *La sesión*

A lo largo de cuatro carillas se reproduce el diálogo entre paciente y analista, sostenido, en este caso, en la segunda sesión (aspecto que se aclara escuetamente en una primera línea). La extensión del intercambio y la fidelidad en la transcripción a las diversas voces que introduce la paciente en su discurso nos hace suponer que se ha trabajado sobre la base de una grabación. Está claro, sin embargo, que tampoco en este caso se presenta el material en bruto: 50 minutos de diálogo ocupan mucho más que cuatro carillas; éste, además, se muestra en el texto fluido, se han eliminado las formas propias de toda situación de comunicación espontánea en las que se repiten frases o palabras, o éstas se pronuncian por la mitad o en forma entrecortada. El presentador ha trabajado sobre el material en bruto emprolijándolo, dándole un formato próximo al de un texto escrito, más que al producto de una situación de oralidad.

¿Qué es lo que ha orientado al analista en su trabajo de preparación de esta escena dialogal? Como hemos visto, estamos ante una comunidad discursiva que valora la palabra directa del sujeto/objeto de reflexión. Sin embargo, no es sencillo resolver qué integrar y qué dejar afuera, ya que lo que puede considerarse una desprolijidad para la comunicación escrita puede encerrar una clave interpretativa para el terapeuta, como lo destaca Freud en la reflexión que hemos citado. No obstante, el texto deja ver los criterios que orientaron su resolución, los cuales buscaron adecuarlo a características de la nueva situación comunicativa en que iba a circular: el tiempo acotado para la presentación y la finalidad de la exposición pública ante el experto y otros colegas.

El primer aspecto, como vimos, llevó a reducir y emprolijar el diálogo para hacerlo más llano, más «liviano», y para acelerar el ritmo de llegada a las palabras, a los fragmentos y a las secuencias del intercambio que el terapeuta ha considerado nucleares. En este sentido, este trabajo de recorte se relaciona con el segundo aspecto que señalamos: la finalidad del encuentro, que, entendemos, busca presentar en ese espacio público no sólo la historia de un paciente, sino también las formas en que el terapeuta ha operado ante el caso.

Este segundo aspecto llevó, entonces, a armar la escena dialogal de modo tal que ésta funcione como ilustración y prueba de la veracidad de la hipótesis sobre la paciente que –recordemos– el analista ya ha explicitado al final del primer segmento del género (la presentación). Pero también la articulación de intervenciones del paciente y del analista en el diálogo busca mostrar, además, la estrategia terapéutica aplicada por el analista. En todas las intervenciones del analista que la escena dialogal exhibe, éste ha tenido oportunidad de decir algo que apunta al núcleo mismo de la terapia, como puede observarse en las cadenas que reproducimos a continuación:

Paciente: Bueno, me siento muy mal. No sé cómo manejar todo esto. Anoche hablé con Daniel, pero no sirve para nada todo lo que hablamos. (...) Me sentía muy mal y me fui a acostar. Yo le dije que quería dormir sola y él me dijo que felizmente tenía donde ir, que iba a la casa de un amigo a dormir. Yo le dije que por qué no se quedaba en el living. Me contestó mal y me dijo que a mí no me tenía que importar lo que él hiciera a partir de ahora. (...)

Analista: Obviamente, usted tenía mucho miedo a que él se fuera y a quedarse sola.

Paciente: No, no quería que se fuera, la verdad.

Analista: Además, le debe haber resultado muy doloroso que él resolviera tan rápidamente adónde ir a dormir. Tal vez usted hubiera deseado que él le rogara no separarse y que le dijera que usted era lo más importante en su vida. (...)

Paciente: Con todo me siento mal. Pero es cierto, lo que más me duele es como él está. ¿Sabe cómo está?...: «A ver, ¿me pongo este traje o este otro? ¿Con qué corbata me queda mejor?, ¿con ésta o con ésta?...». Él se borra, y hace de cuenta que nada ha pasado. (...) Yo siento que no tengo ningún poder, me siento vacía. No tengo a nadie más que a usted.

Analista: Pero no es suficiente, ¿no? Cincuenta minutos por día, cuatro veces por semana, no es suficiente. Porque en los momentos en que no estoy con usted, que son muchos, yo debo ser también como Daniel que no se interesa, que está con su mente en otra cosa.

El analista, como hemos visto, expone su diagnóstico sobre la paciente: ésta debe «defenderse de los reclamos no realistas de un self grandioso arcaico, o contra la intensa necesidad de un poderoso proveedor externo de autoestima». Y cuando esto no ocurre «lo vivencia como un gran descuido», lo que provoca «un estado de angustia acompañado de sentimientos muy profundos de “no existencia”».

Sus intervenciones en la terapia, tal como lo muestra la escena dialogal, buscan hacer reflexionar a la paciente sobre este aspecto. La sesión presentada responde a un plan textual que la concibe como una ampliación del diagnóstico realizado en la presentación.

A lo largo de la sesión, el enunciador principal hace algunas acotaciones, en las que intercala, entre paréntesis, alguna conducta no verbal de la paciente. Estas acotaciones refuerzan el efecto de objetividad y también la orientación argumentativa del terapeuta; por ejemplo, cuando señala «(Llora)» constata la angustia de la paciente, y con «(Hace una pausa)», que las palabras del analista la han dejado pensando, que han movilizad algo en ella, quien ha necesitado un tiempo para elaborar una respuesta.

Esta parte del género concluye con un segmento de cierre en el que el analista muestra otra dimensión de su ethos, la emotiva. Si hasta ahora se ha exhibido como un ser reflexivo, deductivo, analítico, antes de ceder la palabra al experto, le transmite las preguntas que el caso le ha planteado, pero también los sentimientos que ha vivenciado en ese vínculo terapéutico.

Analista: (dirigiéndose al Dr. Green y a la audiencia) Esta es una sesión del año pasado. Este tipo de sesiones sucedían muy a menudo. No es una sesión inusual. Muchas veces me pregunté: ¿qué era lo que hacía que esta mujer fuera tan maltratada por ese hombre? ¿Qué era lo que pasaba en la relación, por lo que ella era tan maltratada? Me despertó y me sigue despertando, en general, muchas ganas de ayudarla. Me siento muy cerca de las cosas que ella siente y padece. Me pregunto por la necesidad de esta paciente de mantenerse adherida a los objetos y la dificultad que tiene para separarse y tener cierta autonomía. Me gustaría saber qué piensa usted.

Pese a que el terapeuta ha mostrado hasta ahora sus certezas sobre el caso, deja ver en este final también las dudas, las preguntas que al parecer no puede responderse. El enunciador colocado en este rasgo ético puede incluso cuestionar hasta las propias hipótesis construidas en la presentación y en el desarrollo de la sesión. Por ejemplo, afirmaciones iniciales del terapeuta en la presentación («Se originaban así situaciones violentas como un intento de encontrar algún tipo de afecto, aunque esto implicara ser golpeada violentamente») son ahora objeto de interrogación, de cuestionamiento, como si las respuestas que él mismo había construido desde la teoría y transmitido desde la puesta en escena de un ethos analítico, no resultaran explicativas para el ethos emotivo («¿qué era lo que hacía que esta mujer fuera tan maltratada por ese hombre? ¿Qué era lo que pasaba en la relación, por lo que ella era tan maltratada?»).

Este tipo de interrogación final permite ver el modo en que el problema es abordado por el terapeuta. Por una parte, las preguntas finales parecen seguir el consejo freudiano de «abordar cada caso como si las experiencias precedentes no hubieran producido saber alguno» (Allouch, 2008: 21). Por otra, muestran la consideración del problema como lo central. La reflexión retórica observa que hay dos formas de hacer frente a una interrogación: se puede partir de ella para ir hacia una respuesta, evaluar otras, descartar algunas, o se puede proponer una respuesta que clausura el problema, lo que produce el efecto de presentar la cuestión como algo que ya no es objeto de interrogación, lo que lleva al silencio (Meyer, 2009: 86). La formulación de preguntas desde otro punto de vista en el final de la sesión permite inferir que se ha optado por la primera forma de interrogación que coloca, antes que las respuestas, el problema como eje, lo cual es congruente no sólo con la matriz de la forma «caso», sino también con la función de las prácticas de supervisión y el propósito general de una reunión clínica.

En síntesis, este cierre del terapeuta incluye información variada: plantea en forma explícita las preguntas que espera que el experto responda, pero además transmite deseos y emociones del analista que, como veremos a continuación, también serán objeto de reflexión para el especialista a cargo de esta supervisión pública.

3.1.4. Discusión. Interpretación del supervisor

Hemos visto que la sesión presenta un movimiento que va del diálogo con función probatoria de una hipótesis a una interrogación que revela que la cuestión está abierta a la discusión. Esa discusión se produce. Se presentan preguntas y observaciones de los participantes. Algunos siguen la línea de análisis que ha presentado el terapeuta y otros la que ha presentado el supervisor. En esta última parte, de todos modos, la intervención del supervisor invitado es la central; presentada nuevamente en letra cursiva, con una extensión de cuatro carillas (sobre un total de doce), es la que cierra la reunión.

Es interesante observar la oposición entre esta intervención y el último segmento de la sesión. Mientras que el terapeuta se presenta como quien relata el caso a partir de las hipótesis que ha ido construyendo y lo interroga luego desde un ethos emotivo que, cercano a los padecimientos de la paciente, lo conduce a la duda, el supervisor invitado explicará el caso desde la teoría. Ese lugar, opuesto al del ethos sensible, es el que orienta su mirada. Por eso, la intervención final vuelve a ser construida desde la voz del saber, de un saber que se presenta cada vez más sólido:

definiciones, clasificaciones, principios generales son los elementos a partir de los cuales se evalúa la sesión.

Green: Sí, ustedes lo saben bien. Una sesión es algo que debemos poder considerar en sí misma. Una sesión es una muestra, una especie de relevamiento que muestra, a la vez, la relación intersubjetiva y la relación intrapsíquica. Si leen literatura psicoanalítica actual verán que estamos constantemente divididos entre dos ópticas: cada vez que alguien habla de los procesos intersubjetivos, alguien dirá: «¡Ah, pero está lo intrapsíquico!»; y cuando alguien hable de lo intrapsíquico otro dirá: «¡Ah, pero está la intersubjetividad y la relación de objeto!». La especificidad del análisis es que esos dos movimientos están fundidos en uno sólo. Es decir que se trata de un proceso que podrá ser considerado sobre una faz o sobre la otra, pero es el mismo. [...] Lo que caracteriza esta sesión es lo estático. Lo que es importante en una sesión es lo que en Francia llamamos «el movimiento». No «los movimientos pulsionales», sino el movimiento en el seno de la sesión. [...] La segunda característica es la saturación. Esta saturación, en este caso, es doble, sobre dos planos. El primer aspecto es el de las satisfacciones masoquistas, que son provistas por el marido. La segunda faz de la saturación es la referencia a la droga. [...]

Como se observa en el fragmento anterior, el supervisor discute la literatura psicoanalítica, se posiciona en el campo y a partir de allí caracteriza la sesión que le ha sido presentada. Retoma también en su intervención final el rol de prescriptivo que había manifestado anteriormente, en este caso para indicar cómo debería haber sido encarada la terapia.

A causa de esta saturación y a causa de esta organización enquistada, es muy claro para mí que hay que hacer una elección: o bien consideramos que nos equivocamos tomando esta paciente en análisis, y no quiero decir que hagamos una psicoterapia acostada, pero renunciamos a una actitud interpretativa; o bien tratamos igualmente de movilizar lo inconsciente en la transferencia.

En el mismo sentido, el supervisor experto hace observaciones al terapeuta, tanto en cuanto a sus interpretaciones («Si hubiera habido algo para interpretar, yo lo hubiera interpretado en la transferencia. Le hubiera dicho...») como a la incidencia en ellas de la dimensión emotiva.

De otra manera, ¿qué es lo que muestra la táctica interpretativa? Que la analista se dejó seducir por la intensidad masoquista de las posiciones de la paciente, en un movimiento de identificación con su paciente. Pero de identificación con las defensas de la paciente, porque es la identificación con la postura de víctima de ella. Entonces, queremos «hacerle bien».

La intervención del supervisor se cierra, cerrando también el escrito, con una acentuación de la dimensión pedagógica, que plantea el problema en relación con la técnica analítica e inscribe la participación experta en una serie de tratamientos de casos.

Entonces es claro que la dificultad está en: ¿cómo hacer que la paciente entienda un poco de todo esto que yo puedo explicarles acá porque tengo tiempo? Esto es un problema de técnica analítica. Espero que al finalizar la semana sepan un poco más sobre eso.

4. Reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos caracterizado dos géneros propios de las prácticas de formación profesional en psicoanálisis derivados de producciones orales: el material clínico, producto de sesiones, destinado a una supervisión no pública, y el material clínico presentado ante pares y ante un supervisor experto cuyas palabras, proferidas en una reunión clínica, se integran a un escrito que es publicado. Ambos dan cuenta de una experiencia profesional en la que han participado el terapeuta y su paciente, en un género, y que se completa, en el otro, con las observaciones de colegas y del supervisor. El estudio nos permite observar, en cuanto a la relación de esta comunidad con la escritura, que los grupos que la practican y requieren atribuyen a esos textos la función de habilitar formas de transmisión de saberes y de reflexiones colectivas tanto sobre un caso y su relación con la teoría como sobre la misma práctica analítica.

Los escritos revelan un nivel de planificación alto, aun cuando algunos están previstos para una circulación restringida, que no prevé su publicación. Y revelan también que la intervención del escritor sobre su escrito ha buscado adecuarlo a las exigencias retóricas que la comunidad ha elaborado para esa situación, las cuales se manifiestan en un grado de cristalización importante. Éstas demandan un relato que ubique al paciente (con mayor o menor recorrido histórico, según el género), que ofrezca la palabra de paciente y terapeuta dicha en situación y que incluya apreciaciones de este último, emotivas y diagnósticas, con mayor o menor grado de explicitación, también según el género. En el segundo grupo de textos analizados se debe dar, además, un lugar privilegiado a la interpretación del supervisor.

El análisis nos permite apreciar la importancia de la dimensión argumentativa de los géneros abordados. Si bien los discursos narran la historia del paciente y la de la terapia, la orientación argumentativa configura dichos relatos. Por otra parte, la argumentación se despliega en los segmentos comentativos del analista y ocupa el frente de la escena en la

intervención del supervisor. Lo que está en juego –y de allí su incidencia en la producción de conocimientos– es el contraste de puntos de vista. El terapeuta que asume el estatuto de profesional en formación parte de una postura ya adoptada ante el caso que expone al experto, de quien espera su palabra; es esa confrontación la que genera un aprendizaje para el profesional, tanto en la situación de supervisión personal como en la reunión clínica. La discursividad muestra a un profesional que se interroga sobre un caso, del que es uno de los protagonistas, y ante el cual sus respuestas no resultan suficientes. La representación de la construcción del conocimiento que se exhibe requiere contemplar otras respuestas para el mismo problema; la formación profesional, así, moldea una imagen de terapeuta para quien sus propias certezas no resultan clausurantes, sino que busca confrontarlas con otras miradas, en el marco de una relación con roles jerárquicamente diferenciados. El escrito, en ambas situaciones, registra el punto de partida previo al intercambio y, en el segundo caso, la «devolución» del supervisor.

En este sentido, estas prácticas propias del campo psicoanalítico resultan elocuentes en cuanto a los mecanismos que reclama la formación profesional: la interrogación de prácticas y de teorías, la confrontación con pares y expertos, y –a diferencia de la formación estrictamente académica en la que el ethos intelectual es el rasgo privilegiado del tipo de subjetividad que la práctica requiere (Pereira y Di Stefano, 2009)–, en este caso, la atención a los modos en que el sujeto se compenetra con las situaciones que enfrenta en su vida profesional cotidiana demanda considerar la alternancia de miradas desde un ethos emotivo y uno teórico.

Referencias bibliográficas

- Allouch, J. (2008). *Marguerite o la Aimée de Lacan*. Buenos Aires, Cuenco de Plata.
- Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Beacco, J. C. (2004). «Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif». *Langages*, 153, pp. 109-119.
- Bertrand, M., y Baldacci, J. L. (1998). «Argument». *Revue Française de Psychanalyse*, 62(3), pp. 709-711.
- Bourdieu, P. (2003). «El mercado cultural de los bienes simbólicos». En P. Bourdieu: *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba, Aurelia Rivera, pp. 85-154.
- Bronckart, J. P. (2004). «Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique». *Langages*, 153, pp. 98-108.
- Doquet-Lacoste, Claire (2009). «Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, brèves de science». *Langage et société, Écritures scientifiques. Carnets, notes, ébauches*, 127, pp. 7-22.

- Freud, S. (1993). «Construcciones en psicoanálisis». En S. Freud: *Obras completas*, 19, pp. 3365-3374. Buenos Aires, Hispamérica.
- Freud, S. (1993). «Lo inconsciente». En S. Freud: *Obras completas*, 11. Buenos Aires, Hispamérica, pp. 2061-2082.
- Freud, S. (1993). «El "Moisés" de Miguel Ángel». En S. Freud: *Obras completas*, 10, pp. 1876-1891. Buenos Aires, Hispamérica.
- Freud, S. (2008). *Relatos clínicos*. Buenos Aires, Debolsillo.
- Jolles, A. (1972). *Formes simples*. París, Seuil.
- Green, A. (1995). «Katia». *Psicoanálisis ApdeBA. Diálogos clínicos con André Green*, 17(1), pp. 101-115.
- Maingueneau, D. (2002a). «Analysis of an academic genre». *Discourse Studies*, Vol. 4(3), pp. 319-342.
- Maingueneau, D. (2002b). «Problèmes d'ethos». *Pratiques*, 114-115, pp. 55-67.
- Maingueneau, D. (2006). «Os discursos constituintes». *Cenas da enunciação*. São Paulo, Parábola Editorial.
- Meyer, M. (2009). *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*. París, Fayard.
- Parodi, G. (2008). «Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva». En G. Parodi (Ed.): *Géneros académicos y géneros profesionales*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 18-37.
- Parret, H. (1995). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires, Edicial.
- Pasqualini, G. (2008). *La escritura de la clínica*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Pereira, C., y Di Stefano, M. (2009). «Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso». En E. Arnoux (Dir.): *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 209-226). Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Perelman, Ch., y Olbrechts Tyteca, L. (1989). «Tratado de la argumentative». En Plantin, Ch. (Dir.): *Lieux communs. Topoi, stéréotypes argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Plantin, C. (1993). «Lieux communs dans l'interaction». *Clichés*. París, Kimé, pp. 480-494.
- Rabatel, A. (2004). «L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets ques». *Langages*, 156, pp. 3-17.

CAPÍTULO 8

Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional¹

Estrella Montolío

Anna López

Universidad de Barcelona, España

Resumen

El propósito de este capítulo es caracterizar una operación discursiva recurrente en el quehacer de un gran número de profesionales: la recomendación experta que un profesional ofrece a un cliente, particular o empresa, basándose en su conocimiento especializado. Tras definir la recomendación como un tipo específico de acto de habla directivo, las autoras analizan las principales estrategias retórico-argumentativas que acompañan a este acto, como la justificación y la reserva, basándose en un corpus constituido por informes de consultoría e informes de asesoramiento abogado-cliente. Por último, se presenta una clasificación de los principales mecanismos multimodales (discursivos y gráficos) que los consultores y los abogados emplean para formular sus recomendaciones. Esta aportación se propone mostrar la importancia que reviste el estudio de la recomendación experta, que se revela como una actividad específicamente profesional, y que, por ello, resulta relevante tanto en el proceso de alfabetización académica como en el de alfabetización profesional.

Introducción

El impacto de la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento en la vida cotidiana ha comportado la aparición de conceptos como el de *libertad informada* o *decisión informada*, surgido en el ámbito de la medicina, que alude a la necesidad de los ciudadanos de recabar información especializada a la hora de tomar una decisión trascendente. Del mismo modo, en el escenario laboral actual, la información y el conocimiento constituyen también una necesidad para sobrevivir empresarialmente: cada vez son más las instituciones, empresas e individuos que solicitan el asesoramiento de un especialista a la hora de resolver un problema o tomar una decisión importante.

Por ello, una de las principales tareas de numerosos colectivos de profesionales —como abogados, médicos y enfermeros, consultores, ingenieros, técnicos informáticos, científicos, etc.— consiste en utilizar el

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Análisis lingüístico y pragmático de la recomendación experta en documentos de ámbitos profesionales* (referencia FFI2008-00823), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, así como por Feder.

conocimiento experto que se ha ido fraguando a lo largo de su formación para proporcionar información estratégica a los clientes y, en general, ciudadanos que la requieran. Es frecuente que, cuando un ciudadano debe decidir sobre algún tema especializado, recurra al asesoramiento de un profesional, quien, tras entrevistarse con él y analizar la situación detenidamente, le recomienda una o varias posibles actuaciones. A menudo, además, el cliente paga por recibir asesoramiento, de modo que la recomendación posee un valor económico adicional. Así, la tarea de recomendar se ha erigido en una operación discursiva recurrente en la comunicación profesional, muy relevante social y económicamente.

El evento comunicativo del asesoramiento y, en particular, la operación discursiva de la recomendación resultan de gran interés para las disciplinas que estudian la comunicación y, en concreto, para la lingüística, dadas las estrategias pragmáticas diversas que la recomendación entraña, así como la variedad de expresiones lingüísticas que la realizan. En este sentido, compartimos la idea de algunas de las tendencias más recientes en Análisis del Discurso Profesional (Göpferich, 2000; Gotti, 2002; Montolío, 2006a y en prensa; Bhatia, 2008), de que la lingüística ha de participar activamente en el estudio de los nuevos usos comunicativos en los ámbitos profesionales.

El objetivo general de esta contribución es abordar la caracterización de una destreza comunicativa específica del ámbito profesional: la capacidad de ofrecer a un cliente –o a una empresa u organismo que lo solicite– recomendaciones escritas eficaces, que estén fundadas en información especializada. Nuestros objetivos específicos son de carácter tanto teórico como descriptivo. Desde el punto de vista teórico, nos proponemos definir la recomendación como acto de habla y caracterizarla frente a otros tipos de actos directivos con los que está relacionada (orden, petición, instrucción, etc.). El objetivo descriptivo consiste en una caracterización de los mecanismos argumentativos y lingüístico-discursivos que usan los profesionales cuando recomiendan.

1. Estructura del trabajo. Corpus

Este análisis de la recomendación experta presenta dos partes. Una primera parte consiste en dar cuenta del estatuto teórico de la recomendación a partir de una revisión bibliográfica de los trabajos existentes sobre el tema, así como del enfoque que más ha tratado hasta el momento los actos directivos, esto es, fundamentalmente, la Teoría de los Actos de Habla (especialmente según Searle, 1976), complementado por los estudios sobre cortesía lingüística. La segunda parte desarrolla propiamente

el análisis cualitativo de un corpus de estudio formado por textos profesionales. Dado que nuestro propósito es descriptivo y exploratorio, el análisis del corpus se elaborará de forma manual.

Los géneros profesionales que componen el corpus analizado son dos tipos de informe: el jurídico y el de consultoría. El corpus consta, por un lado, de tres informes redactados por abogados, gabinetes jurídicos y profesores de Derecho, elaborados como respuesta a la consulta de un cliente (en concreto, tres dirigidos a empresas y tres dirigidos a instituciones). Por otro lado, el corpus se compone de nueve informes de consultoría, pertenecientes a tres grandes empresas de consultoría españolas, con filiales en diferentes ciudades nacionales y europeas. De tales informes de consultoría, seis de ellos (el 67%) están redactados de acuerdo con el formato «clásico» modelo Word (formato textual). El resto, tres (el 33%), han sido elaborados a partir de la herramienta PowerPoint, con impresión de las diferentes diapositivas y corresponden, por tanto, al formato reciente de informe, en proceso de transformación, PowerPoint (Montolío, 2004). Por razones de confidencialidad, omitiremos los datos de dichos documentos que pudieran permitir identificar a las personas u organizaciones implicadas.

La parte teórica de este trabajo, que se desarrolla en los apartados 2 a 4, incluye: (i) una reflexión sobre el papel de la escritura en la universidad y en el mundo del trabajo; (ii) la presentación de la recomendación como actividad comunicativa específica del ámbito profesional, y (iii) una caracterización pragmática del acto de recomendar frente a otros tipos de actos de habla directivos, seguida de la definición de la recomendación experta, así como de la descripción de las fases en las que se desarrolla.

El análisis de la recomendación se desarrolla en los apartados el quinto y sexto, en los que, de un lado, se describen, comentan y ejemplifican algunos de los mecanismos retórico-argumentativos que suele emplear el experto para proteger su imagen (*face*) a la hora de asesorar a un cliente, y, de otro, se clasifican los principales mecanismos lingüístico-discursivos empleados para formular recomendaciones en el corpus de estudio. El capítulo se cierra con algunas proyecciones del estudio de la recomendación profesional, tanto para la lingüística general como para la alfabetización profesional y académica.

2. Universidad, empresa y escritura

El mundo profesional constituye, cada vez con mayor profusión, un mundo escrito. Ya no sólo, como se consideraba tradicionalmente, para letrados profesionales (abogados) y juristas en general, o periodistas,

guionistas y docentes. En nuestros días, también psicólogos y psiquiatras, economistas y publicistas, científicos, médicos y, en general, profesionales de la salud, sociólogos y expertos en ciencia política, arquitectos, ingenieros, informáticos, y tantos otros especialistas dedican la mayor parte de su jornada laboral a leer documentos, confeccionar contratos, elaborar informes, describir requisitos de un proyecto, enviar mensajes electrónicos; a escribir, en suma. De ahí que la comunicación escrita sea en la actualidad un conocimiento imprescindible en las organizaciones, incluso en las de carácter más tecnológico, ya que los desarrollos profesionales de las especialidades más técnicas conducen de manera creciente hacia desempeños relacionados con la consultoría y con la gestión de proyectos (Montolio, 2006b y 2006c).

En efecto, en la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, la figura del profesional se asocia cada vez más a la de un individuo que domina una serie de competencias, como la capacidad de manejar e interpretar grandes cantidades de información y de comunicar mensajes que se ajusten a distintos tipos de emisores y receptores (Homs, 2008). En este contexto, la elaboración de textos escritos ha devenido en los ámbitos profesionales una habilidad consustancial al desarrollo de cualquier actividad laboral ligada al conocimiento. Así, escribir de manera eficaz se ha convertido en una aptitud profesional transversal para los diferentes ámbitos del saber, en un entorno dominado por la diversidad y multiplicidad de especialidades técnicas y de conocimiento.

A causa de la importancia que ha cobrado la escritura en el desempeño laboral, las instancias académicas han advertido la necesidad de formar a los estudiantes universitarios, es decir, a los futuros profesionales, en las destrezas necesarias, tanto para comprender e integrar cognitivamente el contenido de los documentos consustanciales a determinados ámbitos profesionales, como para elaborar los textos de un determinado campo laboral. Con el objetivo de mostrar a estos futuros escritores profesionales cuáles son los objetos textuales con los que previsiblemente tendrán que relacionarse en su quehacer profesional, los docentes proponen muestras de documentos con los que los alumnos han de familiarizarse y, en lo posible, usar como modelos en tanto que emisores.

Ahora bien, cuando menos en España, este tipo de enseñanza de escritura profesional se ofrece esencialmente en las escuelas y facultades de las universidades politécnicas. No sucede así, en cambio, en los estudios científicos (por ejemplo, Ciencias exactas, físicas o químicas, Biología, Farmacia o Ciencias del mar), ni tampoco en los de Humanidades y Ciencias Sociales, como, entre otros, Sociología, Antropología, Bellas Artes o Historia (a menudo, tampoco en Derecho). Este tipo de habilidad

transversal tampoco forma parte de los itinerarios formativos de los distintos ámbitos académicos de Ciencias de la Salud.

Esta ausencia es consistente con la concepción, todavía persistente, de que a unos determinados estudios universitarios les corresponde una profesión concreta. Así, por ejemplo, a los estudios de Farmacia se le atribuye fundamentalmente la profesión de farmacéutico en tanto que dispensador de medicamentos, así como a un licenciado en Filología se le presume que está formándose para convertirse en profesor de lenguas. Sin embargo, la vertiginosa transformación de nuestra sociedad hacia una economía basada en el conocimiento permite advertir, cada vez de manera más incuestionable, que las posibles futuras salidas profesionales de nuestros licenciados pueden ser bien distintas de las actuales, desempeños laborales que ahora estamos entreviendo o no podemos siquiera imaginar. En cualquier caso, sea cual fuere en el futuro la ocupación profesional de estos estudiantes, sin duda habrán de comunicar su saber experto a otros miembros de la organización o a otras organizaciones. Teniendo en cuenta que las nuevas exigencias formativas que exige la Sociedad del Conocimiento se enfocan cada vez más al desarrollo de capacidades de aprendizaje (competencias) que a la mera transmisión de conocimientos (Homs, 2008), cabe suponer que las destrezas comunicativas y, para el caso que nos ocupa, esencialmente las escritas, constituirán un saber necesario y aun crítico del desempeño laboral de los profesionales.

3. Especificidades de los textos profesionales frente a los académicos

Si nos centramos ahora en el caso de los estudios universitarios que sí proponen alguna materia de contenido comunicativo (lo que ocurre, fundamentalmente, en los perfiles tecnológicos, como se señaló antes), los estudiantes aprenden a identificar estructuras, fórmulas, operaciones textuales, secuencias textuales y macroestructuras características de determinados géneros textuales, propios de ciertos ámbitos laborales; asimismo, los futuros profesionales se ejercitan en reproducirlas. Cuando este aprendizaje culmina de manera conveniente, los aprendices son capaces de elaborar textos que, de algún modo, remedan los documentos elaborados por profesionales en contextos reales. Se trata así de casos en los que parece darse un *continuum* entre la producción textual universitaria y la experta o «real».

No obstante, en otros casos, se hace más difícil que el estudiante, especialmente en los ciclos universitarios iniciales, reproduzca de manera fehaciente alguna de las operaciones textuales recurrentes en muchos

ámbitos profesionales, operaciones que son consustanciales a la naturaleza del profesional en tanto que experto.

Esta dificultad para llevar a cabo de manera fidedigna –esto es, creíble y legitimada– determinadas operaciones textuales radica en la propia naturaleza del estudiante en tanto que «aprendiz» y, por tanto, no experto todavía en su campo de conocimiento. En esta contribución nos concentramos, en concreto, en la operación de la recomendación profesional, presente en diferentes géneros textuales profesionales –especialmente en el informe–, mediante la cual el profesional, conocedor de un campo concreto, propone al destinatario una determinada acción que permita a éste solucionar un problema o vadear una situación complicada. La acción que recomienda el profesional puede ser estrictamente individual; así, por ejemplo, en el caso de la indicación que un abogado hace a su cliente particular sobre cómo actuar respecto al patrimonio ante una posible separación matrimonial. O puede ser también empresarial; sin ir más lejos, la recomendación que ese mismo abogado dirige a una empresa sobre cómo puede interpretar y aplicar una determinada ley; por ejemplo, la ley española antitabaco.

Llevar a cabo una recomendación significa ser un experto, y, por tanto, mientras el estudiante universitario no alcanza un determinado grado de especialización, sólo puede formular indicaciones sobre cuáles son los pasos convenientes que deben seguirse ante un problema, en los contextos más informales (la familia, los amigos) y generalmente de manera oral. Piénsese, por ejemplo, en el caso recurrente del primo que estudia informática: es más que probable que con frecuencia se vea avasallado por las preguntas de amigos y familiares, en directo o telefónicas, sobre cómo utilizar un determinado programa, conseguir llevar a cabo una determinada función o recuperar unos documentos perdidos en el «limbo» electrónico.

Ahora bien, mientras ese mismo primo estudiante de informática todavía no se haya constituido en un experto legitimado (para empezar, con un título universitario) resulta mucho más extraño que se le solicite que elabore un informe por escrito destinado a una institución (un ayuntamiento, por ejemplo) sobre cómo organizar la intranet municipal o cómo proyectar una web que permita que los administrados puedan pagar sus impuestos por vía *on line*. En efecto, la capacidad de asesorar o recomendar por vía explícita y comprometida (es decir, escrita) va constituyéndose lentamente, a medida que el aprendiz adquiere experticia, capacidad profesional y, por tanto, legitimidad para poder ofrecer recomendaciones formales.

Cómo se está viendo, pues, el acto de recomendar por escrito, como profesional, una determinada acción ante una situación concreta constituye una de las operaciones textuales que fácilmente puede implicar una

ruptura, un *gap*, entre las producciones textuales de los universitarios y las producciones reales elaboradas en ámbitos profesionales.

4. La recomendación profesional

4.1. Estado de la cuestión

Puesto que la recomendación profesional es cada vez más un tipo de interacción, oral y escrita, frecuente como actividad empresarial y, en general, organizativa, se hace necesario un análisis completo de esta operación discursiva que permita convertirla en un servicio eficaz. No obstante, sorprende la escasa atención que la caracterización de esta operación ha recibido hasta el momento por parte de la bibliografía lingüística internacional. Los principales ámbitos que han mostrado cierto interés por esta operación son: la consulta telefónica (Torode, 1995; Capobianco y Carbone, 2003), el asesoramiento financiero (Decitre, Grossi, Jullien y Solvay, 1987), la recomendación académica (Vehviläinen, 2003; Zhang, 2007) y, sobre todo, la consulta médico/enfermero-paciente, especialmente en los ámbitos de prevención del VIH/sida y en el consejo genético (Candlin y Lucas, 1986; Fisher y Groce, 1990; Heritage y Sefi, 1992; Ten Have, 1995; Sarangi, 2000). En el ámbito hispánico destacan los trabajos de Ciapuscio y Gallardo, que se han acercado a la recomendación médica desde la perspectiva de la divulgación del conocimiento científico en artículos de prensa (Ciapuscio, 2003; Gallardo, 2004).

Por otra parte, los escasos estudios sobre la recomendación y el asesoramiento profesional mencionados presentan dos carencias fundamentales: por una parte, la falta de atención a los límites difusos entre la recomendación y otros actos de habla directivos, como el consejo, la instrucción, la sugerencia o el mandato; y, por otra parte, la inexistencia, hasta el momento, de una caracterización exhaustiva de la recomendación como fenómeno lingüístico. De hecho, uno de los primeros escollos a los que debe hacer frente el lingüista que decide aproximarse al estudio de la recomendación profesional es el de delimitar si se encuentra ante un evento comunicativo, ante un género textual, ante una secuencia textual o ante un acto de habla. De ahí que nuestro grupo de investigación *Estudios de Discurso Académico y Profesional* (EDAP) haya decidido abordar su análisis.

4.2. La recomendación frente a otros actos de habla directivos

En la escasa bibliografía existente, la recomendación ha sido descrita sobre todo como un acto de habla cuyo propósito ilocutivo es proponer

al destinatario la realización –o la no realización– de una acción, de modo que forma parte de los actos de habla directivos. En dichos actos de habla, como mandar, pedir, sugerir o aconsejar, el hablante tiene el objetivo de lograr que el oyente realice una acción futura (Searle, 1976). Por ello, estos actos de habla directivos comparten también una condición preparatoria, consistente en que el hablante presupone que el oyente es capaz de realizar la acción propuesta.

Por lo que respecta a las diferencias entre los distintos actos de habla directivos, las más relevantes parecen depender de dos variables: por una parte, de si el beneficio de la acción es para el emisor (orden, petición) o para el receptor (consejo); y, por otra, del grado de imposición de la acción, es decir, del grado de optatividad que tiene el receptor de hacer (o no hacer) lo propuesto y, también, especialmente en el caso de la recomendación, de hacerlo de la manera propuesta o bien de otra.

De acuerdo con nuestro análisis, estas dos variables determinan el grado de directividad del acto de habla. A su vez, este rasgo gradual permite establecer una clasificación de los actos directivos en tres grandes tipos, según su posición en el *continuum* de la directividad: desde los actos de habla más impositivos y en beneficio del hablante (a saber: la orden o el mandato) hasta los no impositivos y en beneficio del receptor (consejo o recomendación), pasando por los actos de habla poco impositivos y en beneficio del hablante (petición). Los distintos grados de directividad de estos tres grupos de actos de habla se representan en la siguiente figura:

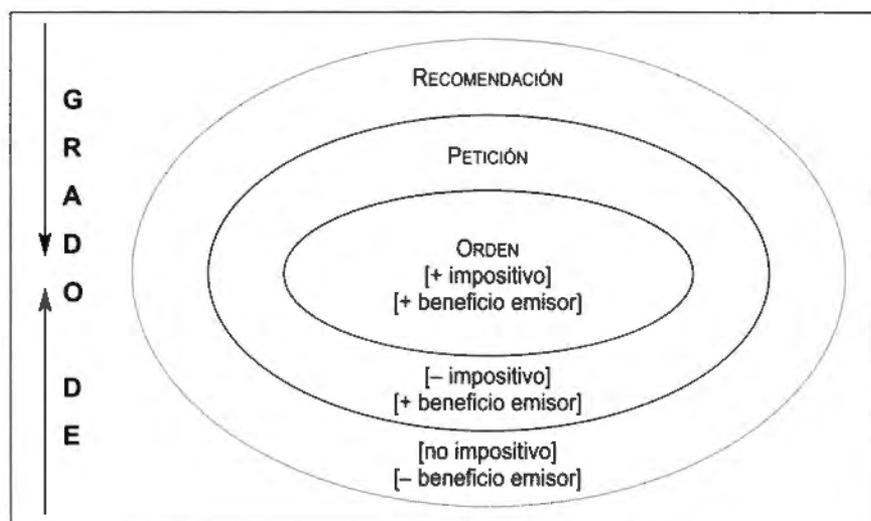


Figura 1. Clasificación de los actos de habla directivos en función del grado de directividad.

Tal como se desprende de la figura, el acto de habla directivo con un mayor grado de directividad, por ser el más impositivo y el que representa un beneficio para el emisor, es la orden o el mandato, que constituye el acto de habla directivo más prototípico. Los demás actos directivos ocupan posiciones más periféricas conforme va atenuándose su grado de directividad. Es probable que la mayor prototipicidad de la orden y de la petición frente a la recomendación explique que estos dos sean los actos directivos que han recibido más atención en la bibliografía sobre actos de habla (véase, por ejemplo, Ferrer y Sánchez Lanza, 2002). Por lo contrario, suele obviarse el estudio de la recomendación y de una serie de actos afines no impositivos, como la propuesta, la sugerencia, el consejo, la indicación o la instrucción) más difíciles de delimitar.

Como también se desprende de la Figura 1, el rasgo que caracteriza la recomendación frente a la petición y la orden es el hecho de presentar una acción que no beneficia al emisor, sino, generalmente, al receptor. De hecho, probablemente como efecto de que el beneficio se orienta al receptor, la recomendación y los actos de habla afines (consejo, sugerencia, propuesta, etc.) constituyen el grupo de actos directivos que presentan un menor grado de imposición. Este carácter no impositivo que revisite la recomendación implica, de un lado, que el emisor no se sitúa en una situación jerárquica de poder sobre el receptor (porque quien recomienda no obliga); y, de otro, que el receptor tiene siempre la posibilidad de rechazar la actuación propuesta.

Algunos trabajos recientes de miembros de nuestro grupo han explorado las diferencias entre estos actos de habla directivos no impositivos orientados al beneficio del destinatario, basándose en el análisis comparativo de las definiciones de diferentes voces, como, entre otras, *indicar*, *aconsejar*, *recomendar* o *advertir*, que ofrecen los más importantes diccionarios actuales de español. El propósito de este estudio es aproximarse al conocimiento metalingüístico compartido por los hablantes sobre estos verbos que designan una acción consistente en decirle a alguien algo que le conviene.

Los primeros resultados apuntan a que la recomendación se distingue de la advertencia y el aviso en que estos dos últimos están destinados, en concreto, a evitar un perjuicio. Por otra parte, la recomendación se diferencia de la indicación en que esta última está marcada con respecto a la autoridad del emisor: la indicación suele realizarla un emisor autorizado, por lo que el margen de optatividad es más limitado en la indicación que en otros actos de habla directivos no impositivos (Gras y García Asensio, en prensa). Estos autores recogen en la siguiente figura estos primeros resultados:



Figura 2. Distinción entre algunos actos de habla no impositivos.

En cuanto al resto de los actos de habla directivos no impositivos (sugerencia, propuesta, instrucción), existen variables que pueden contribuir a distinguirlos de la recomendación, como el grado de optatividad que presentan o el grado de experticia del emisor (Gras y García Asensio, en prensa), aunque estas variables distintivas están todavía en fase de concreción.

A pesar de que en este trabajo nos hemos centrado sobre todo en la caracterización de la recomendación experta como acto de habla complejo, esperamos abordar también en futuros trabajos su descripción en tanto que *secuencia textual* (Adam, 1990 y 1992) directiva u orientada a una *acción* o comportamiento futuro del destinatario (Silvestri, 1995).

4.3. La recomendación experta. Definición y fases

Este trabajo se centra en la recomendación *experta*. La adición del adjetivo *experta* permite añadir a la caracterización de la recomendación una serie de especificaciones que concretan el tipo de acto de habla al que nos referimos. En primer lugar, la recomendación experta es el resultado de una solicitud previa del destinatario que, además, suele pagar por ser asesorado. Por lo tanto, la recomendación experta con frecuencia tiene valor monetario; esto es, constituye un producto económico.

Asimismo, la recomendación experta se enmarca en un evento comunicativo caracterizado por la asimetría entre los participantes: el experto que recomienda y el cliente que demanda consejo. No obstante, tal asimetría no se basa en una relación de poder, como ocurre en el caso de los actos de habla impositivos –como la orden–, sino que se trata de una asimetría de conocimiento. En efecto, el emisor experto cuenta con un dominio especializado de la materia sobre la que versa la recomendación. En ese conocimiento privilegiado radica, precisamente, el frecuente valor económico de la recomendación experta: el emisor es un especialista en

la materia, cuyo conocimiento legitima su discurso. En cambio, el destinatario puede ser otro especialista –por lo general, procedente de un ámbito profesional distinto–, un semiexperto o bien un no experto.

De acuerdo con nuestro análisis del corpus, la recomendación experta en documentos profesionales se desarrolla en cuatro fases principales, fases que pueden solaparse, así como presentarse en distinto orden. El punto de partida es el planteamiento de un problema, ya se trate de un aspecto negativo que conviene resolver como de un aspecto que se desea mejorar. En la segunda fase se presenta propiamente la recomendación –o recomendaciones– que el experto propone para solucionar dicho problema. Una tercera fase fundamental es la justificación que acredita que la solución o soluciones sugeridas son convenientes. Por último, dicha justificación puede acompañarse opcionalmente de reservas o expresiones que limitan la aplicación o extensión de la recomendación (Montolío, 2007). En la Figura 3 aparece un ejemplo de recomendación elaborado ad hoc para ejemplificar el desarrollo de estas fases.

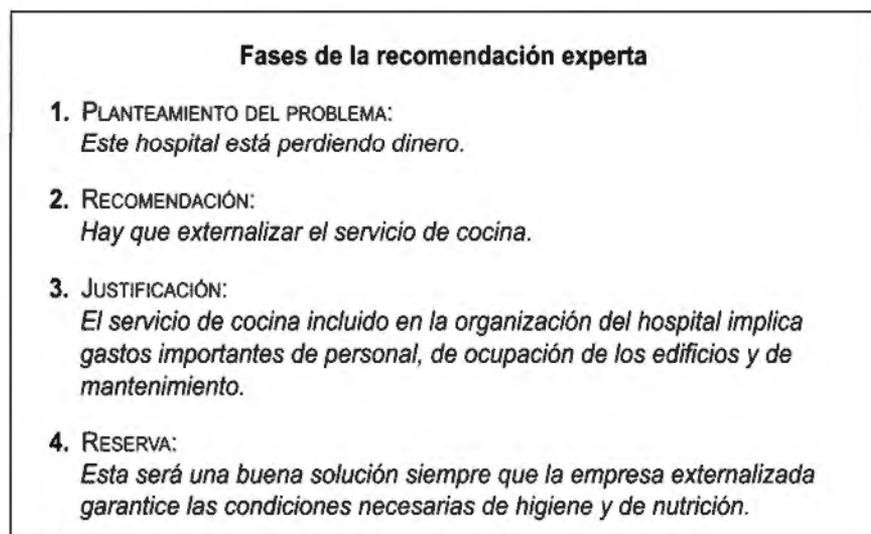


Figura 3. Fases de la recomendación experta.

Como se verá a continuación, la estructura de diversos tipos de géneros profesionales responde estrechamente a este mismo esquema que hemos propuesto como característico de la recomendación profesional. Este es el caso de, por ejemplo, un informe o dictamen jurídico, género que no ha sido todavía descrito, sobre el cual sólo se encuentran algunas referencias generales en algún manual de estilo reciente.

De acuerdo con Gómez Font y Peña Arsuaga (2005), existen ligeras diferencias entre el informe y el dictamen, diferencias que parecen relacionarse con la mayor explicitud de la recomendación u opinión profesional emitida por el emisor jurista en el caso del dictamen. No obstante, en la práctica, resulta difícil distinguir ambos géneros más allá de la denominación que figura en el título. La estructura de dichos documentos suele constar de: (i) unos antecedentes o supuestos de hecho, esto es, la presentación de los hechos o datos que constituyen el objeto del informe; (ii) la mención del objeto del informe, que suele coincidir con la explicitación de la cuestión o cuestiones planteadas por la empresa solicitante; (iii) el desarrollo del análisis jurídico, apartado en que se discute la calificación jurídica de los hechos objeto del informe; y (iv) las conclusiones del análisis. Además, al final del documento suele incluirse un apartado de “advertencias y limitaciones”, en el que suelen aparecer cláusulas como: “Esta es nuestra opinión que sometemos, gustosamente, a cualquier otra mejor fundada en Derecho” (Gómez Font y Peña Arsuaga, 2005).

Este esquema o superestructura del informe jurídico responde, como ya se ha dicho, a las principales fases de la recomendación recogidas y ejemplificadas en la figura 4. Así, el primer y el segundo apartado descritos en el párrafo anterior (los antecedentes y la explicitación del objeto del informe) se corresponden con el planteamiento del problema para el que se va a ofrecer una solución. Por su parte, el análisis jurídico constituye la sección argumentativa que contiene la justificación de la recomendación o recomendaciones que van a ofrecerse. Las conclusiones equivalen, propiamente, a la recomendación, puesto que el abogado suele ofrecer allí su opinión jurídica sobre las acciones que le convendría emprender al cliente. Finalmente, aparece la cláusula final, así como las posibles limitaciones del informe, que funcionan a modo de reserva argumentativa de las recomendaciones propuestas.

Esta estructura global del informe jurídico, que coincide con las fases en que se desarrolla la recomendación, aparece ejemplificada en la siguiente figura. En ella aparece un ejemplo –en esta ocasión, real– de un informe elaborado por un bufete de abogados a petición de una empresa sobre la cuestión de cómo puede aplicarse ventajosamente para la empresa la ley española antitabaco. Se ha mantenido la redacción original, aun si contiene algún error ortográfico. La tipografía (mayúsculas, negrita) es, también, la original del documento. Igualmente, dada la extensión del documento original, se han omitido los fragmentos que no resultan relevantes para mostrar la superestructura del género.

**1. PLANTEAMIENTO
DEL PROBLEMA**
[antecedentes, hechos]

1. Motivación

APLICACIÓN DE LA NORMATIVA ANTITABACO

De la reunión celebrada el pasado día 10 de octubre en la sede de la empresa, conjuntamente con los representantes de los trabajadores –Comité de Empresa– y de la representación empresarial, se vio la necesidad de ahondar en el concepto «**lugares habilitados para fumar**» que establece la ley, para aquellos trabajadores que mantienen el hábito o adicción.

2. Referencia normativa

Ley 28/2005, de 26 de diciembre, de medidas sanitarias frente al tabaquismo y reguladora de (...).

3. Habilitación de zonas para fumar

La ley prohíbe expresamente fumar, aunque permite habilitar zonas para fumar en una serie de lugares (restaurantes, etc.) (...).

Pero tan sólo la ley permite habilitar zonas para fumar ÚNICAMENTE en los lugares señalados en la misma siempre y cuando reúnan una serie de requisitos. Nada dice la norma sobre las empresas privadas, que es el caso que nos ocupa. (...)

4. Concepto de centro de trabajo

En materia de salud laboral se entiende por centro de trabajo (...)

Dado que la prohibición habla de CENTRO DE TRABAJO y no de PUESTO DE TRABAJO, se deduce la prohibición de instalar zonas para fumadores en los centros de trabajo, así como en (...)

5. Posibilidad de autorizar a los trabajadores para salir a fumar fuera del centro de trabajo

En principio los trabajadores no tienen ningún derecho a poder abandonar su puesto de trabajo para ir a fumar en espacios al aire libre. No obstante, el empresario, de manera unilateral o por medio de acuerdos, puede autorizar (...)

En este caso se plantean las siguientes cuestiones:
1. Si se permite esta posibilidad se puede generar el conflicto con los no fumadores que también pueden solicitar disfrutar de dichos periodos.

2. (...)

Otras opiniones y consideraciones:

Cumplimiento de la ley

Para que sea efectivo el cumplimiento de las limitaciones y prohibiciones, esta norma viene arropada de un catálogo de fuertes sanciones, que van desde los 30 € por fumar en lugares en los que esté prohibido, hasta los ¡600.000 €! por campañas prohibidas de publicidad y promoción del tabaco. (...)

2. JUSTIFICACIÓN
[análisis jurídico]

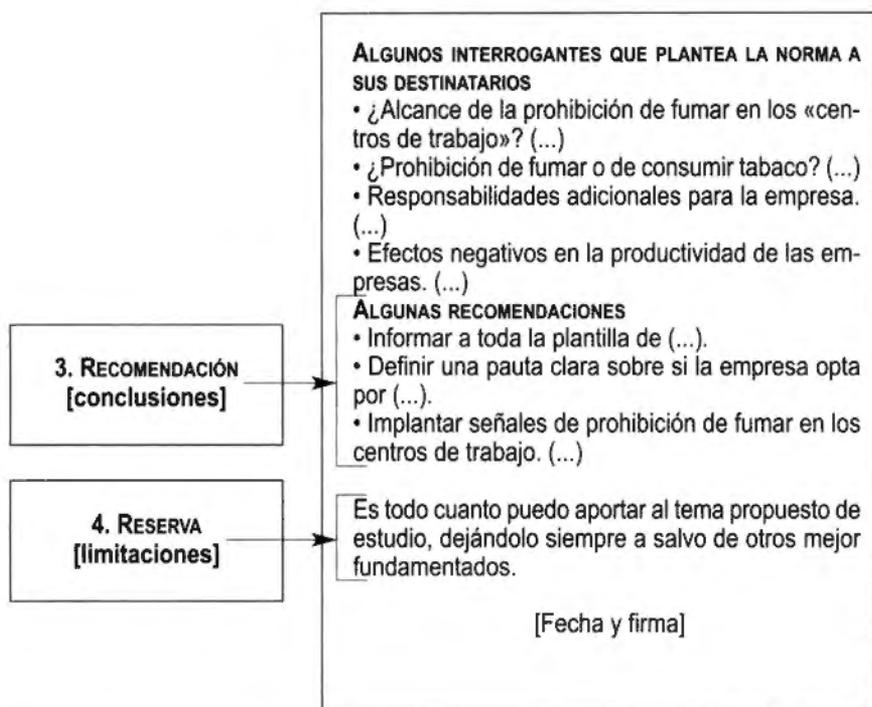


Figura 4. Análisis de las fases de la recomendación en un informe jurídico.

Adviértase que, tal y como muestra la figura, en este informe en concreto, las conclusiones a las que llega el jurista emisor del texto están marcadas explícitamente como «Recomendaciones», lo cual no ocurre en el resto de los informes jurídicos analizados, en los que la opinión jurídica del emisor aparece bajo el epígrafe «Conclusiones».

También en los informes de consultoría, en los que, por lo general, la estructura es más compleja y flexible, suelen aparecer apartados que responden a alguna de estas fases. Así, por ejemplo, todos los informes analizados incluyen, como mínimo, dos apartados que se corresponden con las fases que hemos identificado como propias de la macroestructura de la recomendación experta. Uno de estos epígrafes, denominado «Evaluación», «Diagnóstico» o «Análisis», consiste en presentar los aspectos que el autor o autores han tenido en cuenta para elaborar la recomendación, a modo de justificación de ésta. El otro apartado es, propiamente, aquel en el que se plantean las acciones propuestas o recomendadas, que suele aparecer bajo títulos como «Recomendación estratégica», «Propuesta de líneas de actuación», «Plan de trabajo», «Conclusiones», etcétera.

5. Los mecanismos de protección de la imagen (*face*) del emisor experto

La complejidad de la recomendación experta, que se desarrolla, como se ha visto en el apartado anterior, en varias fases, puede explicarse por el papel que desempeña el experto que recomienda. En relación con dicho papel, hay un aspecto que resulta fundamental tener en cuenta: la necesidad del experto de proteger y reforzar su imagen discursiva como emisor autorizado.

A diferencia de lo que ocurre en otros actos directivos, como el consejo entre iguales o como los orientados al beneficio del hablante (petición, orden, etc.), la recomendación experta no suele interpretarse como un acto de habla que amenaza la imagen negativa del receptor. Es decir, la recomendación experta no se percibe como un acto que coarte la libertad de actuación del receptor, ya que se trata de un acto de habla: (i) no impositivo, (ii) solicitado por el receptor, y (iii) que deja a éste un margen de libertad para actuar de forma alternativa a la propuesta. Todos estos factores explican que el acto de recomendar implique, en principio, un menor despliegue de mecanismos atenuadores de una posible invasión del territorio del otro.

Ahora bien, mientras que en otro tipo de intervenciones directivas –como, por ejemplo, el consejo entre amigos– el hablante puede resultar lesivo al invadir el terreno personal de su interlocutor, la recomendación experta, en cambio, puede comportar a menudo una amenaza para la imagen positiva del emisor, ya que, al recomendar, el emisor pone en peligro la imagen que presenta de sí mismo, como ocurre con otros actos de habla, como la autocrítica (Portolés 2004). Como ya se ha mencionado previamente, la recomendación experta tiene como característica fundamental la asimetría de conocimiento entre los participantes, de modo que la legitimidad de la recomendación profesional se basa en el estatuto de experto –y, por tanto, de buen asesor o asesor autorizado– del emisor.

Esta amenaza potencial a la imagen de emisor experto se percibe especialmente en aquellos casos en los que el emisor, pese a poseer un cierto conocimiento especializado, no ocupa una posición suficientemente legitimada para recomendar, como ocurre en el caso de los enfermeros, quienes, aun sabiendo más que el paciente o destinatario sobre el tema de asesoramiento, no ocupan, sin embargo, la posición jerárquica del experto socialmente reconocido, es decir del médico (Candlin y Lucas, 1986).

El posible riesgo de que se resquebraje la imagen del emisor como experto autorizado explica que en los documentos profesionales que incluyen recomendaciones realicen una función fundamental dos de las fases antes descritas: por un lado, la justificación de la acción propuesta

y, por otro lado, la reserva. Igualmente, la necesidad del emisor de proteger su imagen explica la aparición de diversas estrategias dirigidas a reforzar la imagen del redactor como experto autorizado, como lo es, por ejemplo, la mención constante a las fuentes autorizadas (es decir, el recurso al argumento de autoridad) en la justificación de la recomendación. En adelante destacamos en **negrita** los fragmentos de los documentos manejados que nos interesa comentar.

(1) «... nuestro enfoque respetará la cultura propia de XX [nombre de la empresa solicitante] para construir sobre ella una cultura en prevención de riesgos laborales. Además, **aplicaremos las mejores prácticas desarrolladas en diferentes empresas en Estados Unidos** y que se basan en la identificación, reforzamiento y seguimiento de los comportamientos seguros».

(Informe de Consultoría dirigido a una empresa petrolera sobre cómo prevenir riesgos laborales)

En este ejemplo, las fuentes autorizadas que utiliza el emisor son otras empresas de prestigio reconocido, aunque también es frecuente que se cite como fuente autorizada bien documentación ofrecida por la empresa solicitante, o bien bibliografía especializada en el tema sobre el que versa el informe, como ocurre en el siguiente ejemplo:

(2) «El análisis cuantitativo se ha realizado **a partir del estudio de la documentación interna de XX [nombre de la empresa solicitante] y de consultas bibliográficas exhaustivas.**

A partir de la consulta de estudios y documentos sectoriales:

- Seaic, «Factores epidemiológicos, clínicos y socioeconómicos de las enfermedades alérgicas en España». Alergológica, Madrid, 1995.
- Muñoz F., y Ríos M. «Estudio epidemiológico de la patología alérgica», 1995.
- OMS. «Inmunoterapia con alergenos: Vacunas terapéuticas para las enfermedades alérgicas», enero 1997.

(...)

(Informe de Consultoría sobre el Diseño estratégico para el Área de Alergia de una empresa multinacional del medicamento)

En cambio, en el caso de los informes jurídicos, tales fuentes son, como resulta esperable, las fuentes del Derecho (esencialmente, la ley y la doctrina jurisprudencial), fuentes que suelen presentarse y comentarse ampliamente en el apartado correspondiente al análisis de la normativa vigente.

Otras estrategias de protección de la imagen del emisor van dirigidas a salvaguardar su imagen de posibles críticas. Cuando el emisor percibe una probabilidad de que su imagen profesional quede en entredicho si

la recomendación propuesta, finalmente, no resultara acertada, utiliza estrategias de reserva argumentativa, como la que ya se ha visto en el informe jurídico de la Figura 4 o la siguiente, extraída también del mismo informe de consultoría del ejemplo de (1).

(3) «Las estadísticas de los accidentes sirven a los empleados como medidas de presión. Observan que la dirección está midiendo unos indicadores y eso les hace tener unos comportamientos más seguros. **Es importante que la medida en sí, las estadísticas, no se conviertan en el objetivo, pues los empleados pueden sentir presión para comportarse de forma inadecuada sólo con el objetivo de reducir esos indicadores.**».

Cabe advertir que, en el ejemplo de 3, de hecho, a pesar de la ausencia de marcadores que expliciten la orientación argumentativa de cada una de las partes, sí puede observarse que se reproduce casi por completo el esquema de la recomendación propuesto en la Figura 4, en este caso en una microsecuencia textual interna.

(3bis)

RECOMENDACIÓN (INDIRECTA):

Las estadísticas de los accidentes sirven a los empleados como medidas de presión.

JUSTIFICACIÓN DE LA RECOMENDACIÓN:

[YA QUE] *Observan que la dirección está midiendo unos indicadores y eso les hace tener unos comportamientos más seguros.*

RESERVA:

[AHORA BIEN,] *Es importante que la medida en sí, las estadísticas no se conviertan en el objetivo, pues los empleados pueden sentir presión para comportarse de forma inadecuada sólo con el objetivo de reducir esos indicadores.*

En definitiva, como síntesis de este apartado, caracterizamos la recomendación experta como la operación discursiva mediante la cual un profesional que posee un conocimiento privilegiado sobre un tema (el experto) pone dicho saber especializado al servicio de una persona, empresa u organismo (el cliente), a fin de proporcionarle la información y el asesoramiento necesarios para resolver un problema o para tomar una decisión importante.

6. Expresión lingüística de la recomendación en documentos profesionales

La recomendación, como el resto de los actos directivos, puede llevarse a cabo con diferentes grados de explicitud. En este sentido, Mulder

presenta un modelo basado en la presencia o ausencia de elementos lingüísticos que se refieran al contenido proposicional directivo y establece tres grados de explicitud; en concreto, se refiere a actos explícitos, interplícitos o implícitos (1998). Dado que Mulder se centra únicamente en los actos directivos orientados al beneficio del emisor (la orden y la petición), nos serviremos de sus tres denominaciones para extender y ampliar el análisis a los actos directivos no orientados al beneficio del emisor, relacionados con el acto de recomendar.

6.1. La recomendación con formulación explícita

En primer lugar, la recomendación es explícita cuando la acción propuesta, así como el hecho de proponerla (esto es, la expresión propiamente directiva), aparecen expresados en la formulación lingüística. Es el caso, por ejemplo, de las recomendaciones formuladas en imperativo (*deje de fumar*), en las que la acción recomendada (dejar de fumar) aparece explícita y el acto ilocutivo directivo de proponerla lo expresa el modo imperativo seleccionado. Dado que este modo está especializado «en la expresión de la modalidad deóntica apelativa del mandato» (Ridruejo, 1999: 3215), resulta excesivamente directo e impositivo a la hora de expresar recomendaciones, ya que parece reducir, si no eliminar, las posibilidades de actuación alternativa del emisor. Por ello, el uso del imperativo en la recomendación profesional se limita casi exclusivamente a las instrucciones que proporciona, por ejemplo, un técnico a un usuario, del tipo *Si quiere solucionar el problema, reinicie el ordenador*.

A diferencia de lo que ocurre con el imperativo, el infinitivo se emplea específicamente en las recomendaciones e instrucciones escritas (Murcia-Bielsa, 2000). Este es el caso del informe jurídico que analizábamos en la Figura 3, en el que las recomendaciones aparecen bajo el epígrafe *Algunas recomendaciones*:

(4) ALGUNAS RECOMENDACIONES:

- **Informar** a toda la plantilla de los efectos de la entrada en vigor de la futura ley, así como de la política que llevará a cabo la empresa en dicha materia.
- **Definir** una pauta clara sobre si la empresa opta por no autorizar al trabajador a abandonar el centro de trabajo, para fumar fuera del mismo.
- **Implantar** señales de prohibición de fumar en los centros de trabajo. (...)

(Informe jurídico sobre la aplicación de la ley antitabaco en una empresa)

En ejemplos como el de (4) las acciones recomendadas suelen ser diversas y se enumeran en forma de lista. En esta enumeración, los infinitivos aparecen subordinados a una expresión introductora que alude explícitamente al acto de recomendar, por lo que se trata de una recomendación explícita, como intentamos reflejar en la Figura 5.

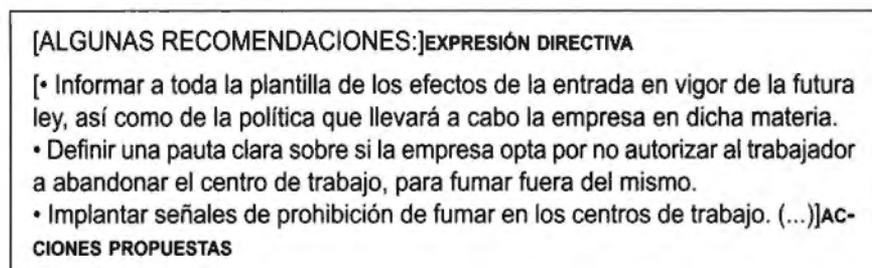


Figura 5. Representación esquemática de una recomendación explícita.

La misma estructura de listado de acciones aconsejables que aparecen tras una expresión introductora que explicita que se trata de una recomendación suele darse también con sustantivos deverbales, que desempeñan una función muy similar a la del infinitivo, como se observa en el ejemplo de (5).

(5) A partir de estos elementos, a continuación pasaremos a identificar y definir las líneas de actuación que, como respuesta a los racimos de problemas descritos, pueden permitir la consecución de los objetivos citados.

4.1. Descripción de las [líneas de actuación]^{E.D.}

4.1.1. Línea 1. Generación de una zona (o zonas) comercial consolidada

- **Mejora** de la conexión y de las comunicaciones (físicas y psicológicas) entre los diferentes núcleos que forman este municipio.
- **Generación** de zonas de concentración comercial e introducción de criterios de urbanismo comercial en su interior en sus alrededores.
- **Potenciación** de la continuidad comercial y creación de itinerarios para peatones.
- **Creación** de «locomotoras» comerciales (...)

(Informe de Consultoría para realizar un
Plan de actuación comercial en un municipio)

Tal como hemos marcado sobre el ejemplo de (5), en estos ejemplos de recomendación de varias acciones, la expresión directiva coincide con el título del apartado en el que aparecen dichas acciones, como en (5),

o bien con la expresión predictiva de la enumeración, como ocurría en el ejemplo (4).

En los documentos analizados también resultan muy frecuentes las recomendaciones explícitas introducidas por verbos performativos, como *proponer*, *recomendar* o *sugerir*. En algunos de estos casos, el profesional parece mostrar un mayor grado de compromiso con la acción propuesta que en la formulación de las recomendaciones de (4) y (5), ya que recomienda una acción en nombre de la empresa, aludida expresamente como tal, como en (6), o implícita en el uso de la primera persona del plural (7).

(6) «**XX** [nombre de la empresa de consultoría] **recomienda** que esta formación sea realizada por los responsables correspondientes de la implantación por parte de **XX** [nombre de la empresa solicitante]».

(Informe de Consultoría dirigido a una empresa de software sobre el desarrollo de un Sistema de Gestión de Calidad)

(7) «Es en este sentido en el que **proponemos** un PDC con un elevado valor añadido de asesoramiento y la elaboración de informes puntuales y temáticos por parte de expertos en cada materia —en función de las necesidades reflejadas en este prediagnóstico—, siendo la contratación del gerente del centro comercial el factor crítico para la coordinación y gestión de todo el proceso».

(Informe de Consultoría dirigido al Ayuntamiento de Barcelona para elaborar un Plan de Dinamización de la zona comercial de un barrio de la ciudad)

En otras ocasiones, el verbo performativo que expresa el acto de recomendar suele aparecer acompañado de un *se* bloqueador del sujeto, dando lugar a una estructura impersonal. La elección de una recomendación con expresión de emisor personal o «corporativo», como la de los ejemplos anteriores de (6) y (7), o bien de una recomendación impersonal, como en el siguiente ejemplo de (8), a menudo no es constante en los documentos manejados. Así, en algunos textos las recomendaciones en las que el emisor se identifica como parte de la empresa alternan con las formas impersonales, como es el caso del ejemplo que sigue, que procede del mismo documento que el ejemplo de (6).

(8) «**Se recomienda**, como mínimo, realizar tres sesiones de formación, cuyo contenido sea: (...)».

(Informe de Consultoría dirigido a una empresa de software sobre el desarrollo de un Sistema de Gestión de Calidad)

Estas estructuras con verbos performativos suelen alternar con otro tipo de construcciones de la recomendación, como las perífrasis de

obligación en presente de indicativo (9), que parecen disminuir el grado de optatividad que tiene el destinatario de efectuar (o no) la acción recomendada, puesto que tales perífrasis obligativas suelen emplearse para expresar actos directivos impositivos, como las órdenes. En estos casos aparecen también de forma explícita tanto la acción recomendada (A.R.) como la expresión directiva (E.D.), tal como representamos sobre el ejemplo.

(9) «El encaje de la Dirección para la innovación y el conocimiento dentro de la estructura directiva del Hospital XX [**debe**]^{E.D.} [**enmarcarse** dentro del ámbito de lo asistencial]^{A.R.}».

(Informe de Consultoría para la puesta en marcha de la Dirección para la innovación y el conocimiento en un gran hospital público español, formato PowerPoint)

6.2. *Formulación interplícita de la recomendación*

Por otra parte, en los documentos examinados se encuentran también recomendaciones cuya expresión lingüística no es ni totalmente explícita ni implícita, esto es, recomendaciones *interplícitas*. En este tipo de recomendaciones interplícitas la recomendación subyace a una expresión aparentemente declarativa o descriptiva. Un grupo de recomendaciones que cabe considerar como pertenecientes a este tipo son, por ejemplo, aquellas en las que la acción recomendada sí se expresa de forma explícita, pero solo se plantea como una acción buena o beneficiosa en general, sin que aparezcan verbos o estructuras que expresan el acto directivo. El planteamiento de tal acción como positiva o *recomendable* puede realizarse de diversos modos.

En primer lugar, mediante estructuras generalizadoras de valoración del tipo <verbo copulativo + adjetivo valorativo>, en las que se desfocaliza la identidad del destinatario de la recomendación. Entre los adjetivos valorativos más frecuentes en los informes jurídicos y de consultoría se encuentran *aconsejable* y *conveniente* (10). Este último, más frecuente que *aconsejable*, puede alternar con la estructura impersonal del verbo modal *convenir* (11):

(10) «Así **es conveniente** romper con la rutina y el aburrimiento que rodean al tema de la seguridad y vender internamente la importancia de estos conceptos».

(Informe de Consultoría dirigido a una empresa petrolera sobre prevención de riesgos laborales)

(11) «**Conviene** que, a la mayor brevedad, la Comunidad Autónoma de XX adopte la norma que determine el régimen económico

de los derechos de alta, para evitar así eventuales comportamientos arbitrarios o abusivos de las empresas suministradoras».

(Dictamen jurídico sobre el cobro de cuotas de instalaciones de gas no aprobadas por una administración autonómica)

Un segundo tipo de estructuras de valoración con verbo copulativo son las que incluyen adjetivos que expresan la necesidad de realizar una acción, como *necesario*, *preciso*, *imprescindible*, *importante* (12).

(12) «Por ello **es importante** que la formación en materia de seguridad sea constante y prioritaria».

(Informe de Consultoría dirigido a una empresa petrolera sobre prevención de riesgos laborales)

Estas estructuras de valoración con adjetivos modales que indican la necesidad o la importancia de la acción también alternan con el uso de nominalizaciones de dichos adjetivos (13).

(13) «La mayor parte de los que visitan el barrio de XX (residentes o no) señalan que el motivo principal de visita a la zona comercial es la realización de compras y, además, la gente llega mayoritariamente a pie. Este dato demuestra la capacidad de atracción de la zona comercial y sus posibilidades futuras, pero plantea, en cambio, **la necesidad de** diseñar y desarrollar actuaciones urbanísticas importantes, entre las cuales se encuentra la necesidad de un aparcamiento regulado de rotación (...)».

(Informe de Consultoría dirigido al Ayuntamiento de Barcelona para elaborar un Plan de Dinamización de la zona comercial de un barrio de la ciudad)

Cuando el emisor experto valora como buena o ventajosa una acción determinada, como en los ejemplos de (10) y (11), el destinatario infiere que la intención del emisor es recomendarle que realice dicha acción. Lo mismo ocurre cuando se presenta tal acción como necesaria, como en (12) y (13), o cuando se emplean verbos modales de necesidad (aléticos), como *precisa*, *exige* o *requiere*, que se predicán de sujetos no humanos (14).

(14) «La iluminación también **requiere** una transformación importante para generar unas características adecuadas a la potenciación del comercio y unos espacios más agradables y atractivos; lo mismo ocurre con la limpieza (que también aparece como uno de los aspectos a mejorar). El deterioro de las aceras, el problema del incumplimiento de las normas de carga y descarga, la falta de señalización, etcétera, son elementos añadidos sobre los que un Plan de Dinamización Comercial tendría que incidir, definiendo planes de actuación y mejora.

(Informe de Consultoría dirigido al Ayuntamiento de Barcelona para elaborar un Plan de Dinamización de la zona comercial de un barrio de la ciudad)

Nótese que, en ejemplos como el anterior, no sólo se desfocaliza la identidad del destinatario o de la persona que se espera emprenda la acción recomendada (en este caso, *transformar la iluminación*), sino que dicha acción se presenta como «exigida por las circunstancias», por lo que se desfocaliza también la presencia del emisor y, con ella, su responsabilidad sobre la acción propuesta (estamos, de nuevo, pues, ante una estrategia de protección de la *face* del emisor, como las tratadas en el apartado 6).

Otro tipo de formulación lingüística de la recomendación implícita es la que se ejemplifica en (15). En este ejemplo se recurre a la figura retórica de la lítote o atenuación, consistente en negar algo para afirmar lo contrario. Se trata, por tanto, de una estrategia de indirección.

(15) «En consecuencia, la remisión a la política de privacidad de la empresa publicada en una página web, **no parece una forma idónea**, en tanto que la información se facilitaría a posteriori, mientras que el artículo 5 de la LOPD exige que la información se proporcione con carácter previo a la solicitud de los datos».

(Informe jurídico 0575/2008, emitido por la Agencia Española de Protección de Datos. Disponible en https://www.agpd.es/portalweb/canaldocumentacion/informes_juridicos/index-ides-idphp.php)

El ejemplo de (15) reviste especial interés porque pertenece al único de los informes del corpus analizado en el que se desaconseja emprender la acción consultada por la empresa solicitante. Esta es probablemente la razón que explica la necesidad de que el escritor emplee un mayor grado de mitigación protectora de la imagen del experto, tal como muestran estrategias de atenuación como la lítote (*no parece una forma idónea* = «es desaconsejable, no lo haga») y como la aparición del verbo *parecer*.

6.3. Formulación implícita de la recomendación

Por último, las recomendaciones pueden aparecer también de forma implícita. En términos de Mulder, un acto directivo es implícito cuando «la acción o el estado de cosas descrito en la proposición principal no corresponde con la acción a la que el hablante incita al oyente» (1998: 247). En las recomendaciones que hemos clasificado como implícitas no se explicita ni la acción recomendada (tal como afirmaba Mulder), ni tampoco la expresión directiva que expresa el acto ilocutivo de recomendar, sino que

ambos componentes de la recomendación se interpretan inferencialmente. Las recomendaciones que presentan este tipo de formulación, esto es, que no contienen elementos lingüísticos que se refieran literalmente a la intención de proponer una acción ni a la acción propuesta, son muy frecuentes en documentos profesionales en los que el emisor desea evitar comprometer demasiado su imagen con la acción que propone. En el ámbito profesional, una de las modalidades de recomendación implícita más frecuente es la aparentemente mera presentación de información. En estos casos, el acto de recomendar se recupera a partir de un proceso inferencial.

Un tipo muy habitual de formulación implícita de la recomendación consiste en presentar al cliente no una recomendación concreta, sino una lista de opciones posibles que pueden resultar ventajosas, con el objetivo de que el propio cliente sea quien asuma la responsabilidad de la decisión final. En este caso se explicitan diferentes posibilidades de actuación, pero, en cambio, no se formulan de manera literal ni la expresión directiva que las recomienda ni la preferencia por alguna de ellas. Se trata de una estrategia frecuente, especialmente en el ámbito jurídico.

(16) «Las comunidades de propietarios y los consumidores en general son libres para determinar el régimen de tenencia, instalación y mantenimiento de la IRC. **Disponen de las siguientes opciones:** i) tener la IRC en régimen de propiedad, atendiendo a todas sus obligaciones; ii) contratar el uso de la IRC, (...), o iii) contratar con un tercero el servicio de mantenimiento y revisión de la IRC, sin perder la propiedad de la IRC».

(Dictamen jurídico sobre el cobro de cuotas de instalaciones de gas no aprobadas por una administración autonómica)

El hecho de presentar una solución múltiple compuesta de más de una acción posible ya había aparecido en ejemplos anteriores, en concreto en (4) y (5).

(4) **ALGUNAS RECOMENDACIONES:**

- Informar a toda la plantilla de los efectos de la entrada en vigor de la futura ley, así como de la política que llevará a cabo la empresa en dicha materia.
- Definir una pauta clara sobre si la empresa opta por no autorizar al trabajador a abandonar el centro de trabajo, para fumar fuera del mismo.
- Implantar señales de prohibición de fumar en los centros de trabajo. (...)

(Informe jurídico sobre la aplicación de la ley antitabaco en una empresa)

(5) A partir de estos elementos, a continuación pasaremos a identificar y definir las líneas de actuación que, como respuesta a los racimos de problemas descritos, pueden permitir la consecución de los objetivos citados.

4.1. Descripción de las [líneas de actuación]^{E.D.}

4.1.1. Línea 1. Generación de una zona (o zonas) comercial consolidada

- **Mejora** de la conexión y de las comunicaciones (físicas y psicológicas) entre los diferentes núcleos que forman este municipio.
- **Generación** de zonas de concentración comercial e introducción de criterios de Urbanismo Comercial en su interior en sus alrededores.
- **Potenciación** de la continuidad comercial y creación de itinerarios para peatones.
- **Creación** de «locomotoras» comerciales (...)

(Informe de Consultoría para realizar un Plan de actuación comercial en un municipio)

Contrariamente a lo que indican las apariencias, el ejemplo de (16) es distinto de los ejemplos de (4) y (5). Si bien en estos dos últimos aparecen enumeraciones en las que se recomienda realizar todas las acciones descritas, en el caso de (16), en cambio, se presentan opciones que se plantean como alternativas, de las cuales el cliente debe elegir sólo una.

No obstante, la elección del receptor-cliente no es totalmente libre. En los ejemplos como el de (16), tras la presentación de las distintas opciones suele expresarse un cierto posicionamiento del experto, que consiste en poner de relieve las ventajas o los inconvenientes de alguna de las opciones listadas. Así, por ejemplo, el ejemplo de (16) continúa del siguiente modo:

(16bis) «Las comunidades de propietarios y los consumidores en general son libres para determinar el régimen de tenencia, instalación y mantenimiento de la IRC. Disponen de las siguientes opciones: i) tener la IRC en régimen de propiedad, atendiendo a todas sus obligaciones; ii) contratar el uso de la IRC, (...), o iii) contratar con un tercero el servicio de mantenimiento y revisión de la IRC, sin perder la propiedad de la IRC. **En el caso de que opten por contratar la instalación y mantenimiento a la empresa suministradora pagando un canon por el uso, la comunidad dispone de la opción de compra, que puede ejercer en cualquier momento quedando liberada de la obligación de pago del canon y libre para contratar el mantenimiento con cualquier otra empresa autorizada**».

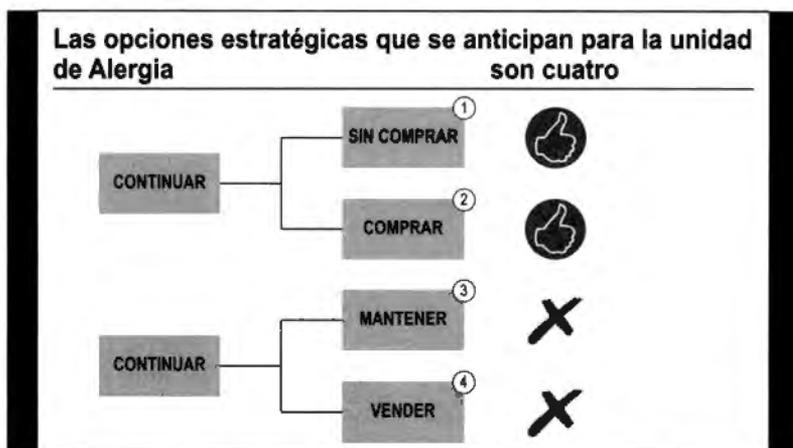
En el fragmento destacado en negrita se destacan las ventajas de la segunda opción enumerada: si la comunidad contrata el uso de la IRC con la empresa suministradora, podrá comprar y liberarse del pago del canon. Dado que el cliente ha solicitado al experto un asesoramiento, el experto no puede ofrecerle una mera descripción de las opciones, sino que debe también valorarlas. A partir de la valoración del experto, el lector puede fácilmente inferir cuál es la acción que el experto presenta como más conveniente. Así, el destinatario recupera también inferencialmente el acto ilocutivo: la recomendación de emprender dicha acción.

En este tipo de recomendación múltiple y abierta se observa otra diferencia entre la recomendación y otro acto de habla directivo que preserva un cierto margen de optatividad para el receptor: la petición. Mientras que en el caso de la petición –recordemos, en beneficio del hablante– resulta raro explicitar el margen de optatividad del receptor (un ejemplo sería: *Tengo calor. ¿Puedes abrir la ventanilla o encender el aire acondicionado, por favor?*), en la recomendación las posibilidades de actuación alternativas por las que puede optar el destinatario se explicitan con mucha mayor frecuencia. Esta mayor presencia de las opciones alternativas puede explicarse, de nuevo, por el hecho de que en el caso de la recomendación la acción propuesta no es en beneficio del emisor, por lo que éste puede tener menor interés o necesidad de controlar la respuesta conductual del destinatario.

En la misma línea de la estructura de recomendación implícita consistente en presentar varias opciones alternativas, se encuentra también un tipo de representación de la recomendación que aparece con frecuencia en los nuevos formatos para presentaciones multimedia a los que, cada vez más, recurren las empresas de consultoría. Se trata de informes que se presentan en formato PowerPoint, es decir, estructurados como una serie de diapositivas, pero que no están pensados para ser proyectados en pantalla, sino para ser impresos y leídos en papel (Montolío, 2004).

A continuación se ofrece un ejemplo de recomendación en este nuevo formato multimedia. En este caso se presentan las distintas «Opciones estratégicas», pero, a diferencia de lo que ocurre en el ejemplo anterior de (16) y (16bis), la inclinación del experto hacia algunas de estas opciones, es decir, su recomendación, no aparece formulada lingüísticamente, sino de modo gráfico o visual: las dos primeras opciones (continuar sin comprar o comprar) aparecen marcadas gráficamente como beneficiosas o positivas, mientras que las otras dos (mantener o vender) son desaconsejadas, también mediante un ícono gráfico.

(17)



(Informe de Consultoría sobre el Diseño estratégico para el Área de Alergia de una empresa multinacional del medicamento)

En este último ejemplo pueden observarse los nuevos recursos gráficos que se empiezan a emplear en el género en transformación que constituye el informe profesional, especialmente el de consultoría. Tales cambios tendrán que tenerse también en cuenta a la hora de estudiar la recomendación profesional.

6.4. *Condicionantes para la interpretación de la recomendación experta*

En síntesis, dada la complejidad que entraña el asesoramiento profesional, que puede comprometer la imagen del emisor como profesional autorizado (tal como se ha visto en el apartado 6), las estructuras lingüísticas que permiten formular recomendaciones conforman un amplio abanico en el que interaccionan los mecanismos de organización textual, la expresión lingüística seccionada y algunos aspectos discursivos.

En efecto, la recomendación puede realizarse a través de secuencias textuales propiamente directivas, cuando la recomendación es explícita, pero también por medio de secuencias argumentativas, cuando se presenta una de las opciones como mejor que otras. Incluso es posible expresar una recomendación mediante una secuencia textual expositiva, mediante la aparente descripción de información, a partir de la cual el destinatario puede inferir la conveniencia o necesidad de realizar una acción.

Del mismo modo, la formulación lingüística empleada para recomendar puede oscilar desde el mayor grado de dirección y explicitud hasta un alto grado de implicitud e indirectión. Así, cuando aparecen, por ejemplo, verbos performativos, se expresan de forma literal tanto la acción recomendada como la expresión directiva que realiza el acto ilocutivo

de recomendar. En cambio, es posible también encontrar ocurrencias en las que tanto la expresión directiva como la acción recomendada quedan implícitas en la mera presentación de datos o en una respuesta afirmativa o negativa.

Por último, hay que tener en cuenta determinados aspectos discursivos que desempeñan un papel fundamental en la elaboración de las inferencias que permiten interpretar como recomendaciones las estructuras directivas indirectas o poco explícitas. Así, cuando la expresión directiva no está explícita, el acto ilocutivo de recomendar se infiere gracias a dos elementos discursivos fundamentales: la intención comunicativa convencional del género discursivo en el que aparece la recomendación y la relación socioprofesional que se establece entre los participantes. En el caso de los informes examinados aquí, jurídicos y de consultoría, la interpretación de muchos de los actos de habla que aparecen en el texto está condicionada por: (i) la intención comunicativa, que suele consistir en proponer una o una serie de acciones dirigidas a resolver un problema o tomar una decisión trascendente; así como (ii) las relaciones complementarias de jerarquía de conocimiento y de jerarquía económica que se establecen entre los participantes.

Comentarios finales y proyecciones

La exposición de las páginas precedentes demuestra que la recomendación o asesoramiento profesional constituye una operación textual muy significativa en la producción escrita cotidiana de un número creciente de profesionales. Como se ha mostrado, se trata, además, de una operación relevante desde la perspectiva del estudio social del uso de la lengua, puesto que, por un lado, constituye un ejemplo de discurso que se erige en producto económico; y, por otro, está cargada de autoridad y legitimidad, ya que la realiza un *experto* (desde este punto de vista, la recomendación experta suele ser un caso paradigmático de *discurso de poder*).

Desde el punto de vista del análisis más estrictamente lingüístico, la importancia creciente de la recomendación escrita experta interesa a la lingüística y, en general, al análisis del discurso por varios motivos.

En primer lugar, porque tiene una incidencia directa en la evolución de los géneros profesionales, siempre en continua transformación, que integran cada vez más las diferentes fases asociadas a la operación de recomendar una determinada acción. Así, la recomendación experta se encuentra expresada tanto en formatos convencionales como en los nuevos formatos multimedia y puede expresarse lingüísticamente y también mediante recursos visuales icónicos.

Su estudio resulta de interés también porque recomendar o asesorar de manera profesional suele implicar diferentes estrategias argumentativas, como la justificación o la reserva, no analizadas hasta el momento de manera exhaustiva en los documentos profesionales; así como también puede afectar de distinta forma a la estructura del texto, ya sea dominando su estructura global, como en el caso de algunos informes jurídicos analizados, como inserta en la microestructura textual.

En tercer lugar, el estudio de esta operación se revela pertinente porque ésta involucra la utilización de formulaciones lingüísticas relacionadas con la expresión de actos directivos, formulaciones no descritas con la exhaustividad que requieren. En este sentido, estudiar la recomendación supone igualmente estudiar el ámbito de los discursos destinados a la acción del receptor, esto es, de los discursos con valor directivo, a fin de establecer las concomitancias y diferencias con respecto a otros tipos de actos de habla directivos, tanto impositivos como no impositivos, como la orden o mandato, el consejo, la indicación o la sugerencia. Se trata, pues, de un estudio, que en este punto va más allá de la descripción de los recursos de una lengua concreta (el español, para el caso que nos ocupa) y plantea una aportación a la teoría lingüística general.

Dada la importancia creciente que reviste la recomendación experta en el desarrollo profesional, parece conveniente que los estudiantes universitarios, los futuros profesionales, conozcan, por lo menos de manera pasiva, su funcionalidad, las fases de las que puede componerse de acuerdo con el objetivo del emisor, así como las diferentes estructuras lingüísticas que puede utilizar en su formulación según cuál sea su intención, la relación con el receptor, etcétera.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Lieja, Mardagas.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan.
- Bhatia, V. K. (2008). «Genre analysis, ESP and professional practice». *English for Specific Purposes*, 27, pp. 161-174.
- Candlin, C. N., y Lucas, J. (1986). «Interpretations and explanations in discourse: Modes of "advising" in family planning». En T. Ensink, A. v. Essen y T. v. d. Geest (Eds.): *Discourse and Public Life: Papers of the Groningen Conference on Medical and Political Discourse*. Holanda, Foris Publications, pp. 13-38.
- Capobianco, A., y Carbonell, N. (2003). «Online help for the general public: specific design issues and recommendations». *Universal Access in the Information Society*, 2, pp. 265-279.

- Ciapuscio, G. (2003). «Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi) laypersons». *Discourse Studies*, 5/4, pp. 207-233.
- Decitre, P., Grossi, T., Jullien, C., y Solvay, J. P. (1987). «Planning for problem formulation in advice-giving dialogue». En *European Chapter Meeting of the ACL. Proceedings of the third conference on European chapter of the Association for Computational Linguistics*. Nueva Jersey, Association for Computational Linguistics, pp. 186-190.
- Ferrer, M^a C., y Sánchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario, UNR Editora.
- Fisher, S., y Groce, S. (1990). «Accounting practices in medical interviews». *Language in Society*, 19, pp. 225-250.
- Gallardo, S. (2004). «Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina de la prensa escrita». *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 42 (1), pp. 111-135.
- Gómez Font, A., y Peña Arsuaga, M. (2005). *Libro de estilo Garrigues*. Navarra, Editorial Aranzadi, 2006.
- Göpferich, S. (2000). «Analysing LSP Genres (Text Types): From Perpetuation to Optimization in Text(-type) Linguistics». En A. Trosborg (Ed.): *Analysing Professional Genres*. Ámsterdam-Filadelfia, John Benjamins, pp. 395-414.
- Gotti, M. (2002). «The linguistic contribution to the analysis of professional discourse». En Ch. Candlin (Ed.): *Research and practice in professional discourse* (pp. 421-440). Hong Kong, City University of Hong Kong Press.
- Gras, P., y García M. Á. (en prensa). «La delimitación de la recomendación como acto de habla». En *Actas del XXVII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (Aesla)*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Heritage, J., y Sefi, S. (1992). «Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between Health Visitors and first-time mothers». En P. Drew y J. Heritage (Eds.): *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 359-417.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Montolío, E. (2004). «PowerPoint y el uso de la lengua escrita». *Español Actual*, 82, pp. 91-105.
- Montolío, E. (2006ab). «Estrategias argumentativas en las corporaciones. El caso de la Oficina del Defensor del Cliente». En N. Alturo, J. Besa, O. Bladas y N. Nogué (Eds.): *L'argumentació*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 181-207.
- Montolío, E. (2006b). «De técnicos informáticos a gestores de proyectos informáticos: la comunicación escrita como factor crítico de desarrollo profesional. El caso de los informáticos de La Caixa». En F. Ramallo, A. M. Lorenzo y X. P. Rodríguez-Yáñez (Eds.): *Discourse and Enterprise. Communication, Business, Management and other Professional Fields*. Munich, Lincom Europa, pp. 23-36.
- Montolío, E. (2006c). «Formación en técnicas de comunicación escrita dirigida a ingenieros de informática. El caso de la marcación de la operación textual

- de la enumeración». En M. Gotti y D. S. Giannoni (Eds.): *New Trends in Specialized Discourse Analysis*. Berna, Peter Lang, pp. 247-278.
- Montolío, E. (2007). «Advising without Committing: the use of Argumentative Reservation in texts written by consultants». En S. Sarangi (Coord.): *Discourse, Ideology and Ethics in Specialized Communication*. Berna, Peter Lang, pp. 251-276.
- Montolío, E. (en prensa). «Mejorar las recomendaciones de los consultores. La lingüística optimizadora». En J. García de Enterría (Ed.): *El español, lengua de especialidad: la comunicación de las organizaciones empresariales*. Comillas, Fundación Comillas.
- Mulder, G. (1998). «Un estudio empírico de los actos de habla directivos en español». *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 22, pp. 237-276.
- Murcia Bielsa, S. (2000). «The choice of directive expressions in English and Spanish Instructions: a semantic network». En E. Ventola (Ed.): *Discourse and Community. Doing Functional Linguistics*. Tübinga, Gunter Narr Verlag, pp. 117-146.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid, Síntesis.
- Ridruejo, E. (1999). «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas». En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3209-3251). Madrid, Espasa.
- Sarangi, S. (2000). «Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counselling». En S. Sarangi y M. Coulthard (Eds.): *Discourse and Social Life*. Londres, Pearson, pp. 1-27.
- Searle, J. R. (1976). «A classification of illocutionary acts». *Language in Society*, 5.1, pp. 1-24.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- Ten Have, P. (1995). «Disposal negotiations in general practice of consultations». En A. Firth (Ed.): *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace* (pp. 319-344). Oxford: Pergamon.
- Torode, B. (1995). «Negotiating "advice" in a call to a consumer helpline». En A. Firth (Ed.): *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. Oxford, Pergamon, pp. 345-372.
- Vehviläinen, S. (2003). «Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of students' self-directedness in counseling interaction». *Discourse Studies*, 5, pp. 389-414.
- Zhang, H. (2007). «The multi-functionality of accounts in advice giving». *Journal of Sociolinguistics*, 11(3), pp. 367-391.

TERCERA PARTE

Mundos académico y profesional
en conexión

CAPÍTULO 9

Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica

Giovanni Parodi
Romualdo Ibáñez
René Venegas
Cristian González

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

Partiendo del supuesto de que para realizar intervenciones didácticas desde una perspectiva de alfabetización disciplinar guiada por los géneros del discurso es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad, en este capítulo describimos los procedimientos metodológicos tanto para la recolección de un corpus a través de diversas disciplinas en ámbitos académicos y profesionales así como para la identificación de los respectivos géneros. Como parte de los resultados, se ofrece una definición y ejemplificación de veintinueve géneros especializados y se indaga comparativamente en los hallazgos empíricos obtenidos en los ámbitos académicos y profesionales. El capítulo se enmarca con una presentación de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación desde una concepción integral y multidimensional de los géneros que los considera como constructos complejos en cuya naturaleza interactúan las dimensiones cognitiva, social y lingüística.

Introducción

La Escuela Lingüística de Valparaíso (www.linguistica.cl), desde sus inicios ha tenido como foco de sus investigaciones el estudio de la comprensión y producción del discurso escrito, principalmente desde una perspectiva psicosociolingüística. En esta misma dirección, los trabajos más recientes han estado dirigidos a comprender en profundidad las características del discurso académico y profesional, específicamente las propiedades de los géneros discursivos, que estarían relacionadas con el desempeño de los estudiantes universitarios en la comprensión y producción del discurso académico. El objetivo mayor que orienta las investigaciones enmarcadas en este programa es tanto la generación de un marco teórico que dé cuenta del discurso académico y profesional, como la creación de herramientas que apoyen la alfabetización disciplinar especializada.

Junto a lo anterior, también se debe destacar el rol que ha venido a jugar en el marco de las investigaciones de la *Escuela Lingüística de*

Valparaíso la creación de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en su sede Chile. Esta instancia de reflexión académica, con un foco en los procesos de producción y comprensión de textos, se ha constituido en un factor que ha reforzado nuestros objetivos y ha abierto fructíferos caminos en ámbitos nacionales como internacionales, al poner en contacto a la comunidad científica chilena con estudiosos de toda Latinoamérica.

Ahora bien, el estudio que presentamos a continuación constituye parte inicial de una indagación que busca construir un perfil a partir de la comprensión de textos especializados por parte de estudiantes de educación superior. De modo específico, el objetivo de este capítulo es presentar parte de los fundamentos teóricos que subyacen a esta investigación, describir los procedimientos metodológicos que nos permitieron identificar diversos géneros académicos y profesionales e indagar en la manera en que dichos géneros se relacionan de acuerdo al ámbito en que circulan. Para ello, hemos adoptado una concepción multidimensional de los géneros que considera las dimensiones cognitiva, social y lingüística.

En primer lugar, presentamos nuestra concepción multidimensional de género discursivo, la cual fundamenta y orienta los procedimientos metodológicos que hemos seguido. Luego, se describen las acciones realizadas para la recolección de los corpóra y las diversas etapas del análisis. Se continúa con la exposición de los resultados, que consisten fundamentalmente en una identificación, definición y ejemplificación de los textos del corpus en diversos géneros, así como también en la descripción de ciertos hallazgos en la relación de los géneros identificados en ambos corpóra de acuerdo a los ámbitos académico y profesional. Para terminar, realizamos una reflexión de los alcances de este trabajo y sus proyecciones.

1. La noción de género

De acuerdo a lo propuesto por Parodi (2008), el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores, almacenados en la memoria de cada sujeto. Dicho conocimiento se articula a través de representaciones mentales dinámicas, por lo que los géneros discursivos se constituyen a partir de determinadas constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos de los que forman parte. De esta manera, el género es una potencialidad de recursos que se instancia en selecciones convencionalizadas que

presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades estáticas.

En la Figura 1 se grafican las tres dimensiones constitutivas de los géneros y sus interacciones.

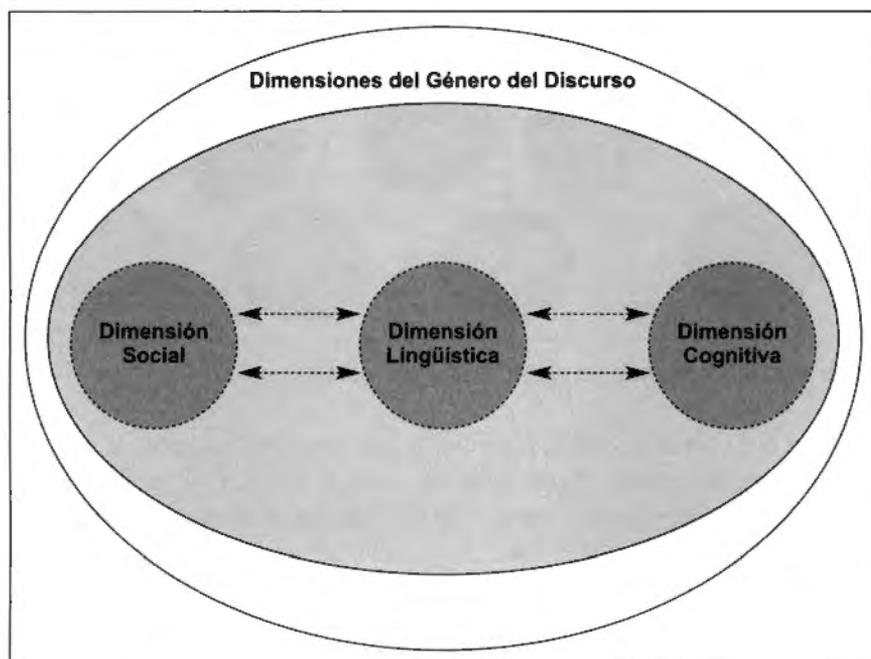


Figura 1. Dimensiones constitutivas del género discursivo.

A partir de estas dimensiones y de sus interacciones, los géneros –en su manifestación concreta– son variedades de uso de una lengua que se expresan como un conjunto de rasgos lingüístico-textuales coocurrentes sistemáticamente, a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de determinados propósitos comunicativos, en relación con los participantes implicados, los contextos de producción, los diversos ámbitos de uso, los modos de organización discursiva y los soportes, etcétera. Estos conjuntos de rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados a partir del análisis de textos concretos, a partir de los cuales se identifican las regularidades que caracterizan a un género.

La siguiente figura captura esta idea y muestra que el género es un nivel mayor de abstracción a partir de las realizaciones concretas que son los textos propiamente tales.

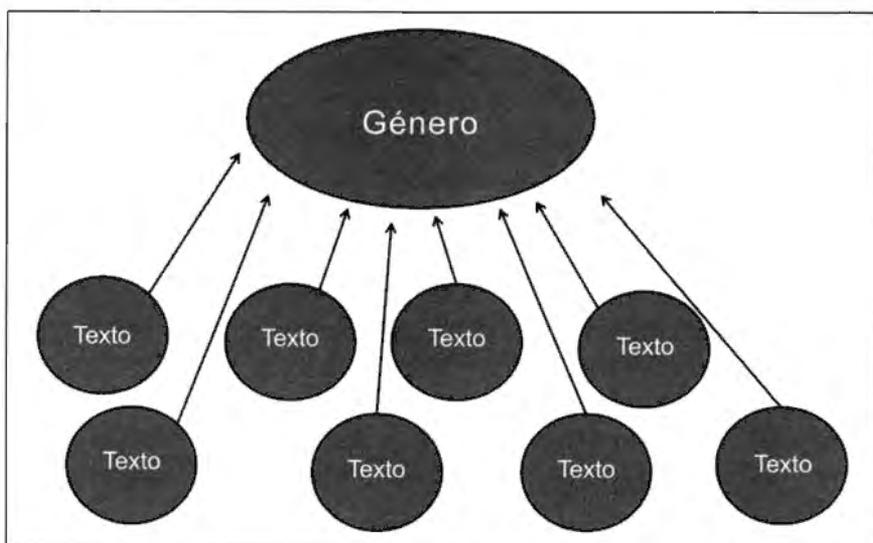


Figura 2. Relación entre géneros discursivos y textos.

Con el fin de especificar el concepto de géneros académicos y profesionales, en la siguiente figura se grafican los niveles en que proponemos en que ellos se despliegan a través de un *continuum*, desde un marco más global de tipo jerárquico en que el discurso especializado actúa como nivel mayor de abstracción.

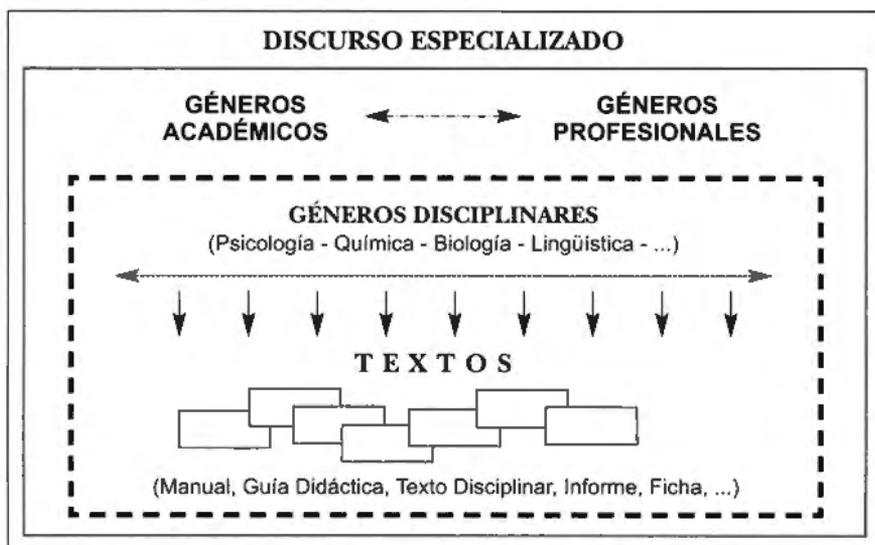


Figura 3. *Continuum* desde el discurso especializado, los géneros discursivos a los textos.

Por medio de esta figura intentamos dar cuenta de nuestra concepción de lenguaje, en donde se muestra la interacción jerárquica entre el discurso especializado, los géneros académicos y profesionales, el discurso disciplinar y la instanciación final en textos concretos, como unidades lingüísticas pero también como unidades de sentido. Todos estos estratos establecen grados progresivos de abstracción y concreción, hasta llegar a los textos como instancias de materialización lingüística. Este *continuum* muestra el modo en que el sistema lingüístico ofrece múltiples potencialidades, las cuales se van seleccionando y organizando en virtud de ciertas variables, hasta llegar a constituirse en objetos operacionalizados, o sea, los textos propiamente tales, como por ejemplo los textos recolectados en los corpus que describiremos más adelante en este capítulo.

Desde esta perspectiva, en nuestra opinión, los géneros son constructos cognitivos con un formato representacional complejo, elaborados a partir de conocimientos construidos por un sujeto en un contexto social determinado. El término género discursivo es más amplio que el de tipo o clase textual, puesto que refleja la multidimensionalidad del lenguaje. De esta forma, los géneros emergen con el fin de brindar respuesta y satisfacer a diferentes demandas comunicativas y, por ende, su estructura y organización retórico-lingüística se dispone en virtud de cumplir esos fines. En tal sentido, los géneros son no sólo instrumentos de comunicación, sino que, además, constituyen la práctica discursiva en la que participan los usuarios de una lengua en una comunidad discursiva determinada. De esta forma, es el sujeto el que construye en su mente los géneros discursivos a partir de su experiencia de participar en estas rutinas de comportamiento lingüístico que caracterizan determinados ámbitos de la actividad humana.

Lo anterior no quiere decir que negamos el carácter social de los géneros, fuertemente enfatizado en la mayoría de la literatura disponible, sino que destacamos un aspecto que consideramos ha sido un tanto descuidado en su estudio. Es evidente que los géneros emergen y se desempeñan como prácticas sociales, pero no es menos importante que su naturaleza cognitiva es lo que les proporciona cierta estabilidad y que, en definitiva, es el sujeto (hablante, escritor, oyente o comprendedor) quien almacena en su mente esta información y la emplea según sea el caso. Del mismo modo, gracias a la maleabilidad de las representaciones mentales, el dinamismo de los géneros es efectivo, pues el conocimiento se reorganiza permanentemente en virtud de los propósitos de los usuarios de la lengua en situaciones concretas y en contextos particulares.

La siguiente figura muestra cómo los géneros discursivos, en tanto constructos cognitivos, deben dar cuenta de una serie de representaciones de diversos tipos de conocimientos.

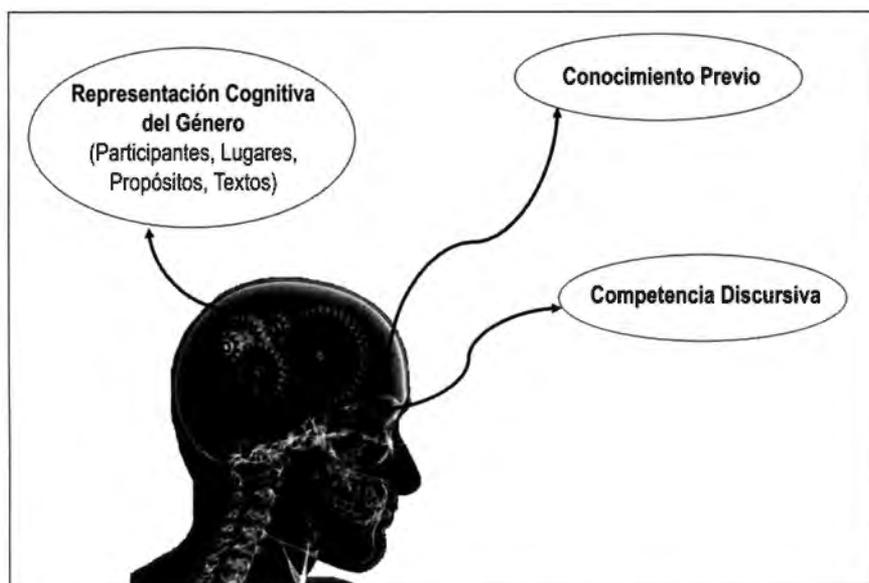


Figura 4. Los géneros en su dimensión cognitiva (Parodi, 2008).

Como se aprecia en esta figura, todo sujeto en un cierto grado de conocimiento de su lengua y de situaciones convencionalizadas de interacción discursiva construye un vasto conjunto de conocimientos de diversa índole. Entre estos conocimientos, ciertas regularidades lexicogramaticales de la lengua, las representaciones de roles sociales, los tipos de textos y los propósitos comunicativos constituyen soporte para la construcción más específica de un género discursivo. Tal como se muestra en esta figura, es el conocimiento del sujeto el que brinda estabilidad a estos conocimientos y permite que un sujeto pueda reconocer situaciones previas y saber cómo interactuar en ellas; al mismo tiempo, este sujeto es capaz de construir y almacenar nuevos conocimientos de experiencias discursivas emergentes con las que va interactuando en su vida académica y profesional.

Ahora bien, en este contexto cabe señalar que son dos ámbitos de especial interés para esta investigación: el de los géneros académicos y los profesionales. El primero de estos ámbitos ha sido objeto de diversas investigaciones realizadas por los miembros de la Escuela Lingüística de Valparaíso. En este sentido, los resultados de estas investigaciones nos permiten concebir una relación de gradualidad o de *continuum* en relación a las características lingüísticas y discursivas de los textos que circulan en este ámbito con el de los discursos escolares generales, los técnico-profesionales, los científicos y los profesionales (Parodi, 2008). Esto permite suponer que las personas que van formando parte de distintos tipos de prácticas

discursivas van paulatinamente enfrentando géneros diversos desde un ámbito de formación general a uno de mayor especialización disciplinar.

2. Descripción de la recolección del corpus

En lo que sigue presentamos una breve descripción del proceso de recolección llevado a cabo para constituir el corpus PUCV-2006, el cual está, a la vez, compuesto por un subcorpus académico y otro profesional. Vale la pena mencionar que, debido a la diferente naturaleza de los ámbitos elegidos como fuentes de ambos subcorpora, existe una importante diferencia entre los procedimientos de recolección llevados a cabo. En lo que respecta al subcorpus académico, se buscaba recolectar el 100% del material escrito que es consultado y leído por los estudiantes durante el total de años del currículo de cuatro carreras universitarias, las que a su vez representan a cuatro campos disciplinares, éstas son: Psicología (PSI), Trabajo Social (TS), Ingeniería en Construcción (IC) y Química Industrial (QUI). En el caso del subcorpus profesional, se recogieron los textos que circulan y a los que se exponen los profesionales egresados de estas carreras y que se desempeñan en ámbitos propios a los de su formación de origen. Cabe señalar que, a diferencia de lo realizado con el corpus académico, para el corpus profesional no se persiguió la recolección exhaustiva de todos los textos en circulación. Lo que nos interesaba era construir un panorama de la diversidad de los géneros que circulaban como medios de comunicación escrita en estos cuatro ámbitos laborales y no rastrear la totalidad del material circulante.

La elección de estas cuatro disciplinas científicas pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento (dos pertenecientes a las Ciencias Básicas y de la Ingeniería y dos pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanas) se basó en tres criterios principales:

1. Necesidad de explorar disciplinas diferentes a las clásicamente indagadas en idioma inglés y en la mayoría de los trabajos disponibles en español, tales como leyes, medicina, economía, historia y negocios.
2. Búsqueda de comparación y contraste, desde diversas ópticas, de los géneros y las características prototípicas de los textos circulantes en el ámbito de la formación académica universitaria y del mundo profesional.

Ahora bien, la metodología más específica de esta investigación se divide en diferentes etapas según el estadio y foco de la misma. A continuación se revisan brevemente los pasos seguidos en la construcción de ambos subcorpus.

2.1. Recolección del corpus académico

Con el fin de conformar el corpus del nivel académico y construir dicha base de datos electrónica se procedió a través de una serie de pasos. En la Tabla 1 se resumen los nueve pasos ejecutados.

Pasos para recolectar el corpus académico PUCV-2006
Paso 1: Construcción de una base de datos con la información completa de los currículos de las cuatro carreras universitarias (incluyendo los programas de cada asignatura).
Paso 2: Construcción de una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consultas, incluidas en los programas de estudio.
Paso 3: Preparación de una encuesta para ser aplicada a todos los profesores de cada una de los cuatro programas, la cual incluyó una solicitud de materiales complementarios no incluidos en los programas de asignaturas.
Paso 4: Recolección de material complementario a cada asignatura, que los profesores entregaron a través de guías, archivos digitales y material fotocopiado.
Paso 5: Búsqueda en Internet con el fin de encontrar aquellos títulos disponibles en formato digital, minimizando así el tiempo de digitalización.
Paso 6: Recolección de los textos de las bibliotecas correspondientes y de las oficinas de los profesores.
Paso 7: Proceso de fotocopiado de cada texto con el fin de construir una base de datos en papel, para consultas posteriores.
Paso 8: Entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos.
Paso 9: Procesamiento de todos los textos del corpus en formato plano (*.txt) a través del etiquetador morfosintáctico El Grial y correspondiente carga en la plataforma en línea www.elgrial.cl

Tabla 1. Procedimientos llevados a cabo para la recolección y procesamiento del corpus académico.

Como se aprecia en esta tabla, la construcción de un corpus como el que perseguimos es una tarea compleja y no exenta de problemas. El acceso a la información que buscamos no está siempre disponible de modo simple y, muchas veces, se considera material restringido. Por otra parte, la fase de digitalización es un proceso arduo que requiere equipos de asistentes con entrenamiento y que aseguren contar con un material en excelente estado, pues se deben hacer esfuerzos por conseguir textos de alta calidad, resolución para su posterior etiquetaje morfosintáctico en El Grial. Como se verá más adelante, algunas de los posibles problemas emergentes en esta fase enfrentan mayor complejidad en la recolección del corpus profesional.

2.2. Recolección del Corpus Profesional

Con el fin de recopilar el corpus del ámbito profesional en las empresas y/o instituciones llevamos a cabo una serie de procedimientos, los cuales se presentan en la Tabla 2.

Pasos para recolectar el corpus profesional PUCV-2006
Paso 1: Construcción de una primera base de datos de los profesionales egresados de las cuatro carreras en estudio en un período de cinco años.
Paso 2: Determinación de un número de profesionales en ejercicio que cumplan con el requisito de desempeñarse en el ámbito de su título profesional, con el fin de solicitarles materiales escritos.
Paso 3: Contacto telefónico con los sujetos de la muestra de egresados y programación de entrevista.
Paso 4: Realización de entrevistas in situ con el apoyo de un protocolo ad hoc, con el objetivo de solicitar textos escritos de uso cotidiano en el medio laboral.
Paso 5: Contacto posterior por correo electrónico con los profesionales de la muestra, con el fin de que proporcionen otros materiales en formato electrónico, comprometidos en la entrevista.
Paso 6: Búsqueda en bibliotecas, empresas o en Internet de ciertos materiales mencionados, pero no entregados por los profesionales encuestados.
Paso 7: Construcción de una segunda base de datos a partir de los alumnos en práctica profesional terminal de las cuatro carreras en estudio.
Paso 8: Determinación de un número accesible de entrevistados por disciplina o área de especialización, con el fin de contactarlos y solicitarles materiales de uso laboral.
Paso 9: Contacto a través de teléfono, correo electrónico o de los profesores supervisores de prácticas profesionales para fijar entrevista en la universidad, con el objetivo de solicitar textos escritos de uso cotidiano en el medio laboral.
Paso 10: Proceso de fotocopiado de todos los textos recolectados del primer y segundo grupo, con el fin de construir una base de datos en papel
Paso 11: Entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos

Tabla 2. Procedimientos llevados a cabo para la recolección y procesamiento corpus profesional.

La construcción del corpus profesional, en términos generales, ha seguido pasos similares al académico. No obstante ello, y tal como se ha señalado, en este caso empleamos el concepto de «saturación de la muestra», pues queda claro que la recolección de material en el ámbito laboral no tiene límites precisos. Tal como se adelantó en el apartado referido a la recolección del corpus académico, hubo ciertas dificultades llegado el

momento de que los profesionales en ejercicio entregaran muestras de los textos que circulan como parte de su comunicación escrita cotidiana. Mayoritariamente esto se debió a asuntos de confidencialidad del material circulante. Todo esto implicó mayores esfuerzos en esta fase de recolección y hubo que, en presencia de los profesionales, eliminar cierta información sensible. Hicimos especial énfasis en que nos interesaba el formato de los textos y no su contenido particular.

3. Constitución del corpus

En la primera parte de esta sección entregamos una descripción cuantitativa del corpus recolectado. Dada la naturaleza diferente del tipo de recolección entre el corpus académico y el profesional, revisaremos estas cifras separadamente.

3.1. *Corpus académico*

En primer lugar presentamos los datos obtenidos para el corpus académico identificando el ámbito de las carreras seleccionadas para el estudio como el ámbito científico en el cual se encuentran inmersas.

Ámbito	Carrera	Nº textos	%
Ciencias Sociales y Humanas (CS&H)	Psicología (PSI)	227	46
	Trabajo Social (TS)	142	29
Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I)	Ingeniería en Construcción (IC)	69	14
	Química Industrial (QUI)	53	11
Totales		491	100

Tabla 3. Constitución del corpus académico PUCV-2006 en formato digital.

Los datos de la Tabla 3 resultan muy reveladores. En efecto, es evidente la tendencia porcentual en este corpus hacia una mayor cantidad de textos en las carreras pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H), representando en conjunto un 75% del total de textos recolectados. Esta diferencia en la distribución porcentual del corpus nos permite hipotetizar que probablemente existe mayor información que debe ser comprendida por parte de los estudiantes en el ámbito de las CS&H. Sin embargo, más interesante que aquello es saber, por una parte, si esta situación se replica en el dominio de las profesiones y, por otra, cuáles son los géneros discursivos que se pueden identificar a partir de estos textos tanto en el dominio académico como en el profesional.

3.2. Corpus profesional

A continuación, entregamos una breve descripción cuantitativa del corpus profesional. Respecto de este corpus se debe recordar que no se perseguía una búsqueda exhaustiva de todos los textos en circulación, sino más bien construir un panorama de la diversidad de géneros a partir de una muestra. Esto quiere decir que el acento estuvo en recolectar la mayor cantidad posible de muestras de géneros, aunque también se cuantificó el material obtenido durante el tiempo de búsqueda.

Ámbito	Carrera	Nº textos	%
Ciencias Sociales y Humanas (CS&H)	Psicología	220	50
	Trabajo Social	101	23
Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I)	Ingeniería en Construcción	62	14
	Química Industrial	59	13
Totales		442	100

Tabla 4. Constitución del corpus profesional.

Aunque no exactamente bajo los mismos procedimientos de recolección, la mayor existencia de material disponible se reitera en las áreas de CS&H (73%), siendo PSI el área que lidera el grupo con un 50%. No deja de llamar la atención la similar distribución porcentual existente en ambos corpus según los ámbitos y las disciplinas, así como la reiteración de la distribución en términos de las disciplinas indagadas (PSI→TS→IC→QUI). Sin lugar a dudas, esto no es producto del azar; debe indicar una tendencia reveladora respecto a la cantidad de textos escritos que circula en la universidad y en el medio laboral en ámbitos disciplinares diversos. Ciertamente también representa implicancias acerca de las posibles prácticas divergentes de lectura y escritura entre disciplinas de las CS&H y de las CB&I.

4. Etapas de análisis del corpus

La perspectiva de análisis utilizada en esta investigación se organiza principalmente en dos etapas complementarias, una deductiva y otra inductiva. En primer lugar, se establece una etapa deductiva según la cual se indagaron distintas propuestas de categorías descriptivas de los géneros textuales, propuestas en la bibliografía especializada (entre otros, Swales, 1990, 2004; Bathia, 1993, 2004; Devitt, 2004; Hyland, 2007, 2008; Bruce, 2008; Parodi, 2008). En función de lo anterior se relevó que en la mayoría de los estudios se enfatiza la crucial importancia del propósito comunicativo como criterio caracterizador de los géneros. Sin embargo,

otros criterios también aparecen como relevantes. Una síntesis de tales criterios se presenta en la Figura 5.

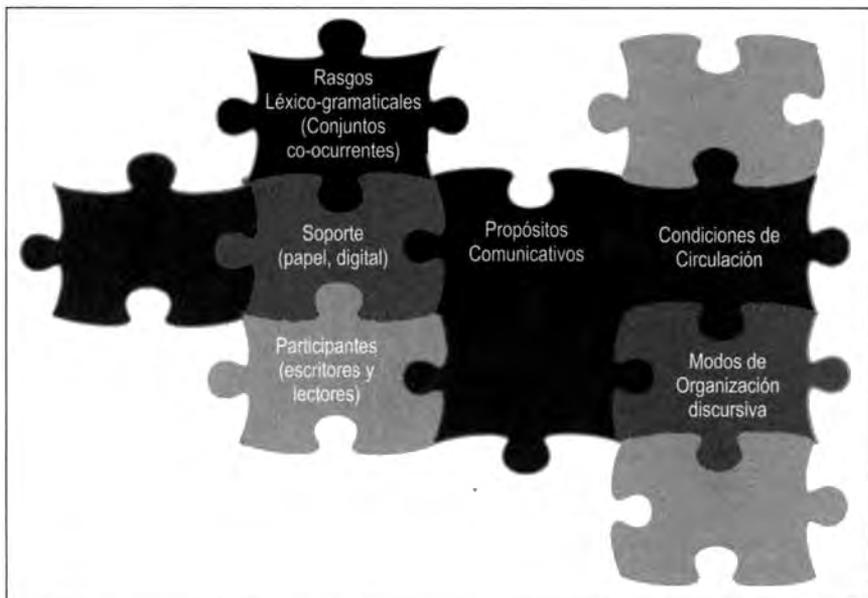


Figura 5. Componentes de los géneros discursivos.

Como se aprecia en la Figura 5, los criterios que permiten la identificación de un género no son limitados, es decir, es una matriz abierta y susceptible de incorporar nuevos componentes que permitan una identificación más exacta.

Si bien algunos de estos criterios son muy recurrentes en las investigaciones revisadas, las capacidades caracterizadoras en su conjunto no han sido probadas empíricamente ni menos a través de una gran cantidad de textos. De este modo surge una segunda etapa, de tipo inductivo. En esta etapa, un microcorpus constituido por un conjunto de textos correspondiente al 33% del corpus total, fue revisado por el equipo de investigación de modo de poder agruparlos manualmente en categorías genéricas. Un aspecto metodológico relevante de esta etapa fue la construcción de un matriz de categorías, cuya realización concurrente en los textos permitió agruparlos inicialmente en conjuntos de textos con características similares. Como resultado inicial de esta etapa se decidió que los criterios más relevantes serían: macropropósito comunicativo, relación entre los participantes, modo de organización del discurso, contexto de circulación ideal y modalidad. Otro momento relevante en la etapa inductiva fue el establecimiento de variables que operacionalizan los criterios

seleccionados. Lo anterior implicó la indagación de una gran cantidad de posibles variables que permitan identificar de modo sistemático las posibles realizaciones de cada categoría en los textos. Finalmente, a partir de la conjugación de estos criterios y su operacionalización en variables más específicas se logró identificar los diferentes géneros en los que se pueden organizar los textos del corpus PUCV-2006.

Estos procedimientos nos permitieron construir una matriz final cuya combinación de criterios y variables fueron utilizadas para caracterizar los géneros del corpus PUCV-2006. A continuación se presentan de modo más detallado los criterios que constituyeron las cinco dimensiones de análisis, y las variables finalmente utilizadas en la investigación.

4.1. Criterios y variables de los géneros discursivos

Como ya se estableció anteriormente, para el presente estudio nos focalizamos en cinco criterios y veintiséis variables específicas. Como se observa en la Figura 6, estos criterios son: a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación, y e) modalidad.



Figura 6. Selección de criterios para una identificación de géneros.

Como una forma de operacionalizar los cinco criterios mencionados, establecimos un conjunto de variables más específicas, las que se analizan en los textos bajo el principio de “predominancia” de una sobre otra. Esto quiere decir que los textos y los géneros no son unidades absolutamente circunscritas ni cerradas en sí mismas. En ellos, por ejemplo, coexisten diversos propósitos comunicativos y a lo largo de sus pasajes se intercalan múltiples modos de organización discursiva. Del mismo modo, en esta figura, se aprecia que la matriz de criterios queda abierta a nuevas posibilidades en el espacio en blanco inferior. La Figura 7 presenta las variables establecidas para cada criterio.

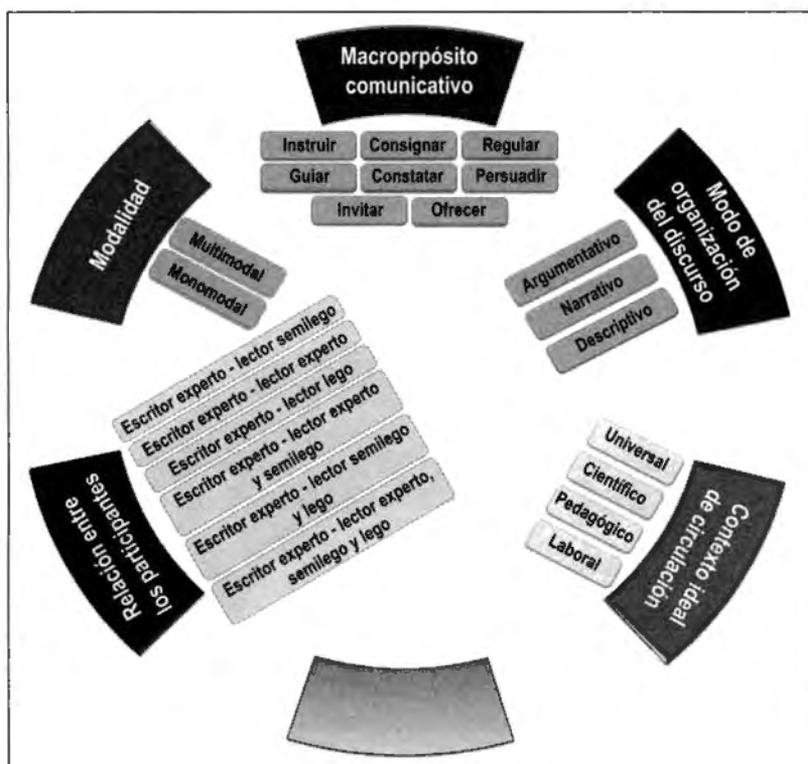


Figura 7. Criterios y variables clasificatorias del género.

A continuación se definen cada uno de los criterios y sus variables.

4.1.1. *Macropropósito comunicativo:* Antes de presentar lo que entendemos por macropropósito comunicativo es preciso enfatizar la idea de que los textos, como instancias concretas de una lengua particular, son producidos por los individuos en forma intencionada, de acuerdo a las

necesidades que el contexto les impone. Por esta razón, cada evento comunicativo o texto posee un propósito que lo origina y que, al mismo tiempo, permite identificarlo como un ejemplar de un género discursivo determinado (Askehave y Swales, 2001). Este propósito es denominado, generalmente, como propósito comunicativo del género (Swales, 1990, 2001, 2004; Bhatia, 1993, 1997, 2004; Dudley-Evans, 1994).

El propósito comunicativo es concebido como el objetivo último para el cual un género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo. En tanto, gran parte de los géneros que componen nuestro corpus se caracteriza por poseer no sólo un propósito comunicativo general, sino también un conjunto de propósitos comunicativos menores, a partir de los cuales el propósito general se configura, identificamos tal propósito general como macropropósito comunicativo (Parodi, 2008).

Los macropropósitos identificados en este estudio son:

- **Instruir** acerca de una materia disciplinar específica.
- **Consignar** el estado de un procedimiento, de la salud de un individuo o de un concepto.
- **Regular** conductas y/o procedimientos.
- **Persuadir** acerca de un planteamiento teórico o ideológico.
- **Guiar** conductas y/o procedimientos.
- **Invitar** a participar de un concurso público.
- **Constatar** la validez de un hecho o procedimiento.
- **Ofrecer** un producto o servicio.

4.1.2. *Relación entre los participantes*: Para describir la relación entre los participantes es preciso indagar sobre el concepto de comunidad discursiva. Este tipo de comunidad se constituye por un grupo de personas que comparten un conjunto de conocimientos, así como también las convenciones necesarias para interactuar discursivamente y compartir tales conocimientos. De acuerdo a Swales (1990) y Bhatia (1993, 2004), las comunidades discursivas existen y se sustentan por medio de una membresía dinámica en términos de experticia. Esto se debe a que los miembros que las componen, en la mayoría de los casos, ingresan a la comunidad como aprendices y se transforman paulatinamente en expertos, a partir de su interacción discursiva en dicha comunidad. De este modo, los roles del habla (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 2004) que las personas pueden adoptar en un intercambio comunicativo se proyectan en una comunidad discursiva como roles determinados por el grado de experticia de los participantes.

Aun cuando reconocemos que la estabilidad de una comunidad discursiva se basa en un desarrollo continuo de la experticia de sus miembros, por razones metodológicas hemos establecido cuatro roles centrales:

escritor experto, lector experto, lector semilego y lector lego. Tanto el escritor como el lector experto corresponden a miembros con un alto grado de experticia, lo que les permite no sólo comprender los géneros que circulan en su comunidad, sino también producirlos. El lector semilego posee una experticia intermedia, por lo que si bien ha adquirido ciertos conocimientos compartidos por la comunidad, aún no es capaz de interactuar eficazmente a través de la totalidad de los géneros que circulan en dicha comunidad. Por último, el lector lego corresponde al miembro con menor grado de experticia. Basados en los roles anteriormente señalados, hemos identificado tres relaciones prototípicas entre los participantes, las cuales entendemos desde una perspectiva ideal. Estas relaciones se muestran en la Figura 8.

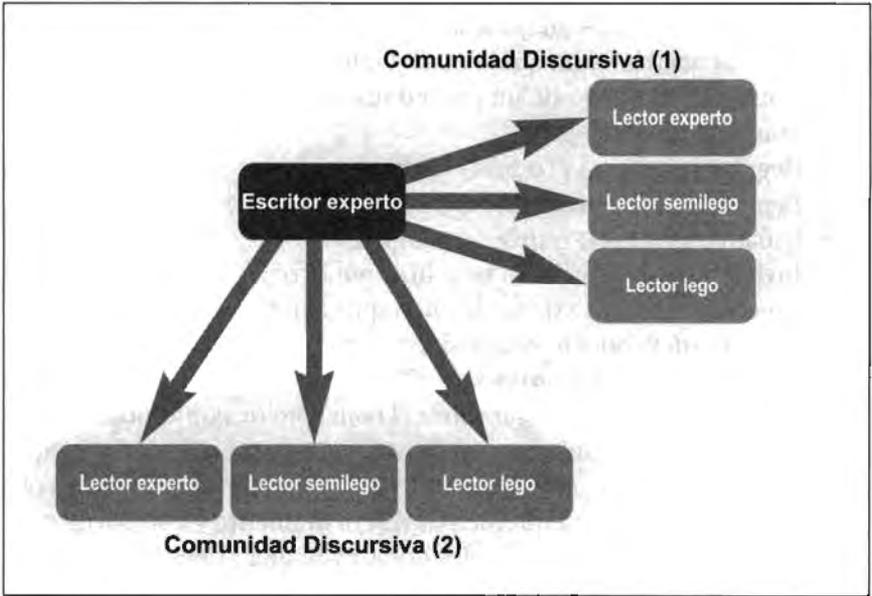


Figura 8. Relaciones entre los participantes.

Como se aprecia en la Figura 8, las relaciones discursivas prototípicas corresponden a las existentes entre un escritor experto y un lector experto, entre un escritor experto y un lector semilego y entre un escritor experto y un lector lego. No obstante ello, es relevante señalar que, si bien los géneros discursivos son concebidos por algunos autores como elementos identitarios de las comunidades discursivas (Swales, 1990, 2001; Bhatia, 1993, 2004), en muchos casos su circulación no se limita a una única comunidad. Por lo mismo, no podemos dejar de reconocer la posibilidad de una relación entre un escritor experto de una comunidad

discursiva (1) con un lector miembro de otra comunidad (2), como se puede observar en la Figura 4. Esto asegura que un texto, producido dentro de una determinada comunidad, pueda ser objeto de lectura como parte del discurso de otra comunidad, muy posiblemente sirviendo otros propósitos comunicativos.

4.1.3. *Modo de organización del discurso:* Los modos de organización del discurso son tipos básicos de enunciados que permiten la secuenciación de los contenidos y definen al género como predominantemente descriptivo, narrativo o argumentativo. Desde una perspectiva más concreta, es posible establecer que los modos de organización del discurso responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, a través de los cuales se identifica una organización reconocible por su estructura jerárquica interna y por su unidad compositiva (Charaudeau, 1992; Adam, 1992; Parodi y Gramajo, 2003). A continuación se describen estos tres modos.

- **Modo descriptivo:** Este modo de organización del discurso presenta tres componentes: nombrar, localizar-situar y calificar. Éstos permiten caracterizar objetos, personas, situaciones o procesos a partir de sus cualidades o circunstancias temporales y espaciales. A través de este modo se puede organizar la información como listas de ítems, como ordenamientos taxonómicos, como definiciones de un tipo o un arquetipo de acción, procedimiento o personaje (Hamon, 1991; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).
- **Modo narrativo:** Este modo de organización del discurso dispone las acciones y los acontecimientos en un orden temporal integrador, dando unidad y orientando la acción hacia un fin, de manera tal que si una de las partes de la acción es desplazada o suprimida, el todo se altera. Este modo de organización se caracteriza por la presencia de una alta densidad de relaciones causa-efecto, de propósito, de posibilidad y de proximidad temporal (Propp, 1928; Van Dijk, 1983; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).
- **Modo argumentativo:** Este modo de organización del discurso dispone la información en un orden lógico, demostrativo o persuasivo. El centro de la argumentación lo constituye la tesis, núcleo fundamental en torno al cual se reflexiona y se elaboran argumentos para sostenerla o refutarla (Lo Cascio, 1998; Toulmin, 1958; Van Dijk, 1983; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).

Cabe señalar que no se ha seleccionado una variable asociada a otros modos de organización discursiva, fundamentalmente porque hemos asumido que las variables anteriores son nucleares en la organización discursiva de todo texto y que otros posibles modos de organización se configurarían a partir de su combinatoria.

4.1.4. *Contexto de circulación*: Este criterio da cuenta del contexto en que prototípicamente los textos correspondientes a un género son empleados. Distinguiéndose contextos más especializados y de circulación restringida y otros más amplios, generales y con un menor grado de restricción. Algunos contextos de circulación identificados en este estudio son:

- **Pedagógico**: Ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos.
- **Laboral**: Ámbito en el que se ejecuta una actividad técnica o profesional.
- **Científico**: Ámbito en el que se generan y transmiten conocimientos producto del quehacer investigativo.
- **Universal**: Ámbito que involucra a todos los anteriores, pero que, al mismo tiempo, incluye contextos de circulación amplia que impliquen a la sociedad como un todo. Ello quiere decir que no se restringe a contextos de circulación reducida ni altamente especializados.

4.1.5. *Modalidad*: La modalidad corresponde al modo (o modos) semiótico(s) utilizado(s) en los géneros discursivos para construir la red conceptual del mensaje y darle sentido al mismo. Estos modos se materializan a partir de dos tipos de signos: verbales (orales o escritos) y no verbales (fórmulas científicas, imágenes, dibujos, ilustraciones, etc.) (Peirce, 1965; Eco, 2000; Kress y Van Leeuwen, 2001).

Para este estudio, este criterio se operacionaliza de forma dicotómica, identificándose la predominancia de uno u otro modo en los textos. Ellos son:

- **Monomodal**: Se presenta predominantemente en los textos un modo semiótico verbal (oral o escrito) o no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc.).
- **Multimodal**: Se presenta predominantemente en los textos más de un modo semiótico verbal (oral o escrito) y no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc.).

4.2 *Ejemplo de clasificación de géneros a partir de la matriz de criterios y variables*

Como una forma de mostrar el modo de empleo de los criterios y variables seleccionados en la identificación y comparación de géneros. En la Figura 9 se presenta una caracterización de los géneros texto disciplinar y manual. Estos dos géneros han sido identificados mediante la aplicación de la matriz de rasgos multidimensional. Más adelante serán definidos y ejemplificados.

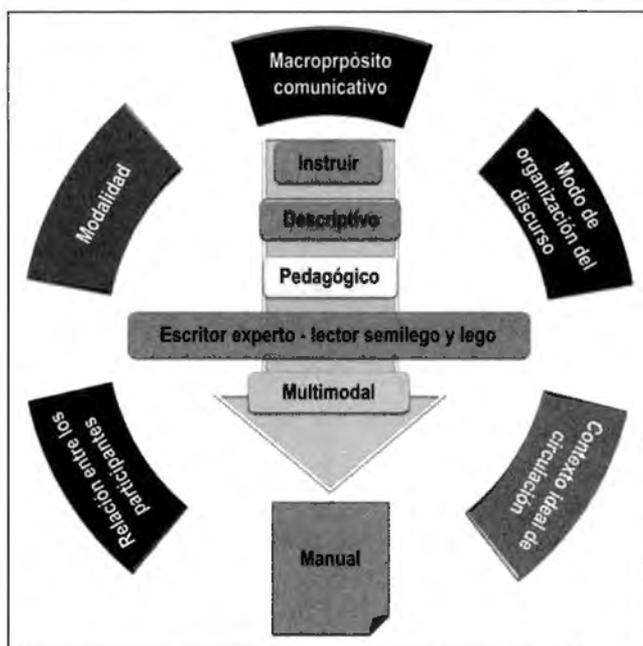


Figura 9. Ejemplo de identificación del género manual.

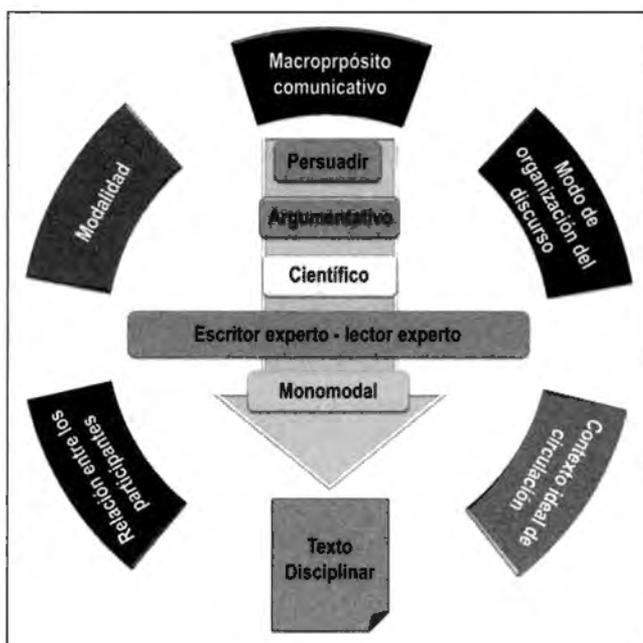


Figura 10. Ejemplo de identificación del género texto disciplinar.

Como se observa en las figuras 9 y 10, es posible identificar y distinguir el género manual del género texto disciplinar a partir de la coocurrencia de las variables identificadas en cada uno de los criterios. Así, para los géneros manual y texto disciplinar, las variables prototípicas que los configuran se sintetizan en la Tabla 3.

Género	Criterios y sus variables				
	Macropropósito	Modo de organización	Contexto de circulación	Relación entre los participantes	Modalidad
Manual	Instruir	Descriptivo	Pedagógico	Escritor experto y lector semilego o lego	Multimodal
Texto disciplinar	Persuadir	Argumentativo	Científico	Escritor experto y lector experto	Monomodal

Tabla 3. Comparación entre los criterios y variables de los géneros manual y texto disciplinar.

A partir de esta comparación podemos identificar que los géneros manual y texto disciplinar se diferencian en los cinco criterios, ya que tienen prototípicamente macropropósitos distintos (instruir versus persuadir), modos de organización discursiva diversa (descriptivo versus argumentativo), circulan en contextos diferentes (pedagógico versus científico), la relación prototípica entre lector y escritor es distinta (lector experto o semilego versus lector experto) y presentan –preferentemente– modalidades diferentes (multimodal versus monomodal).

Como se aprecia en la comparación de estos dos géneros, los criterios y variables seleccionados permiten identificar claramente un género de otro y hacer emerger las diferencias fundamentales entre ellos. Esta diferenciación nos permite, en base a esta coocurrencia de variables, proponer, entonces, una definición operacional para cada uno de los géneros, las cuales serían:

Manual: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Su contexto ideal de circulación es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y de recursos multimodales.

Texto disciplinar: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplean recursos monomodales.

5. Resultados: Identificación de los géneros académicos y los profesionales

La aplicación de la forma de trabajo antes descrita nos ha permitido identificar en el corpus académico y profesional veintinueve géneros discursivos, los cuales se listan a continuación en orden alfabético. Los nombres han sido determinados a partir de la consulta con especialistas tanto en el mundo académico como profesional, y se ha buscado mantener cierto grado de simpleza y transparencia en nombres relativamente cotidianos.

1. Artículo de investigación científica	16. Manual de operación
2. Base licitación	17. Memorando
3. Catálogo comercial	18. Memoria de cálculo
4. Certificado	19. Norma
5. Conferencia	20. Orden médica
6. Convocatoria	21. Pauta de observación
7. Cotización	22. Plan de desarrollo
8. Declaración	23. Plano
9. Diccionario	24. Proyecto de investigación
10. Ficha médica	25. Reporte
11. Folleto	26. Tesis
12. Guía didáctica	27. Test
13. Informe	28. Texto disciplinar
14. Ley	29. Noticia
15. Manual	

Tabla 4. Listado de los 29 géneros discursivos identificados a partir del corpus académico y del profesional.

Ahora bien, a partir de los géneros nombrados en la Tabla 4, y siguiendo el conjunto de criterios y variables determinadas en esta investigación, a continuación procedemos a definir y ejemplificar con muestras textuales auténticas basadas en los corpórea de cada uno de estos géneros discursivos.

EL REFUERZO Y EL ESTÍMULO DISCRIMINATIVO EN LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO. UN ANÁLISIS CRÍTICO HISTÓRICO-CONCEPTUAL¹

Cristó H. García²
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

ABSTRACT

The concept of reinforcement is examined, through the experimental and applied behavior analysis. A strong operational emphasis is found, probably due to the influence of B.F. Skinner, and also a tendency to abandon such restriction. It is assumed that such restriction led to the construction of terms such as conditioning with the aim of refer to processes that could have been included in the concept of reinforcement. Also the mechanistic nature of the construct of discriminative stimulus is analyzed, a logical extension of its theoretical domain is proposed in order to include more complex situations of human interaction, with heuristic value, even in the complex area of verbal behavior. Finally, taking into consideration the precise meaning of contingency and in the line of finding similarities and continuities in behavior and processes among the so called classes of operant and respondent behavior, a concept of reinforcement is proposed that includes both classes, even in situations of non-contingency.

Key words: reinforcement, discriminative stimulus, behavior analysis, verbal behavior, contingency.

RESUMEN

Se examina el concepto del refuerzo a través de un recorrido dentro del análisis y la modificación del comportamiento, encontrándose al principio un fuerte énfasis operacional, probablemente por la influencia de B.F. Skinner y, también una tendencia a abandonar tal restricción. Se asumió que precisamente desde restricciones propias la construcción de términos, tales como el del condicionamiento, para describir procesos los cuáles legítimamente son refuerzos. Además, se analizó críticamente la naturaleza mecanicista

¹ El autor agradece las valiosas opiniones de Erico de la Torre Pineda. Su colaboración, así como la disponibilidad profesional del completo staff académico de composición e impresión de las revistas académicas.
² Correspondencia: Cristó H. García, Apartado Postal 11491, Monterrey, Nuevo León, México. E-mail: garcia@igga.com

2. **Base de Licitación (BL):** Género discursivo que tiene como macropropósito invitar. La invitación emana de un ente público o institucional y se dirige a organizaciones y/o empresas para que formulen propuestas de ejecución de un servicio determinado. En este sentido, la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto, y el contexto ideal de circulación es el ámbito laboral. Generalmente, se trata de un género monomodal cuyo modo de organización discursiva predominante es el descriptivo.

1. **Artículo de Investigación Científica (AIC):** Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente argumentativo y con apoyo de recursos multimodales.

1.5. **Redirección** PTS_2

Aquellos actos que la Subsecretaría del Interior dicte en el marco de esta licitación que debían ser notificados a los postulantés, lo serán al domicilio que aquellos constataron en su primera inscripción, o a aquel cuya modificación haya sido notificada fehacientemente al convocante.

1.6. **De los Plazos**

Todos los plazos establecidos referidos a la presente convocatoria se computarán por días corridos. Cuando el vencimiento de un término fuera en día sábado se entenderá prorrogado al día siguiente al primer día hábil siguiente a la fecha de vencimiento.

1.7. **De los Participantes**

No podrán participar en la presente licitación privada todas aquellas entidades que tengan entre sus socios, asociados, directores y demás personal técnico o profesional, personal que pertenecen o hayan pertenecido al Ministerio del Interior dentro de los seis (6) meses previos a la fecha de apertura de la presente licitación, como asimismo, que la persona jurídica no sea entre sus socios uno o más personas que presten servicios al Estado como trabajadores dependientes cuya participación sea igual o superior al 50% del capital social, al tener entre sus trabajadores a personas que sean, además funcionarios dependientes del Estado.

1.8. **De las Aclaraciones**

Estará un periodo para la aclaración y consulta de los oferentes que se extenderá por un periodo de siete días corridos desde la fecha de la convocatoria a la presente licitación. Dichas consultas deberán ser presentadas a más tardar el día séptimo hasta las 17:00 horas, en Aguascalientes N° 1235 octavo piso, en un sobre sellado dirigido a la Dirección de la Unidad de Ejecución del Programa Chilo y Seguro Gris, Orieta Rojas Barajas y rubricado "Prevención de la Violencia y Promoción de Conductas Prosociales en Establecimientos Educativos en Comunas de la Región de Valparaíso". Las respuestas serán enviadas o todas las oferentes, por carta certificada, a más tardar el décimo segundo día corridos en la forma señalada precedentemente.

1.9. **De los Montos**

El precio de referencia de la presente consultoría es de \$50,000,000. (cinuenta millones de pesos).

1.10. **Del Contenido de las Ofertas**

Las ofertas deben ser presentadas en sobres sellados dirigidos al Director de la Unidad de Ejecución del Programa Chilo y Seguro Gris, Orieta Rojas Barajas, y rubricado "Prevención de la Violencia y Promoción de Conductas Prosociales en Establecimientos Educativos en Comunas de la Región de Valparaíso".

CS **SURE-SEAL**

Elementos de zinguería (hojalatería) estándar y RUSS Sure-Seal

Características

- Módulo de acción
- 7 Años de garantía
- Resistente a la corrosión
- Resistente a la contaminación
- Resistente a los rayos UV
- Resistente a los golpes
- Resistente a los incendios
- Resistente a los robos
- Resistente a los terremotos

ALUMINUMOS DE ZINGUERÍA DE BOMBA ELÉCTRICOS EN CARBONO GRAN GRASA Y SURE-SEAL

El aluminio de zinguería sure-seal es totalmente inoxidable para adaptarse a función y superficies expuestas. Resiste al desgarro, al gubido por ácidos y las abrasiones, no se oxida y conserva su brillantez y sus características al ser expuesto a la luz solar, temperatura y contaminación ambiente.

Tubo (mm)	Cilindro	Cilindro	Cilindro	Cilindro	Cilindro
100	100 x 100	100 x 100	100 x 100	100 x 100	100 x 100
150	150 x 150	150 x 150	150 x 150	150 x 150	150 x 150
200	200 x 200	200 x 200	200 x 200	200 x 200	200 x 200
250	250 x 250	250 x 250	250 x 250	250 x 250	250 x 250
300	300 x 300	300 x 300	300 x 300	300 x 300	300 x 300

ICG **sureseal@icgroupinc.com**
www.icgroupinc.com

4. Certificado (CERT): Género discursivo que tiene como macropropósito constatar un determinado hecho administrativo. Se produce normalmente a instancias de quien lo solicita, y por una persona con autoridad suficiente dentro de una institución o empresa para establecer que se ha cumplido con lo afirmado en el documento. La relación entre los participantes es entre escritor experto y lector lego y el contexto ideal de circulación ideal es el universal. El certificado presenta un modo de organización discursiva predominantemente descriptivo y se privilegia la monomodalidad.

3. Catálogo Comercial (CC): Género discursivo cuyo macropropósito es ofrecer productos y/o servicios. La relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto y el contexto ideal de circulación de este género es el laboral. Generalmente, presenta recursos multimodales y predomina un modo de organización discursiva descriptivo.

CERTIFICADO DE RECEPCIÓN DE OBRAS DE URBANIZACIÓN Y APROBACIÓN DE LOTEO

RECEPCIÓN DEFINITIVA PARCIAL TOTAL

MUNICIPALIDAD DE: _____

DIRECCIÓN DE OBRAS: _____

A.- VISTOS LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS:

1.- CONTROL DE OBRAS Y RECEPCIÓN:

FECHA	CONTROL DE OBRAS	RECEPCIÓN

2.- EXPEDIENTE (ACTAS, PLANOS, etc.):

FECHA	EXAMEN DE PLANOS	EXAMEN DE ACTAS

B.- EL DIRECTOR DE OBRAS CERTIFICA:

QUE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS OBRAS DE: _____
SITUADA ENTRE CALLES: _____

DE PROPIEDAD DE: _____
RUT# _____ CONCLUIDO EN: _____ Nº _____

REPRESENTANTE LEGAL: _____
RUT# _____ CONCLUIDO EN: _____ NÚMERO _____ AÑO _____

PROPIEDAD INSCRITA A FOLIOS: _____
DEL CONSERVADOR DE BIENES RAÍCES DE: _____
CUMPLE CON ANTECEDENTES EMISOS EN EL CAP. IV DEL TÍTULO IV DE LA O.B.U.C.
POR LO QUE HA SIDO RECIBIDA CONFORME SEGUN ACTA DE RECEPCIÓN Nº _____
DE FECHA: _____

ESTA OBRA SE RECEPCIÓN ACORDA A LEY 1960

LOS PROFESIONALES RESPONSABLES QUE HAN PARTICIPADO EN LA EJECUCIÓN DE ESTA OBRA SON LOS QUE A CONTINUACIÓN DETALLO:

ARQUITECTO PROYECTISTA: _____
CALCULISTA: _____
SUPERVISOR: _____
REVISOR INDEPENDIENTE: _____
CONSTRUCTOR: _____
INSPECTOR TÉCNICO: _____

**Convocatoria Revista Ca N° 140
PANORAMA**

Se invita a todos los arquitectos nacionales a participar con trabajos en el número 140 de la revista Ca. Dicho número estará dedicado en su totalidad a un Pensamiento actual de la arquitectura reciente en Chile. Dependiendo del panorama, un horizonte de trabajos que se extiendan entre un amplio espectro: desde obras nuevas, renovacionales, infraestructura, instalaciones, intervenciones urbanas entre otras. Permitiendo tener una comprensión general de la situación actual de la profesión. Para ello se hará una selección de obras representativas desde el 2008 en adelante que no hayan sido seleccionadas en la pasada Bienal de Arquitectura 2008. No existe un límite de las obras a entregar por arquitecto. La selección estará a cargo del Comité Editorial de la Revista. Posterior a ello se contactará a los arquitectos seleccionados con obras para solicitar el material definitivo en una segunda etapa.

MATERIA A ENTREGAR

En esta primera etapa de presentación se deberá entregar: Archivo físico, la siguiente información por proyecto:

- Ficha técnica básica (1 hoja), deberá incluir:
 - Nombre de la obra
 - Localización
 - Monografía
 - Arquitectos
 - Otras referencias de el (los) arquitecto
- Fecha de inicio obra
- Fecha de término obra
- m) construido
- Memoria (1 hoja con una descripción del trabajo)
- Planos principales con escala gráfica (3 hojas)
- 3 imágenes
- Además de deberá incluir un CD con un PowerPoint de máximo 5 diapositivas del proyecto, incluyendo una ficha técnica básica de la obra y algunos planos.

Enviar a:
Comité Editorial
Revista Ca
Dirección Cf.

Los proyectos se deberán entregar por obra, en un sobre cerrado tamaño oficio en la portería del Colegio de Arquitectos, Alameda 115 Santiago, dirigidos al Director de la Revista Ca.

CALENDARIO
Fecha de entrega: Lunes 11 Mayo
Resolución Selección: Lunes 18 Mayo

Ats.
Marta Elena Sánchez
Editor Revista Ca

5. Convocatoria (CONV): Género discursivo cuyo macropropósito es invitar públicamente a una o varias personas o instituciones a realizar una actividad determinada bajo criterios preestablecidos. Los participantes configuran una relación entre escritor experto y lector experto. El ámbito de circulación es generalmente laboral. El modo de organización discursiva que predomina en este género es descriptivo y su presentación privilegia el uso de recursos monomodales.

6. Conferencia (CONF): Género discursivo que tiene como macropropósito persuadir en el marco de una relación que puede configurarse entre escritor experto y lector experto o semilego en un ámbito científico. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva argumentativo y de recursos multimodales.

Para conseguir esta meta de la reflexividad, necesita ahora una pareja, la de la imagen especular. Esto no es una sorpresa para los lectores pacientes de Lacan, aquellos que han leído atentamente su tratado del espejo y saben que esta reflexividad resulta de la confrontación con la imagen especular, se constituye con ella, cuando se produce el "mo" del lado del espejo. Así, también en este caso fue necesario esperar casi treinta años (1936-1961) para que Lacan produjera su definición de sujeto.

Entonces, el sujeto lacaniano tal como lo hemos abordado ya no tiene nada de la propiedad central del alma, a saber, la individuación que no se puede pensar sin la reflexividad. Con ese ser extraño, casi inexistente, este sujeto acaba por confundirse con una función del tipo de las que W.V.O. Quine nombra "entidades semi-empuaculadas" porque que no tienen identidad sin el recurso de un objeto que les da un valor. Se trata con este sujeto de una función que Lacan llamó tardíamente la "función fálica" y que, como cualquier función, puede tomar valores muy diferentes sin que se reduzca a ninguno de ellos. Así se entiende el chiste de Lacan: un día en que alguien le reprochó que hablaba demasiado de la persona amada como "objeto de amor", pues consideraba que era un signo de desprecio del amor, Lacan se contentó con replicar: "Si Usted supiera lo que pienso del sujeto!"

Pero ahora que hemos alcanzado el punto extremo de falta de individuación de este sujeto tal como lo construyó Lacan, es decir, como una función de vinculación entre significantes, tenemos que volver otra vez a la historia del supuesto niño. Como respuesta a la "tragedia común", que se manifiesta en el silencio del Otro frente a la demanda de un signo de reconocimiento como sujeto, este niño se precipita a darse a sí mismo la respuesta tan esperada. En este giro pasa algo totalmente diferente: al proponerse como objeto para este Otro que se queda silencioso, el sujeto

Libido: Energía sexual razonada sus pulsiones de vida (Eros) o amor (tendencias a mantener la cohesión de la sustancia viva y a crear nuevas unidades. Se opone a las pulsiones o energía de muerte (Thanatos).

Masoquismo: Desviación sexual que consiste en buscar la excitación erótica propia en el dolor o la humillación. El masoquismo moral es cuando el sujeto busca el papel de víctima en virtud de un sentimiento de culpa inconsciente.

Narcisismo: Es el estancamiento de la libido cuando el sujeto se toma a sí mismo como objeto sexual y concentra toda la energía sexual en él fijando la catexis de otros objetos. Se volverá a la etapa del narcisismo primario después del nacimiento, cuando no había diferenciación entre el yo y el objeto.

Objeto: No significa cosa sino que es un término relacionado con la pulsión. Se refiere al destinatario de esa pulsión. Por ejemplo, objeto sexual es la persona que ejerce la atracción sexual.

Perversión: Se refiere a la desviación de la práctica del acto sexual "normal" considerada ésta como la penetración genital dirigida a obtener el orgasmo con una persona del sexo opuesto. Es decir, se considera perversión dentro de este encuadre al comportamiento sexual atípico para la obtención del placer.

Regresión: Es el retorno a formas anteriores del desarrollo del pensamiento. Se relaciona con la compulsión a la repetición paralelo a la fijación. En tanto que la fijación presenta un registro, la regresión consiste en poner en funcionamiento ese registro.

Represión: Consiste en mantener en el inconsciente representaciones ligadas a una pulsión placentera, la cual es rechazada en virtud de otras exigencias, morales, culturales, etc.

Sadismo: Es una forma de perversión sexual placentera que se obtiene infligiendo dolor o humillación a otro.

Sublimación: Actividad que permite desviar la energía sexual y también las agresivas, hacia fines socialmente aceptables. Según Freud sería el origen de la cultura, la investigación científica, el arte y toda manifestación cultural.

Superyo: Instancia del aparato psíquico que representa la conciencia moral.

Transferencia: Es el desplazamiento de los mismos valores y deseos inconscientes hacia otros objetos con los cuales se ha establecido un tipo de relación determinado.

Se produce por lo general en la práctica clínica entre el paciente y el terapeuta cuando se proyectan mutuamente experiencias, o situaciones vividas con otras personas significativas, como la madre, el padre o cónyuges y eventualmente se lo trata de la misma manera.

10. Ficha Médica (FM): Género discursivo cuyo macropropósito es consignar el estado de salud de un paciente y de los procedimientos empleados para su tratamiento. Es utilizado entre escritores expertos y lectores expertos dentro del ámbito laboral. Es monomodal y presenta un modo de organización discursiva predominantemente descriptivo.

9. Diccionario (DC): Género discursivo cuyo macropropósito es consignar la definición de conceptos o procedimientos de una disciplina o materia determinada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes puede ser entre escritor experto y lector experto o semilego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es descriptivo y de recursos multimodales.

FICHA DE SALUD PARA LA PRACTICA DE DEPORTE

Un riesgo puede ser evitado. La idea de un examen médico previo a cualquier actividad, no es generar preocupación, sino prevención y quien debe ocuparse de decidir si un deportista es o está apto es el médico.

NOMBRE Y APELLIDO

EDAD FECHA DE NACIMIENTO / / Días

CATEGORIA DÍAS DE PRACTICA

Enfermedades que ha padecido o padece que impidan el normal desarrollo de la actividad física (detallar)

Resultado Electrocardiograma

Dojar en miembros que impidan desarrollar en forma normal la actividad física

Tórax Tobillos Rodillas

Uñas Pies Codo Codo Codo Codo

Codo Espalda Tórax

Pecho Dolor de pecho Hombros

Codo Muñecas Dales

Cintura

AUTORIZACION MEDICA PROFESIONAL

GRUPO SANGUINEO RH ESTATURA PESO

CERTIFICO QUE EL/A DEPORTISTA

Es apto para realizar actividades físicas de acuerdo a su sexo y edad.

OBSERVACIONES: Toma algún medicamento, ejercicio no recomendado, algún problema no descrito anteriormente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿ Qué es la Triquinosis ?

- ✓ Es una enfermedad parasitaria, transmitida por un gusano que infecta con sus larvas los músculos de diferentes mamíferos, formando quistes.
- ✓ El mayor riesgo para el hombre es el consumo de carne de cerdo infectada y sus derivados.
- ✓ En muchos países esta enfermedad ya no existe. En Argentina todavía hay grandes zonas afectadas.
- ✓ En la provincia de Santa Fe los brotes de triquinosis ocurren en distintas localidades y muestran un alarmante aumento de casos:

- en 1996 se enfermaron 134 personas.
- en 1997 se enfermaron 350 personas.



11. Folleto (FOLL): Género discursivo cuyo macropropósito es ofrecer productos, servicios y/o informaciones. Circula, preferentemente, en un ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se suele apoyar en recursos multimodales.

12. Guía Didáctica (GD): Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de una materia disciplinar específica y/o procedimientos. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre un escritor experto y un lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo y, en ocasiones, de recursos multimodales.

Enunciados de los Ejercicios

- Se prepara una solución disolviendo 0,132 g de $\text{Ba}(\text{OH})_2 \cdot 8 \text{H}_2\text{O}$ hasta completar 275 mL de solución. ¿Cuánto vale $[\text{OH}^-]$ de la solución? R: $(3,04 \times 10^{-3} \text{ mol l}^{-1})$.
- En un experimento para determinar la fórmula de un yoduro metálico se disolvió 0,10 mol del yoduro en agua hasta completar 400 mL de solución. 40 mL de esta disolución reaccionaron con 100 mL de AgNO_3 0,30 M. Determina la fórmula del yoduro MI, R: (MI)

Desarrollo de las respuestas

Ejercicio 1.

El $\text{Ba}(\text{OH})_2 \cdot 8 \text{H}_2\text{O}$ se disuelve y se disocia completamente de la muestra siguiente:



De acuerdo a esta reacción, la cantidad de moles de OH^- debe ser el doble que la del $\text{Ba}(\text{OH})_2$ que se disuelven y que la de los iones Ba^{2+} que se forman.

Cada 1 mol de $\text{Ba}(\text{OH})_2 \cdot 8 \text{H}_2\text{O}$ se producen dos moles de OH^- , por lo que se debe determinar el número de moles del hidróxido de bario hidratado que se disuelven y luego hacer la proporción sencilla:

$$\frac{1 \text{ mol Ba}(\text{OH})_2 \cdot 8 \text{H}_2\text{O}}{2 \text{ moles OH}^-} = \frac{n^{\text{moles Ba}(\text{OH})_2 \cdot 8 \text{H}_2\text{O}}}{\text{moles de OH}^- \text{ muestra}}$$

Toda las especies que se generen al disolverse el $\text{Ba}(\text{OH})_2$ están en el mismo volumen, por lo que al dividir el número de moles de cada especie por el volumen expresado en litros se obtiene las concentraciones molar respectivas, manteniendo la proporción que nos entrega la ecuación de disociación que vimos.

PLAN DEL INFORME 2002

Las transformaciones del imaginario colectivo son un fenómeno social, como también lo es la vertiginosa de la fuerza de las expectativas sociales. La búsqueda del género Informe abrió al diseñador un nuevo espacio. En la Parte 2, después de bosquejar los imaginarios de Chile, el Informe analiza la creación que rodea la imagen heredada de "lo chileno". Parece que los chilenos no disponen de un imaginario completo que reate de su identidad a la identidad nacional. Por consiguiente, las personas tienen dificultades para referir sus representaciones individuales a una imagen de "Nosotros" que les permita trascender su individualidad. No es la creación de los antiguos, sino la debilidad de los nuevos imaginarios colectivos del Neochico, lo que constituye el problema de la cultura en Chile.

El debilitamiento de los imaginarios individuales de "lo chileno" es una consecuencia normal de los grandes transformaciones en la conciencia social de los chilenos. En la Parte 3, se presentan algunas creaciones en sus espacios de vida. El nuevo protagonismo del consumo y de la identidad, por ejemplo. Hasta hoy más rápido y radicalmente cambian los rasgos de relación. Y los nuevos rasgos de construcción (masa, por separado, efectos sobre los eventos imaginarios colectivos).

La Parte 4 ofrece un señalamiento para fortalecer los recursos y las dinámicas culturales que existen en el país y mostrar su dimensión según regiones. Una mirada a estas etapas permite apreciar el abanico de oportunidades que se ha desplegado. Para las personas físicas y jurídicas, dichas representaciones o formas parte de lo que imaginan posible. Y el horizonte de "lo posible" lo traza los imaginarios colectivos.

Las maneras en que los cambios culturales se van imponiendo y se van imponiendo para los individuos en la

manera de la Parte 5. Una consecuencia de Chile es los cambios que se le ven en la individualización. A la par que las tradiciones perdidas, cada día se le da fuerza por su propia existencia y por su propia de vida, sus rasgos sociales y comprensión colectiva. Este proceso favorece la construcción de una vida y una mayor libertad individual para elegir su modo de vida. Pero no todos las personas logran una mejor individualización. En muchos casos, la debilidad de los imaginarios colectivos genera una individualización social. Y en los casos de identidad personal puede afectar la construcción social, porque tiende a generar desconfianza, oportunismo, deslealtad y una sobrecarga de la familia.

Así como los cambios culturales afectan al mundo privado, las transformaciones de la vida personal de los chilenos tienen efectos sobre la vida social. Una preocupación importante de personas no logran realizar una experiencia satisfactoria de integración al proceso social, económico y político. De ahí que la diversidad de la sociedad chilena no es todo lo creativo que pudiera ser. En la Parte 6 se muestra lo representado que parece ser la diversidad social. En dichos rasgos, se percibe un deterioro sobre el entre los grupos sociales que se evidencia en la construcción de un "Nosotros". Este deterioro afecta la asociación sobre la importancia que tendría un "proyecto país" capaz de atraer las diversas expectativas y representaciones en torno a un mundo común.

A modo de cierre, la Parte 7 ofrece, a partir de los resultados del estudio, algunas propuestas para la creación de la dimensión cultural de las políticas públicas. Más allá de las políticas culturales en sentido estricto, el conjunto de las políticas debería considerar los efectos "positivos" y "negativos" que ellas pueden tener para la construcción de un Neochico que sea el sujeto de un "proyecto país".

13. Informe (INF): Género discursivo cuyo macropropósito es consignar situaciones, procedimientos y/o problemas. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Suele ser monomodal y presentar un modo de organización discursiva que es descriptivo.

14. Ley (LEY): Género discursivo cuyo macropropósito es regular la conducta de los individuos y la ejecución de procedimientos y procesos diversos. Circula, idealmente, en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilegista. Es monomodal y presenta el modo de organización discursiva predominantemente descriptivo.

TÍTULO 2 DE LA PLANIFICACIÓN

CAPÍTULO 1

TÍTULO 3 DE LA PLANIFICACIÓN

CAPÍTULO 1 DE LA PLANIFICACIÓN URBANA Y SUS INSTRUMENTOS¹

Disposiciones generales

Artículo 2.1.1. El proceso de Planificación Urbana entenderá o regulará, según el caso, el desarrollo de los centros urbanos a través de los instrumentos de Planificación Territorial que se señalan en este Capítulo. Cada uno de dichos instrumentos tendrá un ámbito de acción propio, tanto en relación a la superficie de territorio que abarcan como a las materias y disposiciones que contienen.

Las normas de la Ley General de Urbanismo y Construcciones y de esta Ordenanza priman sobre las disposiciones contempladas en los instrumentos de Planificación Territorial que tratan las mismas materias. Asimismo, estos instrumentos constituyen un sistema en el cual las disposiciones del instrumento de mayor nivel, propias de su ámbito de acción, tienen primacía y son obligatorias para los de menor nivel.

Artículo 2.1.2. Los instrumentos de Planificación Territorial, ordenados según su ámbito de acción, son los siguientes:

- Plan Regional de Desarrollo Urbano
- Plan Regulador Intercomunal o Metropolitano
- Plan Regulador Comunal con sus planos sectoriales que lo detallan
- Plan Sectorial
- Límite Urbano

Las áreas no reguladas por instrumentos de Planificación Territorial se rigen por las normas de la Ley General de Urbanismo y Construcciones y de esta Ordenanza².

Figura 1.2 Clasificación de la materia.

La materia puede clasificarse, componerse y estar cargada de la siguiente manera, se muestra en la figura 1.5

1.3 Los tres estados de la materia

Existen tres estados posibles cuando el mismo elemento químico, los tres estados: sólido, líquido y gaseoso. Como muestra la figura 1.3, los gases difieren en los volúmenes y de sus moléculas en la distancia de separación entre las moléculas. En un sólido, las moléculas se encuentran en una forma organizada, con poca libertad de movimiento. Las moléculas en un líquido están unidas, pero no en una posición tan rígida, y se pueden mover libremente entre ellas. En su caso, las moléculas están separadas por distancias que son grandes en comparación con el tamaño de las moléculas.

Los tres estados de la materia pueden ser interconvertidos entre sí, lo que puede cambiar la composición de la materia. Un ejemplo que muestra el hecho de cambiar un compuesto sólido y formar un líquido (agua). La temperatura y la presión influyen en cómo cambia un

Figura 1.3 Los tres estados de la materia.

16. Manual de Operaciones (MAOP): Género discursivo cuyo macropropósito es regular conductas y/o procedimientos. Idealmente, circula en el ámbito laboral y entre escritor experto y lector experto. Normalmente, se hace uso de recursos multimodales y el modo predominante de organización discursiva es el descriptivo.

15. Manual (MA): Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y de recursos multimodales.

5. Mantenimiento preventivo (PM) de la bomba y del equipo de impulsión

Este mantenimiento requiere de revisiones periódicas para determinar su correcto funcionamiento. Además, debe realizarse las mantenimientos adecuados para asegurar que este no falle en períodos críticos. Así, finalmente, un sistema de riego presurizado puede ser considerado como una máquina y como tal se debe efectuar revisiones y reparaciones que permitan el funcionamiento óptimo durante toda la temporada de riego.

A continuación, se indican algunas de las prácticas habituales recomendadas para una adecuada operación de los equipos de riego.

5.1. Revisión todos los días.

5.1.1. Control de la bomba.

5.1.1.1. Equipo de impulsión. El conjunto motor-bomba debe ser revisado rutinariamente para asegurarse de su correcto funcionamiento. Entre los puntos importantes destacan:

- **Ruido anormal.** Tanto bombas como motores producen un ruido característico cuando trabajan en condiciones normales. El ruido debe ser uniforme en el tiempo y libre de golpeteos. Cuando se originen ruidos extraños es un buen indicador de que algo anormal ocurre. En ese caso se debe detener el equipo y revisar el nivel de agua en la succión o el caudalito, que puede estar obstruido por basuras. También se genera ruidos la presencia de basuras en el interior de la bomba.
- **Vibraciones.** Una bomba bien instalada no debe presentar vibraciones. La vibración es un fenómeno físico que produce gran desgaste mecánico por lo que trabajar con un equipo en esas condiciones provoca mayores problemas en el futuro. Cuando estas se presenten, es posible que pague, las partes que quedan resacaídas en el motor de la bomba produciendo un debilitamiento en su rotación. También puede existir un desgaste excesivo de los rodamientos y ejes.
- **Presencia de galletas.** La aparición de galletas es un problema menor que debe ser corregido, pero no con la urgencia del caso de ruidos extraños y vibraciones. En esta situación se pueden cambiar las empaquetaduras de las bombas, reemplazar e instalar que presenten deterioro físico por empujamiento. Las galletas se reducen bastante cuando se utilizan filtros y se utilizan para sellar las uniones.
- **Temperatura del motor.** Los motores eléctricos aumentan su temperatura durante el funcionamiento. Cuando se tocan con la mano, la sensación de calor debe ser fría. Cuando la temperatura aumenta y aparece algo anormal ocurre. Los casos pueden ser variados, entre los que se pueden mencionar:
 - **Elevado altura de succión.** La bomba trabaja sobrecargada por exceso de altura de la succión. En este caso se debe determinar las causas (diferencia de nivel del agua en el estanque, obstrucción o del conducto por basuras, insuficiencia de motor en la tubería de succión, excesiva tortuosidad y longitud de la tubería de succión, etc.).
 - **La bomba trabaja en un punto de bajo eficiencia.** En este caso se deben revisar los regimenes de motor (frecuencia de rotación y presión de trabajo). La posibilidad que se presente es revisar la bomba, modificarla cambiando el rodete o el motor. Desde luego, la posibilidad de reemplazarla por una nueva que le adapte mejor a las condiciones actuales de trabajo.

Manual de operación y mantenimiento de los equipos de riego

MUNICIPALIDAD DE SAN MIGUEL
DIRECCIÓN JURÍDICA

MEMORÁNDUM N° 21409-1

AMT.: Contrato Reparación de Veredas
Orán Avenida José Miguel
Carerra, Comuna de San Miguel.

MAT.: Solicita lo que indica.

SAN MIGUEL, 12 de Julio de 1998

A: SEÑOR SECRETARIO MUNICIPAL
DON LUIS SANDOVAL OÓMEZ

Por medio del presente solicito a usted tenga a bien, conferenciar
directo de aprobación de Contrato Reparación de Veredas Orán Avenida
José Miguel Carerra, Comuna de San Miguel, entre Constructores
Fehuenche Limitada y la Municipalidad de San Miguel.

Se adjuntan cuatro ejemplares.

Saluda atentamente a usted,

 MARIO VALLEJOS BALBOA
ABOGADO
DIRECTOR JURÍDICO

MVB/mtm

17. Memorando (ME): Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es constatar la entrega de información solicitada. Idealmente, circula en el ámbito laboral y la relación entre los sujetos participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se hace uso de recursos monomodales.

18. Memoria de Cálculo (MEM. CAL): Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es consignar procedimientos utilizados en alguna de las fases de una construcción. Circula en un ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se hace uso de recursos multimodales.

MEMORIA EXPLICATIVA

OBRA : Edificio Campanarín II
PROYECTO : Instalación Eléctrica de Alumbrado y Fuerza.
PROPIETARIO : Inmobiliaria Tacora S.A.
UBICACIÓN : Avda. Playa Brava, 2973.
FECHA : 27 de Julio de 1998.

1.- GENERALIDADES :

La obra consiste en un sistema Eléctrico para dar de energía los circuitos de Alumbrado y Fuerza de el Edificio de Departamentos Campanarín II. Este Edificio consta de 33 Departamentos repartidos desde el Primer al Onceavo piso, cada Departamento tiene un empalme independiente. Lo que son de un total de 33 medidores monofásicos. Se tiene además una instalación de Alumbrado y Fuerza para el área de servicios comunes. Osea alumbrado en todas las dependencias de una casaes vale decir, escalá, acceso, estacionamientos, subterráneo. Los circuitos de Fuerza, están destinados a Hidropack, Ascensores, Compactador de basuras, y Extracción forzada de Aire. El empalme de servicio común corresponde a un medidor trifásico.

2.- POTENCIA INSTALADA :

La potencia instalada en el edificio sumando el consumo de los departamentos y el de los servicios comunes es de 338,57 KW.

Para suministrar esta potencia se comula la instalación de un empalme trifásico para servicios comunes con tarifa HT-3, el cual alimenta el tablero TGA y F. Además se comula la instalación de 33 empalmes monofásicos con tarifa HT-1 para los respectivos departamentos. Todos los empalmes están ubicados en una dependencia del edificio, ubicada en el subterráneo destinada para este propósito donde además están ubicados los tableros eléctricos.

3.- ALIMENTADORES :

Se comulso un alimentador general trifásico con una sección N° 40 AWG, de 107,2 mm² para las fases, y N° 200 AWG, de 67,5 mm² para el neutro. Este alimentador llega a un tablero de barras ubicado en la misma sala eléctrica de los empalmes, desde este tablero se deriva hacia los empalmes monofásicos y trifásico. Cabe señalar que este alimentador tiene una protección automática de 3 x 175 A ubicada en caja tipo F en poste de compañía (Eliqpa), y otra protección automática a la llegada al edificio en tablero de barras, de 3 x 175 A.

4.- TABLEROS :

Se instaló un tablero general para los servicios comunes con una protección general de 60 A, en sala eléctrica. TGA y F. Este tablero fue constituido de acuerdo con las necesidades del edificio y de sus futuros propietarios. Desde este tablero se alimenta la totalidad de los circuitos de alumbrado de servicios comunes, y los circuitos de fuerza, tales como: Ascensores, Nueva, Compactador de basuras, Hidropack y Extracción de aire forzada.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Intervención no Farmacológica como Estrategia para Favorecer el Control de la HTA y Mejorar el Cumplimiento Antihipertensivo.

1. OBJETIVO

- 1.- **Principal:** Comprobar la eficacia de una intervención mediante una revista educativa en el cumplimiento terapéutico antihipertensivo de la HTA no controlada.
- 2.- **Objetivo secundario:** Comprobar la eficacia de una intervención mediante una revista educativa en el grado de control de la HTA.
- 3.- **Objetivo terciario:** Comprobar la eficacia de una intervención mediante una revista educativa en la morbilidad clínica profesional del médico.

Hipótesis alternativa

La intervención mediante una revista educativa disminuye el incumplimiento terapéutico antihipertensivo de la HTA no controlada.

2. UTILIDAD PRÁCTICA

Si se demuestra la eficacia de esta intervención en el cumplimiento terapéutico de la HTA, los equipos de AP deben plantearse el uso de esta técnica educativa. Este tipo de intervención debería integrarse, de forma sustractiva al tratamiento individual de los pacientes con HTA. Puede representar una intervención más eficaz que la intervención habitual.

3. DISEÑO

Ámbito

El estudio se desarrollará en atención primaria, en diferentes Centros de España.

Tipo de estudio

Estudio de Investigación de Resultados en Salud, prospectivo, longitudinal, en el que participarán 1576 pacientes diagnosticados de HTA, según los criterios del ESH-ESC 2003.

Cálculo muestral

Se ha seguido la metodología para determinar el tamaño de una muestra para estudios que obtienen como resultados principales proporciones y necesitan de un análisis mediante contraste bilateral. Para ello se ha considerado de valor crítico al observar diferencias del 15% en la variable porcentaje de dosis diarias tomadas correctamente entre ambos grupos, teniendo en cuenta un porcentaje de cumplimiento en el grupo de intervención del 69%. Es decir, se espera que el grupo de intervención mejore el porcentaje de cumplimiento medio terapéutico obtenido por el grupo de control, en un 15%.

25. Proyecto de Investigación (PI): Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es ofrecer una propuesta de investigación científica. Idealmente, circula en el ámbito científico y entre escritor experto y lector experto. Se utilizan recursos monomodales y se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva que es argumentativo.

9.1 Información del procedimiento

Proyecto que lo generó:	
Fecha de creación:	De Abril a Mayo
Autores del procedimiento:	Dora Cecilia Diaz José Luis Montenegro A. Sandra M. Riveros A.

9.2 Cuadro de control del procedimiento.

Versión:	Aprobado por:	Fecha Aprobación:	Revisado por:	Fecha de revisión:
1999-07	Adriana Ríos	1999-07-31	Alvaro Ricardo Sánchez	1999-07-16
1999-08	Alvaro Ricardo Sánchez	1999-08-31	Alvaro Ricardo Sánchez	1999-08-31
1999-12	Alvaro Ricardo Sánchez	1999-12-15	Alvaro Ricardo Sánchez	1999-12-15
2000-03	Alvaro Ricardo Sánchez	2000-03-29	Alvaro Ricardo Sánchez	2000-03-29
2000-03	Alvaro Ricardo Sánchez	2000-03-30	Alvaro Ricardo Sánchez	2000-03-30
2000-07	Alvaro Ricardo Sánchez	2000-07-24	Alvaro Ricardo Sánchez y el grupo de Soporte de Futura	2000-07-24
2001-02	Alvaro Ricardo Sánchez	2001-02-26	Alvaro Ricardo Sánchez	2001-02-26
2002-06	Alvaro Ricardo Sánchez	2002-06-01	Ma del Pilar Moreno S.	2002-06-01
2004-07	Alvaro Ricardo Sánchez	2004-07-07	Claudia Martínez	2004-07-07

26. Registro (REG): Género discursivo cuyo macropropósito es consignar el estado de un procedimiento o producto. Circula en el ámbito laboral y la relación entre los participantes es de escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva característico de este género es el descriptivo. Se suelen utilizar recursos monomodales.

Capítulo INTRODUCCIÓN.

1. Antecedentes:

Los cambios demográficos, la elasticidad y cobertura de los sistemas de salud, el deterioro del medio ambiente y, sin duda, las condiciones de la vida moderna, especialmente en las grandes ciudades, son algunas de las factores asociados al hecho de que las enfermedades mentales hayan llegado a ser - junto a las accidentes y las enfermedades crónicas - una de las grandes desafíos sanitarios para los próximos decadas.

Las personas en vías de desarrollo viven en la actualidad procesos de modernización acelerada, generando cambios en muchos aspectos de la vida que están llegando a ser condiciones que desestabilizan el desarrollo y la salud mental de la población. En el perfil de problemas de salud de estos países se encuentran problemas de salud propios de la pobreza con patologías características de una población que envejece.

Las enfermedades no transmisibles vinculadas a estilos de vida, entre otros, muchas enfermedades mentales, contribuyen ahora al principal desafío para lograr mejoras en nivel de vida y en la calidad del mayor número de años de vida. Las enfermedades mentales aumentan su prevalencia y son responsables de una parte importante del sufrimiento, discapacidad y deterioro de la calidad de vida.

En la aparición y persistencia de los problemas de salud mental que afectan a la población, no se encuentran solamente factores biológicos y demográficos. Existen importantes aspectos psicosociales relacionados con las características y exigencias de un medio social, económico y ambiental que afectan a hombres y mujeres. Grupos nuevo y más numerosos alcanzan niveles significativos de riesgo de sufrir enfermedades psiquiátricas, determinando que las necesidades de salud mental en la actualidad y proyectadas al año 2005 sean enormes.

El Ministerio de Salud de Chile, en su decisión de atender a las necesidades de la población a la que sirve, ha venido desarrollando acciones dirigidas a la salud mental, especialmente a partir de 1990, durante el gobierno

27. **Tesis (TES):** Género discursivo que tiene como macropropósito persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico. Idealmente, circula en el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es argumentativo. Se suelen emplear recursos multimodales.

28. **Test (TEST):** Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es consignar características psicológicas de un sujeto. Circula en el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector lego. Puede ser multimodal y su modo de organización discursiva preferente es el descriptivo.

PPSI_111

CUESTIONARIO PARA EL TEST DE LA FIGURA HUMANA

NOMBRE: _____
 EDAD: _____
 FECHA: _____
 CURSO: _____

"Cuente una historia sobre una persona como si fuese un personaje de una novela o de una obra de teatro, respondiendo lo mejor que pueda a las siguientes preguntas acerca de él (o de ella):"

1. ¿Cómo lo llamarías? _____
2. ¿Qué está haciendo?, ¿Dónde está? _____
3. ¿Cuántos años tiene? _____
4. De acuerdo a la edad que mencione, se puede preguntar:
 - ¿Está casado? - ¿Tiene hijos? - ¿En qué trabaja?

O bien:
 - ¿Va al colegio? - ¿A qué curso va? - ¿Qué es lo que más le gusta del colegio?

5. ¿Cómo describirías a esta persona?, ¿Cómo es? _____
6. ¿Cómo está de salud? _____
7. ¿Qué es lo que más le gusta de su cuerpo? _____
8. ¿Qué es lo más feo de su cuerpo? _____
9. ¿Es feliz?, ¿Por qué? _____

II. La sociedad como realidad objetiva

I. INSTITUCIONALIZACIÓN

a) *Organismo y actividad.*

El hombre ocupa una posición peculiar dentro del reino animal¹. A diferencia de los demás mamíferos superiores, no posee ambiente específico de su especie² firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos. No existe un mundo del hombre en el mismo sentido en que es posible hablar de un mundo de los perros o de los caballos. A pesar de contar con una zona de aprendizaje y acumulación individual, cada perro o cada caballo tienen una relación en general fija con sus ambientes, relación que comparten con todos los restantes miembros de sus especies respectivas; de ello se infiere, evidentemente, que los perros y los caballos, comparados con el hombre, están mucho

¹ Con respecto a obras biológicas recientes relativas a la posición peculiar del hombre en el reino animal, cf. Jakob von Uexküll, *Redeutsungslehre* (Hamburgo, Rowohlt, 1958); F. J. J. Buytendijk, *Mensch und Tier* (Hamburgo, Rowohlt, 1956); Adolf Portmann, *Zoologie und das neue Bild vom Menschen* (Hamburgo, Rowohlt, 1956). Las evaluaciones más importantes de estas perspectivas biológicas en términos de una antropología filosófica son las de Helmuth Plessner *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, 1928 y 1965) y Arnold Gehlen (*Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, 1940 y 1950). Gehlen desarrolló aún más estas perspectivas en términos de una teoría sociológica de las instituciones (especialmente en su *Urmensch und Spätkultur*, 1966). Para una introducción a esta última, cf. Peter L. Berger y Hansfried Kellner, "Arnold Gehlen and the Theory of Institutions", en *Social Research*, 32: 1, 110 y sigs., 1965.

² La expresión "ambiente específico de su especie" está tomada de von Uexküll.

29. **Texto Disciplinar (TD):** Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplean recursos monomodales.

5.1. Géneros académicos y profesionales: Puntos de encuentro

Como planteamos al comienzo de este capítulo, nuestro objetivo no sólo contempla la presentación del sustento teórico y la descripción de los procedimientos metodológicos que nos permitieron identificar y describir los géneros académicos y profesionales que anteriormente listamos, así como su definición y ejemplificación. También, aquí abordamos la relación que se produce entre los géneros identificados y descritos de acuerdo a su ámbito de circulación, es decir el ámbito académico y el ámbito profesional. Basados en los datos de la Tabla 4, la Figura 11, de la página siguiente, da cuenta de la importante relación que se produce entre los géneros identificados de acuerdo a los ámbitos en que circulan.

A partir de estos hallazgos, interesantemente cabe señalar que sólo un género emerge como exclusivo en el corpus académico, la Guía Didáctica (GD), mientras que otros veinte de ellos resultan exclusivos del corpus profesional. Ocho géneros se revelan como compartidos y, por ende, transitan paralelamente por los ámbitos académicos y profesionales. Estos hallazgos son altamente reveladores de una situación no previamente identificada en la literatura especializada. Al menos en las cuatro disciplinas

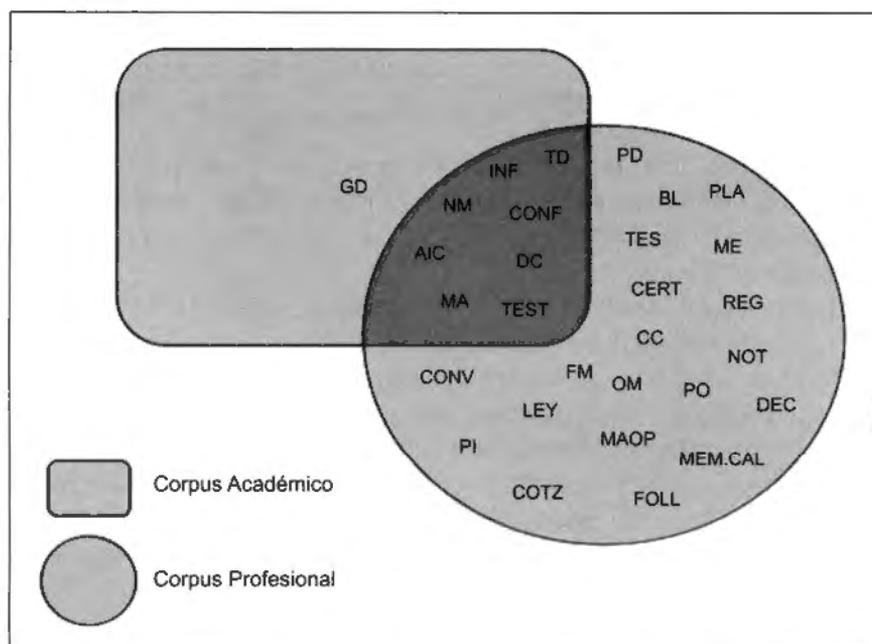


Figura 11. Especificidades y encuentros de géneros entre el CA y el CP.

indagadas a partir de una institución de educación superior (PUCV), son escasos los géneros que se pueden declarar como prototípicamente académicos, pues un alto porcentaje de ellos circula también y/o exclusivamente en el ámbito profesional. Como se ha dicho, la GD es el único género con exclusividad de la educación superior en estas cuatro carreras universitarias, su carácter pedagógico y decididamente didáctico educativo justifica tal aparición.

Estos hallazgos empíricos revelan que son los ocho géneros compartidos con el mundo laboral los que constituyen un puente entre la academia y la vida profesional. De hecho, entre otros, el Manual (MA), el Artículo de Investigación Científica (AIC) y el Texto Disciplinar (TD) son parte de estos géneros que aportan un macropropósito comunicativo y un contenido especializado en la formación universitaria y que se consideran como repositorios de conocimientos disciplinares. Como se aprecia, estos tres géneros cumplen, posiblemente, funciones muy similares en el mundo profesional, aunque los propósitos de su utilización pueden variar grandemente.

Es posible pensar que el diseño emergente a partir de la Figura 11 constituya un adecuado *continuum* en la gradación del acceso e incorporación a la comunidad discursiva, aunque de hecho difícilmente responda a una

cuidadosa planificación consciente. Esto quiere decir que se procede –desde un punto de inicio situado en la academia– a partir de un género muy didáctico y divulgativo (GD), junto a otros ocho que tienen un carácter más especializado y que también serán encontrados por el sujeto apprehendiente, con posterioridad, en su vida profesional. El punto extremo del *continuum*, según lo muestra la Figura 10, será el de mayor heterogeneidad y amplitud de géneros y se revelará al sujeto profesional ya en su medio laboral.

Por otra parte, también es factible argumentar desde el lado contrario. La reducida variedad de géneros encontrados en el medio académico (sólo 9) en contraste con la mayor amplitud y diversidad del medio profesional podría ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al medio laboral, pues los accesos al saber y al hacer (es decir, los géneros discursivos, en este caso escritos) serían muy diferentes a los conocidos y manejados durante los cinco años de formación universitaria. En este sentido, los hechos descritos podrían ciertamente constituirse en una lenticificación del proceso de integración y que afectaría al desempeño inicial del sujeto ya graduado de la universidad. Esta diversificación de géneros entre la academia y el mundo profesional impone nuevos mecanismos discursivos de acceso al conocimiento y a la práctica de la actividad profesional, mucha de ella ejecutada a través de medios lingüísticos escritos. En este punto cabe preguntarse: ¿debe la academia hacerse cargo de la formación universitaria de los géneros que son exclusivos del medio profesional?, ¿debe la academia tomar conocimiento y conciencia y, por ende, acciones educativas respecto de estos géneros profesionales?, ¿o deben quedar los profesionales enfrentados sin mediar procesos de alfabetización especializada de ningún tipo a los nuevos mecanismos discursivos que su vida laboral les impone?

Sin lugar a dudas, estas preguntas trascienden los límites de este trabajo y corresponden a interrogantes que deberán ser estudiadas en conjunto con las unidades educativas especializadas. Sólo diremos que la alfabetización especializada de los discursos disciplinares no es una cuestión que solamente deba acontecer (como de hecho se hace) en las universidades, también es responsabilidad de las empresas e instituciones tomar conocimiento de estos hechos y decidir rumbos de acciones.

6. Comentarios finales

En este capítulo hemos presentado los fundamentos teóricos y los procedimientos metodológicos que nos permitieron identificar, definir y ejemplificar los diversos géneros que circulan en los discursos académico

y profesional, evidenciándose una amplia gama de géneros compartidos por ambos discursos.

La exploración de ambos corpus, la clasificación y descripción de los géneros nos brinda información valiosa acerca de la formación de los estudiantes universitarios de las distintas disciplinas. En primer lugar, se estableció que la formación académica universitaria se realiza a partir de un número menor de géneros discursivos (9) que los que estos estudiantes enfrentarán en el ámbito profesional (28), de los cuales ocho de ellos son compartidos. De lo anterior se desprende que los estudiantes de las diferentes áreas enfrentarán en la vida profesional géneros discursivos que no enfrentan durante su vida académica. En otras palabras, de la exploración específica del corpus profesional hemos conseguido información empírica de los géneros discursivos que enfrentarán los futuros profesionales en su desempeño laboral, géneros discursivos que deberán conocer y utilizar en la actividad laboral propiamente tal. El trabajo de corpus planteado nos sugiere que la formación académica se nutre fuertemente del discurso profesional, esto porque géneros cuyos propósitos originales los enmarcan en las prácticas discursivas profesionales son utilizados en el contexto de la formación académica, funcionando como medios para integración de los estudiantes a sus respectivas comunidades disciplinares.

Los procedimientos empleados han resultado ser útiles para los propósitos de este trabajo. La utilización de criterios y variables, que emergen de procedimientos de naturaleza ascendente y descendente en relación con el corpus de trabajo, surge como una metodología que facilita de manera confiable la identificación y descripción de géneros discursivos.

Sin duda, esta primera aproximación nos ha llevado a descubrir y enfrentar nuevos desafíos, de este modo proyectamos explorar con más detalle características constitutivas de cada uno de estos géneros en cada una de las áreas abarcadas en esta investigación. Toda esta información nos permitirá construir una completa matriz de los géneros y sus características, la que nos orientará en el conocimiento de los procesos de alfabetización académica y profesional, así como en la elaboración de instrumentos que permitan, por ejemplo, la medición del desempeño de los estudiantes en la comprensión de tipos de discursos especializados. De esta forma, en lo que sigue, el principal desafío lo constituye la necesidad de elaborar una propuesta teórica que dé cuenta de la relación entre las variables de los géneros y los procesos de comprensión y producción especializada.

Igualmente, utilizando la información obtenida de esta investigación sería posible avanzar en el desarrollo de herramientas que apoyen la

producción de textos académicos, considerando las diversas áreas disciplinares, tales como sistemas computacionales tutoriales que permitan la asesoría a distancia en el proceso de producción. Sin duda, estos desafíos sugieren un enorme campo de investigación que queda abierto a toda la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París, Nathan-Université.
- Askehave, I., y Swales, J. (2001). «Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution». *Applied Linguistics*, 22(2), pp. 95-212.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Longman.
- Bhatia, V. (1997a). «Introduction: Genre analysis and world Englishes». *World Englishes*, 16, pp. 313-319.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sidney, Continuum.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. Londres, Continuum.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París, Hachette.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dudley-Evans, T. (1994). «Genre analysis: An approach for text analysis for ESP». En M. Coulthard (Ed.): *Advances in written text analysis*. Londres, Routledge, pp. 219-228.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.
- Halliday, M. (2004a). «The ontogenesis of dialogue». En J. Webster (Ed.): *The language of early childhood* (pp. 144-152). Londres, Continuum.
- Halliday, M., y Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. Londres, Longman.
- Hamon, P. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires, Edicial.
- Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. Michigan, University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2008). «Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing». *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), pp. 41-62.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Londres, Arnold.
- Lakoff, G. (1972). «A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts». *Linguistics Society*, 8, pp. 183-288.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza.
- Parodi, G. (2008) (Ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., y Gramajo, A. (2003). «Los tipos textuales del corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles». *Revista Signos*, 36, pp. 207-223.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. En Ch. Hartshorne y P. Weiss (Eds.). Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2001). «EAP-related linguistic research: An intellectual history». En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.): *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 42-54). Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Londres, Cambridge
- van Dijk, T. (1983). *Ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Serie.

CAPÍTULO 10

Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior

Mireya Cisneros

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Hermínsul Jiménez

Guillermina Rojas

Universidad de la Amazonia, Colombia

Resumen

El capítulo del libro se orientaría a examinar las especificaciones de los conceptos de alfabetización académica y profesional puestos en el contexto contemporáneo de las sociedades del conocimiento. Para viabilizar este desarrollo: primero, se asumiría una perspectiva teórica, la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas; segundo, la delimitación –en virtud de criterios pertinentes– de los procesos de alfabetización académica y profesional frente a otros relacionados, como socialización académica, alfabetización científica y formación profesional; y tercero, el desarrollo de las especificaciones de los dos conceptos delimitados al ser puestos en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información, las sociedades del conocimiento y el papel social de la educación superior. Este último momento de desarrollo debe verse desde la perspectiva comparativa de la vigencia reciente de estos conceptos en la educación superior colombiana y latinoamericana frente a sus correlatos en las universidades australiana, europea y norteamericana.

Introducción

En las sociedades contemporáneas, a pesar de los diversos modos tecnológicos de la comunicación y de la construcción de los saberes, es ampliamente reconocido el papel que desempeña la escritura por las incidencias que ella tiene en sus imaginarios y realidades, al ser un «modo de representación» y una forma importante en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos (Kress, 2005). Sin desconocer el papel de la oralidad y de otros usos del lenguaje y de la comunicación en estos retos, resaltamos que la escritura, al tomar distancia entre el autor, el lector y la situación de producción del discurso, mayormente permite un escrutinio de los saberes con el consiguiente desarrollo del pensamiento crítico de los actores de la formación profesional. La escritura y la lectura requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, de allí que su aprendizaje

debe ser eje fundamental en la educación institucionalizada en todos los niveles.

Vivimos en un mundo en que el desarrollo tecnológico, los conflictos sociales, las divergencias ideológicas, la inequidad, la injusticia social, la pobreza, el incremento incesante de la información de masas y la comunicación global coexisten con propuestas que promueven la democracia, la equidad, el hacer reflexivo y crítico, las cuales se sustentan en procesos educativos mediados en gran parte en la cultura escrita. Aquí es pertinente evocar las palabras de Freire (2001: 81):

«La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad. [...] este movimiento de la palabra a la realidad está siempre presente; incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, [...] la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de escribirla o de reescribirla; es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico. Para mí, este movimiento dinámico es esencial en el proceso de alfabetización».

En este contexto dinámico, incierto y, a veces, conflictivo se sitúa este capítulo para examinar las especificaciones de los conceptos de alfabetización académica y profesional y destacar la función que ellas cumplen en los procesos educativos del nivel superior universitario, en los escenarios actuales que nos plantean las «nuevas sociedades» llamadas del conocimiento y de la información. Para viabilizar nuestra intención, primero, se contextualiza la lengua escrita desde la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas; segundo, se hace una caracterización de algunos conceptos de alfabetización y se ponen en relación con otros temas propios de la vida universitaria, y, tercero, se analiza la alfabetización académica y profesional en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información en las nuevas sociedades llamadas del conocimiento y/o de la información y el papel social de la educación superior, y se examinan algunos avances sobre la alfabetización académica que se han hecho en la educación superior colombiana.

1. La lengua escrita desde la perspectiva sociohistórico-cultural

Como balance de la evolución de los estudios sobre la escritura en la universidad en los Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Argentina, Carlini (2005a) señala que en los últimos treinta años, la investigación se nutre de dos tendencias que se relacionan entre sí: en una se pasa de un

énfasis inicial sobre las habilidades cognitivas de escritura a otro énfasis en los contextos de escritura, y, en la otra, se enfatizan los ámbitos institucionales de enseñanza y aprendizaje como espacios para superar el momento inicial de las dificultades individuales (cognitivas) de escritura.

A estas dos tendencias subyace un elemento teórico común representado por la tensión entre: un polo psicológico, específicamente cognitivo e individual, que interviene en la realización de una acción, y otro polo, de carácter social, que determina que los usos de la lectura y la escritura son parte de prácticas culturales que una comunidad considera adecuadas para alcanzar determinados fines. Los polos de esta tensión encuentran opciones teóricas que los integran de forma coherente. Una de esas opciones es la teoría sociocultural derivada de los trabajos de Lev S. Vigotsky que veremos enseguida.

La posición teórica de Vigotsky (1964) se basa en tres principios: uno, el análisis genético de las funciones psicológicas del individuo que se explican a partir de la comprensión del origen y la evolución histórica de dichas funciones; dos, la prioridad de las relaciones sociales como fundamento de las funciones psicológicas superiores de los individuos, y tres, la acción humana mediada, en lo individual y en lo social, por herramientas (instrumentos técnicos) y signos (instrumentos psicológicos) que no se conciben como simples facilitadores de la acción humana, sino como factores que la configuran y la definen, de manera esencial, como prácticas sociales (Wertsch, 1993a; Cole, 1993).

La aplicación de estos tres principios al desarrollo de la lengua escrita lleva a afirmar al investigador francés Schnewly (1992: 10) lo siguiente:

«La perspectiva vygotskiana ofrece la ventaja de integrar en un marco coherente preguntas muy diversas relativas tanto a la historicidad del lenguaje escrito como función psíquica, la naturaleza del lenguaje escrito en relación con el lenguaje oral, como a los medios sociales necesarios para la construcción del lenguaje escrito. Permite evitar reducir el lenguaje escrito a una variable puramente cognoscitiva y concebirlo como construcción social. Quizás sea esa la esencia de la concepción vygotskiana».

A partir de los tres principios mencionados, la alfabetización académica supone abordar, entre otros, aspectos como: ¿qué condiciones históricas en distintos contextos –sociales, económicos, institucionales– exigen los usos de la lengua escrita para que los individuos alcancen sus objetivos?; ¿cómo caracterizar los rasgos de historicidad propia de los procesos psicológicos inherentes al uso de la lengua escrita en situaciones sociales específicas?; ¿qué tipo de prácticas sociales y qué formas de participación de los individuos en tales prácticas pueden servir como

mecanismos para que éstos se vuelvan expertos en el uso de la lengua escrita?

Responder estas preguntas supone reconocer el alto grado de especialización de las diferentes esferas de la actividad social que amplían las posibilidades de comunicación con otros seres humanos en otros espacios y tiempos, más allá de la situación inmediata de interlocución cara a cara –ámbito que se puede entender apropiado para la comunicación oral–, para incursionar en la comunicación escrita, más compleja y más exigente tanto para el que lee como para el que escribe.

El surgimiento de las formas de escritura, en su origen histórico, está ligado a un uso modesto y limitado al registro de la acumulación de víveres y las nuevas exigencias sociales derivadas de esa acumulación: el control de entradas y salidas de víveres de los graneros de los templos mesopotamios, la existencia de la propiedad, las acciones de compra y venta (Tusón, 1997). A partir de ese primer momento, las funciones sociales de la escritura se desarrollan, mediante especificaciones muy diversas, hasta alcanzar niveles de sofisticación admirables; por ejemplo, en el caso de las instituciones educativas modernas como la escuela, cuya existencia no puede ser concebida sin su vinculación a la lengua escrita.

Sin desconocer otras formas de escritura, la escritura alfabética posee una función psíquica superior que exige enfrentar una tarea analítica de mayor cuidado que la requerida para la comunicación oral, empezando por su sistema de notación simbólica. La producción de un texto escrito exige de quien escribe una disciplina mental, distinta a la de quien habla, ya que debe imaginar la situación de enunciación y escoger las pistas que faciliten al lector la reconstrucción del sentido del texto. Vigotsky (1964) resumió esto en la oposición entre un habla espontánea y no consciente en el niño y la necesidad de un trabajo detenido, analítico, conducente al desarrollo de la observación y el dominio consciente que lo prepara, para el desarrollo de los conceptos científicos. El lenguaje escrito, según este autor, «requiere trabajo consciente, puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral: la última precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada)».

La historicidad de los procesos culturales y psicológicos, la mediación material y semiótica de la actividad social y la consecución de metas individuales y sociales quedan claras cuando se reconoce que la lectura y la escritura «son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones

determinadas para la obtención de metas específicas» (Anderson y Teale, 1990: 275).

En el caso de las instituciones escolares, en los distintos niveles del proceso educativo, las actividades sociales específicas tienen que ver con prácticas a través de las cuales los individuos menos expertos desarrollan procesos de apropiación e internalización de conocimientos, habilidades y actitudes que ellos reconstruyen creativamente (en un proceso de aprendizaje) a partir de la relación de apoyo y mediación con otros más expertos en el dominio de las acciones y medios culturales de actividad (en un proceso de enseñanza).

Estas relaciones sociales planificadas, intencionales y sistemáticas de enseñanza dirigidas a la apropiación del manejo de la lengua escrita para responder a necesidades especializadas –tales como la elaboración de discursos desde la red conceptual propia de un campo disciplinario, o la formación profesional de las personas en esos campos disciplinarios, o el dominio de la comunicación de conocimientos especializados entre miembros de comunidades científicas o académicas– exigen poner en consideración otras dimensiones complementarias de formación y el diseño de prácticas y formas específicas de participación de los actores, en escenarios institucionales, donde se entrecruzan cuatro niveles de desarrollo: el filogenético, el histórico, el ontogenético y el microgenético (Cole, 1993), los que, a su vez, muestran parte de sus potencialidades para ser tenida en cuenta en los procesos educativos de los distintos niveles en las sociedades actuales.

Otro de los investigadores reconocidos en este campo de indagación es el norteamericano James Wertsch, quien, para mantener una clara posición sociocultural en coherencia con el pensamiento de Vigostky, propone una interdependencia obligatoria de tres elementos en una unidad de análisis integral:

«Resulta errónea cualquier tendencia a centrarse exclusivamente en la acción, en las personas, o en los instrumentos mediadores aisladamente (...) la acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y “la/s persona/s que actúa/n con instrumentos mediadores” es el agente irreductible» (Wertsch, 1993a: 141-2).

A partir de la interrelación entre instrumentos mediadores y acción, en el caso de las situaciones sociales de uso de la lengua escrita, se puede examinar la diversidad de manifestaciones verbales, como son los discursos o textos escritos que se generan en una sociedad, dependiendo de los fines sociales e individuales que se persigan, o del afán por mantener o romper formas convencionales e institucionalizadas de actuación. Igualmente, sobre la conexión entre los instrumentos de mediación y las

personas –concebidas como actores sociales e individuales, desde sus dimensiones antropológica, histórica y sociológica, y no como una condición de intencionalidad abstracta– se puede ver cómo funcionan la polifonía y las formas de producción social de enunciados y su influencia sobre la estructura psicológica de las personas.

Entre los méritos del trabajo de Wertsch está haber establecido la complementariedad entre los planteamientos teóricos de Vigotsky sobre los orígenes histórico y social de la mente, los trabajos de Bajtín (1982) sobre la teoría del enunciado y de los géneros discursivos, la interacción discursiva (Voloshinov, 1992) y los fundamentos sociodiscursivos desde los cuales examinar las formas de acción mediada por artefactos semióticos. Wertsch retoma de Bajtín (1982) conceptos como los de enunciado («la verdadera unidad de la comunicación verbal». Wertsch, 1993a: 69), voz, dialogismo, lenguajes sociales, géneros discursivos (primarios y secundarios) y polifonía para especificar –en relación con el tema que venimos tratando– las formas concretas mediante las cuales podría manifestarse un usuario de la lengua escrita.

La importancia de la teoría del enunciado propuesta por Bajtín radica en que en ella se mantiene la lógica de la acción mediada por la interrelación entre acción, instrumentos y personas. De esta manera, el enunciado es manifestación de la acción, es el medio y es una huella de la persona que lo ha enunciado. Como parte de la teoría del enunciado, Bajtín acuñó el concepto de voz como la personalidad o conciencia hablante, que se aplica tanto a la comunicación oral como escrita, y abarca cuestiones más amplias, como su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo, pero no como una condición puramente individual, sino como expresión de un ambiente social, en conexión con y a diferencia de otras voces. Los conceptos de voz, polifonía y dialogismo resultan recurrentes e interconectados en la elaboración teórica de Bajtín.

Bajtín también aportó una conceptualización sobre el lenguaje social entendido como «un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado» (Holquist y Emerson, citados por Wertsch, 1993a: 77) y que puede rastrearse, como parte de la conciencia hablante que se expresa en un enunciado, en un efecto de dialogismo que Bajtín denominó «ventrilocución», por cuanto una voz habla a través de un lenguaje social. Malczynski (1999: 119) considera que esta metáfora de Bajtín no es muy afortunada, porque el ventrílocuo sólo imita un verdadero diálogo entre su marioneta y él mismo. Parodi (2008) en el contexto de los géneros académicos y profesionales reconoce el carácter dialógico del lenguaje para

dar cuenta de la compleja relación lingüístico-cognitivo-social entre los participantes de una determinada comunidad discursiva.

Además de los conceptos de voz y lenguaje social, Bajtín diferenció también el concepto de géneros discursivos entendidos como formas típicas de enunciados que deben su tipicidad a su correspondencia con situaciones típicas de comunicación verbal, a temas específicos y a formas de conexión particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta que se trata en esas situaciones típicas de comunicación.

A partir del concepto de polifonía elaborado por Bajtín y pensando en las características discursivas que se presentan en las instituciones universitarias (que es una de las perspectivas desde donde se enuncia este capítulo), Wertsch postula la voz de la racionalidad descontextualizada como un habla social cuyo origen está vinculado a la Ilustración y se caracteriza por representar objetos y acontecimientos (como contenidos referenciales) en términos de categorías formales, lógicas y, en lo posible, cuantificables, válidos por sus propios términos en diferentes contextos, como lo representan los discursos de las ciencias modernas (Wertsch, 1993b).

La complementación de la teoría de Vigotsky sobre la acción mediada por artefactos semióticos con otros conceptos elaborados por Bajtín —entre ellos, los de enunciado, voz, lenguaje social y género discursivo— le posibilita a Wertsch plantear el concepto de escenarios socioculturales como los conjuntos de condiciones históricas, institucionales y discursivas en que ocurren las actuaciones de las personas cuando utilizan la lengua escrita. A partir de esta complementación teórica ampliada por Wertsch se reconoce la centralidad de la relación entre el proceso psicológico de las personas y el escenario sociocultural como entorno de la acción mediada por artefactos semióticos, y se pone en evidencia la complejidad de las relaciones entre las estructuras psicológicas individuales y las distintas formas de acción con diferentes tipos de artefactos semióticos (tipologías de textos, géneros discursivos, lenguajes sociales) para cumplir fines institucionales específicos —de las universidades, por ejemplo— como la internalización de la cultura (aprendizaje) en un nivel formativo determinado (profesionalización) o la producción de nuevos conocimientos (investigación).

Finalmente, el breve recorrido teórico hecho con base en los aportes de Vigotsky, Bajtín y Wertsch permite reconocer que la universidad representa un escenario sociocultural privilegiado en el cual los usos de la lengua escrita actúan de forma permanente. Es precisamente en el marco de las actividades de docencia, investigación y proyección social que se desarrollan en la universidad, en escenarios sociales diversos, donde el carácter consciente y autorreflexivo de la lectura y la escritura debe ser

conocido en sus desempeños reales y donde puede convertirse en un factor de transformación y contribuir, de manera significativa, a construir el universo académico que caracteriza la vida universitaria. Alrededor de este tópico se desarrolla en el siguiente apartado.

2. La alfabetización en la universidad actual

El concepto de «alfabetización» cruza la historia del acceso al conocimiento a través de herramientas cuyo objetivo es la participación del ser humano en las dinámicas sociales. En su definición más general, la alfabetización se entiende como la habilidad para usar el texto escrito, es decir para leer y escribir desde una palabra en adelante. Los estándares para determinar niveles de alfabetización varían entre los diferentes contextos.

El analfabetismo, que viene a ser la ausencia de alfabetización, se usa como un indicador (acertado o no) de la cultura y el desarrollo de un país. Según este criterio, las cifras de personas adultas que no han logrado los niveles mínimos de alfabetización inciden en la capacidad de producir riqueza, acceso a nuevas oportunidades e igualdad social. El analfabetismo funcional consiste en que una persona puede leer y entender un mensaje sencillo, pero su mecanismo lector no es capaz de discriminar idea principal e ideas secundarias y no sabe usar los conceptos que lee. Este tipo de analfabetismo es difícil de medir y afecta también zonas del mundo desarrolladas. Está muy relacionado con la llamada «calidad» de la educación.

El concepto de alfabetismo presenta dos problemas esenciales a partir de los cuales se generan las percepciones sobre las que se sustentan las acciones alfabetizadoras. El primero es la reducción del concepto a un aprendizaje del código escrito, asignado a los niveles iniciales de la escolaridad. Estos contenidos son considerados como la base sobre la cual habrán de construirse los conocimientos de niveles más complejos sin intervención pedagógica. Esta percepción es reforzada por la dimensión política del concepto, que se apoya en estadísticas de cobertura (tasas de alfabetización) para validar unos objetivos gubernamentales y que ubican los países en niveles de desarrollo a partir de la oposición alfabetismo-analfabetismo. El criterio que designa a una persona como alfabetizada o no llega a simplificarse desde encuestas que interrogan, a través de preguntas cerradas, si se sabe leer y escribir, perdiendo de vista la complejidad de la alfabetización desarrollada desde dimensiones pedagógicas –nivel de la ejecución, nivel de la comunicación interpersonal, nivel de la transmisión del conocimiento y nivel del aprendizaje, según Wells (1987), citado por Carlino (2006a)– y sociológicas en las cuales se hace necesario

diferenciar niveles en el concepto y articularlo con los contextos socio-histórico-culturales.

El segundo problema tiene que ver con los efectos que conlleva entender el concepto de alfabetización como producto. Desde esta perspectiva, la alfabetización se caracteriza por presentarse como un resultado acabado, listo para ser usado y abierto al juicio de estar bien o mal hecho. La alfabetización se define, entonces, como un efecto final de una enseñanza cuyos responsables son anónimos y recipientes desprevenidos de ese juicio. Por esta razón, cada nivel de escolaridad que recibe a un estudiante espera y evalúa su alfabetización como un resultado o como un producto acabado de unos saberes básicos correspondientes a su escolaridad precedente, cuyos vacíos no son de su responsabilidad

Una posición teórica diferente sobre alfabetización, que pone en discusión precisamente estas dos limitaciones –reducción del concepto al manejo del código escrito en los primeros niveles educativos y producto acabado en niveles básicos–, es la de Carlino (2003b) cuando reconoce la existencia de culturas escritas particulares. El ingreso, mediante procesos y prácticas de lectura y escritura, a estas culturas se le conoce como alfabetización académica, alfabetización terciaria o alfabetización superior.

El concepto de alfabetización académica, que se viene desarrollando desde finales de los años noventa, de acuerdo con esta misma autora, viene a ser «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad» (Carlino, 2003b: 410). Esto implica el reconocimiento de las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y el proceso mediante el cual se logra la apropiación de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

En las condiciones actuales, cuando los medios masivos de información llegan a una inmensa población, el analfabetismo es considerado no solamente como la ausencia de conocimiento del alfabeto, sino como una ausencia de uso funcional y contextualizado de la lengua; es decir, aunque las personas hayan tenido acceso a prácticas de lectura y escritura durante varios años de escolaridad su uso es casi inexistente o deficitario.

Los estudios sobre alfabetización académica muestran cómo las concepciones y las prácticas de la lectura y la escritura académica han determinado, en gran medida, el ingreso, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes en la universidad. Muchas de estas investigaciones coinciden en el rol ajeno que desempeñan los docentes y la institución universitaria con respecto a la problemática que se genera con las

prácticas deficitarias de lectura y escritura de los estudiantes: «De este modo, los profesores del nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito» (Vásquez, 2005: 5).

La omisión en estas responsabilidades formativas sobre comprender y escribir en las disciplinas permite, a su vez, establecer elementos comunes, propios de los procesos de lectura y escritura en la educación superior, que pueden, como de hecho ha ocurrido, llegar a constituirse en obstáculos para el desempeño académico de los estudiantes (Carlino, 2002, 2003a,b, 2004; Estiene y Carlino, 2004; Fernández y Carlino, 2008). Estos elementos comunes tienen que ver con los cambios de estatus del lector, atención al contexto de enunciación, a los géneros discursivos y las tipologías textuales, los implícitos de la enseñanza de la escritura en la universidad y la consideración de la lectura y la escritura como procesos.

En relación con los cambios en el estatus del lector, la educación superior exige a los estudiantes el salto de «recuperadores de información» (centramiento en los niveles de comprensión básica: literal y parafrástica) a ser pensadores y analizadores de textos (centramiento en los niveles de comprensión inferencial y crítica). En la escritura, de productores elementales de textos generalmente tomados literalmente de voces ajenas («corte y pegue») a constructores de textos con voz propia. La lectura y la escritura se convierten, en el contexto universitario, en herramientas epistémicas de gran valor para aprender las disciplinas o áreas de conocimiento y para aprender a aprender.

Sobre la atención al contexto de enunciación, se exige a los estudiantes escribir para un destinatario, seleccionar los mecanismos textuales para comprender y producir una comunicación que tiene lugar *in absentia* (Calsamiglia y Tusón (2002), o lo que significa, en términos de Scardamalia y Bereiter (citadas por Carlino, 2002), «poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)». En este sentido, se exige a los estudiantes un comportamiento de lectores y escritores expertos, sin tener en cuenta que la actividad científica se mueve en comunidades cuyos miembros pueden ser «legos» si no poseen conocimientos acerca del tema, «semilegos» si poseen conocimientos mínimos acerca del tema, pero suficientes para seguir aprendiendo, y expertos si ya tienen dominio del tema (Parodi y Gramajo, 2003), y que tampoco en los niveles educativos anteriores ni en la misma universidad se les ha formado para ser lectores y escritores expertos.

La diversidad de géneros y la tipología textual que se maneja en las comunidades académicas se caracteriza por tener base científica y, particularmente, los géneros académicos y profesionales son diversos, como lo demuestra Parodi (2008). Esto está determinado en buena parte porque están elaborados con el metalenguaje de la disciplina objeto de estudio o de las profesiones, e incluyen paradigmas y puntos de discusión teórica, autores y posiciones convergentes y divergentes sobre el mismo tópico. Poseen, además, la superestructura de textos argumentativos o expositivos que, en la mayoría de los casos, no ha sido trabajada a profundidad en los niveles previos de formación. En la universidad se les suele exigir a los estudiantes leer y escribir como miembros de comunidades discursivas de disciplinas específicas, pero esto tampoco se les ha enseñado cómo hacerlo.

Aunque la formación en las profesiones implica la alfabetización en ellas, aún existe el supuesto de que los estudiantes ingresan a la universidad con las herramientas necesarias para asumir la lectura y la escritura en este nivel y en la disciplina de su carrera; en caso contrario, consideran que el estudiante debe lograrlas por cuenta propia, buscando sus propias estrategias. Sobre esos supuestos, los docentes, generalmente, asignan y evalúan las tareas de lectura y escritura, exigiendo que los estudiantes sean expertos analizadores de texto, con altos niveles de inferencia y criticidad, que ejerzan un manejo bibliográfico selectivo y diverso con posiciones divergentes y posturas críticas frente a un mismo tema, que reconozcan los propósitos de lectura y escritura para el cumplimiento de la tarea y, en general, que manejen debidamente la microestructura y la macroestructura textual; todo esto, como ya lo dijimos, sin haber recibido la preparación necesaria

Desde la posición de la alfabetización académica, la lectura y la escritura son procesos cuyo aprendizaje no ha culminado al comienzo de la universidad, sino que, para acceder a la nueva cultura de las disciplinas, los estudiantes deben aprender a leer y a escribir en ella y «son necesarios pero insuficientes los cursos de escritura al ingreso de la educación superior» (Carlino, 2002: 1).

Esta concepción de la escritura como proceso implica comprometer al docente en la orientación de cada uno de los tiempos o etapas de la escritura, mejorar sus propios conocimientos y habilidades en la comprensión y la producción de textos y variar las formas de evaluar lo leído y lo escrito por los estudiantes. Ver la alfabetización académica, su enseñanza y evaluación, como proceso, implica reconocer que el estudiante necesita de una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicita

otro tipo de lecturas y abordajes diferentes a los que enfrentará en el contexto de la universidad. Se trata, entonces, de una orientación necesaria y permanente durante todo el ciclo de los programas de pregrado, ya que se concibe la alfabetización como niveles progresivos imbricados con las disciplinas propias de cada área del saber; en esa medida, la alfabetización ya no es un producto en acabado, sino un proceso continuo de formación (Vásquez, 2005).

Además de los usos de la lengua escrita requeridos en los procesos docentes, en el contexto universitario se desarrollan otros procesos de lectura y escritura propios de las actividades de investigación y de proyección social. Estas prácticas, conocidas con nombres como «alfabetización científica» y «socialización académica», que sin bien contribuyen solidariamente a los procesos de docencia universitaria, se pueden caracterizar por los propósitos específicos que persiguen a través de los tipos de textos y sus usos en contextos más formalizados.

Uno de los retos de la universidad es ir más allá de impartir saberes disciplinares, para ayudar en el avance del conocimiento, el cual se construye en y mediante procesos de investigación que parten de conocimientos existentes para afianzarlos, reformularlos, modificarlos, contextualizarlos, etcétera, en cuyo proceso cada individuo y cada grupo investigador dan su aporte. Evocando a Robins (1992), citado por Cisneros (2008: 120-121): «Toda ciencia arranca del pasado, y el estado que alcanza en una generación anterior facilita el punto de partida para la siguiente. Pero ninguna ciencia se sostiene en el vacío, sin referencias o contactos con otras ciencias y con el ambiente general cultural en que el saber de cualquier tipo se tolera o se patrocina». La escritura en la investigación es propia de las comunidades científicas y se pueden determinar dos clases: una, es la que logra un «conocimiento novedoso»; es decir, es «una contribución original para extender el conocimiento colectivo y compartido de las disciplinas»; dos, es la transformación y reorganización del conocimiento ya existente.

La ciencia y el conocimiento en ella implicado se construyen, en gran medida, en la historia y en la interdisciplinariedad y, en sus procesos de construcción y comunicación, el lenguaje cumple un papel primordial porque mediante él se crean metalenguajes que permiten desarrollar formalizaciones y comunicar búsquedas, procesos, descubrimientos, avances y resultados a una comunidad, tanto especializada como no especializada, a través de la escritura académica y científica. El lenguaje del conocimiento en el contexto académico y científico trasciende la noción de lenguaje como medio para informar, implica reconfigurar juicios, postulados y teorías y formar sujetos capaces de construir estos retos. También, el lenguaje

constructor de ciencia tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento y reestructurarlo. De allí que en las distintas disciplinas científicas es indispensable una cultura escrita para aprehender los contenidos teóricos y metodológicos que se incorporarán a los distintos campos del conocimiento (Cisneros, 2008).

La construcción del conocimiento científico se hace mediante procesos investigativos, en cuyas etapas están siempre presentes las prácticas de lectura y escritura: la revisión de la literatura para el establecimiento del estado del arte del problema abordado, la construcción del marco teórico, los hallazgos, las propuestas o solución al problema y en los procesos de difusión y divulgación de los resultados de la investigación. Esta escritura se caracteriza por sus contextos de enunciación, los manejos de información especializada perteneciente a cada disciplina, sus requerimientos discursivos y sus géneros.

Sobre la situación de enunciación se puede precisar, en primer lugar, que los textos científicos tienen como destinatario a la comunidad científica constituida por miembros especializados y no especializados. Significa esto que los lectores y quienes escriben comparten gran parte de los conocimientos previos que los habilitan como miembros de esta comunidad: conocimientos sobre el tema, supuestos teóricos esenciales y sus principales controversias teóricas, conocimientos sobre la lógica investigativa (principios epistemológicos, metodológicos, ontológicos, etc.), y sobre el género discursivo científico (estructura, estilo, presentación de datos y gráficos, tipologías textuales, etc.). De acuerdo con Parodi (2008: 26):

«El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escribientes y oyentes/lectores (...) a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos».

En segundo lugar, la situación de enunciación exige la consideración de las intencionalidades y los propósitos de lectura y la escritura. En la investigación, la escritura tiene como propósito justificar o argumentar una tesis, hipótesis, problema investigativo o un punto de vista. En el texto, además de ser evidentes las razones que la justifican, debe demostrar que ella constituye un aporte al conocimiento del área o de la disciplina que se aborda. Asimismo, el punto de partida (hipótesis, interrogante científico o tesis) debe ser sostenido a través de un aparato probatorio, determinado por las disciplinas, que debe ser explicitado en el texto. En palabras de Carlino (2006b: 17) hace referencia al Mundo tres de Karl Popper.

«Equiparable al mundo platónico de las ideas en el que lo que cuenta es la lógica de estas ideas. [...] A través de la escritura con destino público, el investigador hace que sus ideas estén engarzadas

lógicamente, que haya una idea central sostenida con datos, etcétera. La escritura pública de la investigación busca el mejor camino para que las propias ideas sean aceptadas en el mundo científico».

Puesto que el escritor se encuentra dentro de una discusión científica que comparte con la comunidad científica disciplinar, mucha de la información que aparece en los textos no está totalmente explicitada. Este rasgo particular, que parece caracterizar también la escritura de otros contextos, pues «la comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: [...] con producir unas pocas palabras podemos conseguir que el lector infiera todo» (Cassany, 2006: 28), en los textos científicos es un elemento muy importante, ya que la presencia de sobreentendidos teóricos y la recurrencia a los conocimientos previos de los lectores y escritores para recuperar la información, es uno de los aspectos que habilita a los investigadores como miembros interlocutores de una comunidad de científicos en las disciplinas particulares.

El escritor y el lector de textos científicos (artículos de investigación, informes de investigación, resúmenes, tesis, monografías, etc.) deben asumir su posición frente a una determinada tesis o punto de vista. Esto implica que el escritor, con base en lo documentado sobre el tema, hace su contribución al problema científico que intenta solucionar, estableciéndose, de esta manera, una relación entre lo conocido y lo desarrollado en el objeto o campo de investigación y los aportes por parte del investigador. El investigador, para lograr la conexión entre la información vieja y nueva, debe poner a «hablar» coherentemente en el tema a «los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes de debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar» (Carlino, 2006b: 16). Igualmente, leer y escribir textos científicos implica el reconocimiento del tipo de texto y la recuperación de información previa sobre su conformación, los lectores esperados, la organización de la información y todo tipo de convenciones que sean necesarias (tablas y gráficos, anexos, datos, instrumentos, etc.).

En la investigación científica se reconocen dos tipos de escritura: la escritura privada y la escritura pública. La escritura privada se vincula al contexto de descubrimiento. Estas prácticas de escritura suponen la exploración y el descubrimiento de ideas. Aquí es evidente la ruta investigativa que sigue el investigador. Se escribe privadamente para pensar y ordenar las ideas, para descubrir relaciones, encontrar contradicciones, establecer faltantes, signar ideas que surgen como producto de los procesos de pensamiento, etcétera. Los textos producto de estas prácticas son los memos, las fichas, los pies de página, los comentarios al borde de texto, los borradores, los diarios de tesis, cuadernos de bitácora, protocolos, etcétera.

La escritura pública se vincula con el contexto de justificación, de validación de las posturas teóricas y de descubrimiento del investigador con la comunidad científica de la disciplina en la que se investiga: «Al intentar publicar es preciso convertir un trabajo de pensamiento privado en algo comunicable para otros. La lógica de la justificación lleva a organizar la investigación de acuerdo con un determinado género discursivo» (Carlino, 2006b: 12). Es precisamente la escritura pública la que da entrada a las formas de socialización académica y científica de los textos que se ponen en consideración en las comunidades universitarias.

La «socialización» académica y científica puede ser entendida desde dos perspectivas: en su primera acepción hace referencia al proceso mediante el cual los individuos llegan a formar parte de comunidades específicas, en este caso las comunidades académicas y científicas. El proceso de socialización implica, en términos de lectura y escritura, hacerse partícipes de los metalenguajes disciplinares para poder actuar con solvencia en las interacciones que se propician en los entornos educativos universitarios. Es decir, participar en eventos académicos y entender la dinámica que juegan los textos en estos contextos. Implica, además, interiorizar formas de comportamiento, concepciones e imaginarios de estas comunidades. Desde esta perspectiva se acerca al proceso de alfabetización académica.

En su segundo sentido, la socialización académica y científica aparece vinculada con la divulgación científica o popularización de la ciencia. La diferencia entre los otros contextos sociales y los contextos universitarios es que la socialización del conocimiento académico y científico en los primeros contextos utiliza los recursos del lenguaje para hacerlo accesible al ciudadano común, mientras que el contexto académico, en sus metalenguajes específicos, apela a los conocimientos científicos y disciplinares para su comunicación. En ese sentido, además de la función que cumple la socialización académica en la promoción profesional y científica, tiene el propósito de dar a conocer, en escenarios especialmente organizados para ello, los descubrimientos, los avances, los puntos de vista y las experiencias a miembros especializados y no especializados.

En el proceso de divulgación, la escritura diversifica sus modalidades de presentación: les exige a los académicos e investigadores reorganizar lo que saben, lo que han descubierto, y adecuarlo a la audiencia, monogestionar el texto, reorganizar el conocimiento en función de la situación retórica, relacionar, jerarquizar, estructurar la información, y conocer el género y las expectativas de la audiencia. Además, adecuar la escritura, según su propósito comunicativo, como textos autónomos –para el caso de informes, avances científicos, libros, capítulos de libros, artículos de revistas, etc.– o como textos que se gestionan mediante la oralidad secundaria,

como ponencias o conferencias, muchas veces apoyados en otros textos esquemáticos (presentaciones).

Estos requerimientos de la alfabetización académica en la docencia, la investigación y en los escenarios de intercambio académico se inscriben dialécticamente en la historia de las disciplinas y en el avance cultural de los pueblos. De allí que frente a los retos que implica la educación en los contextos contemporáneos, de los que no es ajena la universidad, los procesos de lectura y la escritura deben resignificarse en conexión con las múltiples necesidades sociales, incluidas las profesionales, para que los estudiantes y graduados puedan adaptarse a los ambientes complejos –siempre cambiantes de las profesiones y de las sociedades– para que puedan seguir aprendiendo y cualificándose en sus desempeños.

Entendiendo con Ong (1994) que la escritura, la imprenta y la computadora tecnologizan la palabra, es de reconocer también que la escritura es una «tecnología» que ha impulsado la actividad intelectual y ha registrado la actividad científica del ser humano a través de la historia, pero su papel va más allá de registrar los acontecimientos en el tiempo, es el fundamento de la civilización y de la ciencia, y ha posibilitado el estado sociocultural actual. Y, más allá de los usos que en el contexto universitario se le ha dado al lenguaje, en las «nuevas sociedades» el papel de la lectura y la escritura es primordial, pues se han constituido en herramientas poderosas e imprescindibles para la actuación social, debido a que estas sociedades han desarrollado un complejo sistema de alfabetización en lengua escrita, de jerarquía altamente estructurada y adaptable a sujetos y entornos diversos (Parodi, 2005). Además, la alfabetización académica incide en otros aspectos relacionados con la formación de los ciudadanos (socioculturales, políticos e ideológicos). Es desde estos imperativos sociales y culturales que se analiza, en el siguiente apartado, la alfabetización académica.

3. La alfabetización en el contexto de las «nuevas sociedades»

La referencia de «nuevas sociedades» alude a las del conocimiento y a las de la información. Aclaramos que, en este texto, dichas denominaciones no se consideran como sinónimas. Si bien la sociedad del conocimiento se basa en el permanente avance de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la abundante información pierde su valor; es decir, no aporta al conocimiento cuando no es articulada, organizada y decantada adecuadamente. Los solos conocimientos acumulados poco aportan a la sociedad del conocimiento si éstos no son debidamente articulados a los contextos científico, académico, social y cultural para comprender y

explicar lo que sucede y lo que existe. Así, la sociedad de la información se limita a mejorar y manejar herramientas tecnológicas con el fin de facilitar el movimiento y distribución de datos (información), y la sociedad del conocimiento cumple una función articuladora con los respectivos contextos.

Una breve mirada a la historia muestra que a finales de la década de los años setenta, en los países de mayor desarrollo tecnológico se empezó a hablar del fin de la era industrial y el paso a una etapa posterior en cuya economía, según el sociólogo norteamericano Daniel Bell, citado por Bernal (2002), la mano de obra se dedicaría, en mayor concentración, a los servicios, las ideas y la comunicación. En esta nueva sociedad, según Bell, tendrían prevalencia las personas e instituciones técnicas y profesionales que produjeran conocimiento y se dedicaran a codificarlo y enriquecerlo en la ciencia, la tecnología, la investigación y el desarrollo. Para estos grupos promotores del conocimiento como base de la transformación social, serían muy importantes el control de las tecnologías y la teoría de los sistemas como metodología de análisis para la toma de decisiones. La educación pública, entonces, representa uno de los efectos institucionales del desarrollo de la economía capitalista.

Además de la propuesta de Daniel Bell, otros elementos que llevan a postular el fin de la sociedad industrial y el paso a una nueva época plantean el cambio de la productividad de las fuentes de energía y su descentralización por la generación de tecnologías del conocimiento, procesamiento de la información y comunicación simbólica que desencadenan una acción autogeneradora de conocimiento flexible, en constante expansión y transformación (Castells, referido por Hardgreaves, 2003). Además, en esta nueva sociedad se transforma el modo de producción que incorpora al modo de consumo, de manera que, el éxito económico depende no sólo de la producción y distribución de los objetos, sino de la creación de servicios y de nuevos patrones de consumo que exigen, a su vez, nuevos elementos tecnológicos y nuevos conocimientos para lograr sus objetivos.

La interrelación de estos factores lleva a considerar la complejidad de la sociedad del conocimiento. Entre diferentes maneras de concebir esta sociedad, Hardgreaves (2003: 28) la reduce a tres dimensiones: una esfera educativa, técnica y científica expandida; unos modos complejos de proceso y circulación de conocimiento e información en una economía basada en los servicios, y unos cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que permitan el aprendizaje mutuo y espontáneo.

En conexión con las dimensiones señaladas surge una nueva exigencia formativa para la incorporación social de personas e instituciones a las redes de circulación electrónica de conocimiento. Este fenómeno se ha denominado «alfabetización informacional», «alfabetización digital» o «alfabetización múltiple» (Kress, 2005; Monereo, 2005) y busca desarrollar en los estudiantes las habilidades para el uso inteligente de los recursos tecnológicos en sus variadas formas.

En una sociedad del conocimiento, el capital intelectual es el principal activo y la mente del trabajador del conocimiento es el agente y contenedor por excelencia. Desde esta visión consideramos que para gestionar el conocimiento es necesario gestionar el entorno, el ambiente, el clima en que el conocimiento puede crearse, captarse, fructificar y aplicarse. De allí la importancia de que en la educación superior se construyan políticas educativas tendientes a la formación de un profesional capaz de afrontar los retos que implica la dinámica del conocimiento a fin de que resulte aplicable en beneficio de la sociedad. La atención integral a estos criterios en los procesos educativos permite pensar que los docentes sean catalizadores para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, y factores de transformación para que las instituciones educativas respondan a los retos de la sociedad del conocimiento.

Las implicaciones de la alfabetización académica y profesional en el ámbito de la nueva sociedad del conocimiento ratifican, entre otros, los siguientes factores: uno, la relación entre los sistemas semióticos de notación y su poder como herramientas psicológicas para el procesamiento conceptual de información y la comprensión científica del mundo (Vigostky, 1964); dos, las relaciones particulares que pueden darse entre sofisticados artefactos semióticos –como los tipos de textos expositivo y argumentativo– y funciones sociales especializadas, como la formulación de las teorías científicas o su enseñanza (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Wells, 2001; Candela, 1999, entre otros); tres, las insospechadas posibilidades de desarrollo que vinculen herramientas técnicas y psicológicas, como las derivadas de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, al desarrollo del conocimiento científico y su enseñanza más allá de «los modelos de enseñanza transmisivo-receptivos centrados en el aprendizaje declarativo de contenidos estáticos» (Díaz, 2008: 348), y cuatro, las oportunidades que surgen de atender los múltiples problemas de orden social cuando se vinculan las potencialidades de la cultura escrita a otros factores de mejoramiento, tales como el aprendizaje apoyado en las inteligencias emocional y colectiva que impulsa estrategias de trabajo en equipo.

Después de revisar este contexto general de las sociedades del conocimiento y de la información, se abordan a continuación algunos avances

que se han hecho en Colombia sobre alfabetización académica, reconociendo que gran parte de ellos se relacionan con los que se han hecho sobre el tema en el contexto internacional.

Aproximadamente en las tres últimas décadas aparece como tendencia en el ámbito global la investigación teórica y aplicada en relación con la lectura y la escritura en la educación superior. En palabras de Carlino, significa que ya «no sólo nos preocupamos» del problema, sino que «nos estamos ocupando» de la búsqueda de adaptar la pedagogía y la didáctica de la lengua materna a un contexto universitario y social, todo esto debido a que cada vez más se están desechando supuestos como los de que las dificultades o las necesidades que puedan presentar los estudiantes en relación con sus capacidades para comunicarse por escrito obedecen a fallas sistémicas del modelo educacional primario y el de que el desarrollo del lenguaje se da sólo en ciertas etapas o momentos de la vida.

En Colombia, el tema de la alfabetización académica y profesional ha ido consolidándose, desde diferentes perspectivas, en objeto de estudio. Una mirada panorámica sobre las preocupaciones en torno a la lectura y la escritura en las universidades colombianas deja entrever un gran entusiasmo investigativo y propositivo, comprensible ante las dificultades reconocidas por las diversas fuentes evaluativas, como las pruebas Ecaes e Icfes (en Colombia) y Pisa y otras a nivel internacional, pruebas de diagnóstico y, ante todo, el desempeño profesional cuestionado en no pocas ocasiones.

En 1996, se fundó la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, por acuerdo entre la Universidad del Valle y el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina); luego se integraron la Universidad Autónoma de Puebla (México), la Universidad Ricardo Palma (Perú), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad Salesiana de La Paz (Bolivia). Los resultados de las discusiones y experiencias al interior de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura han dado lugar a numerosos publicaciones que vienen alimentando la reflexión y la investigación y ha dado lugar a la realización de eventos en torno a la lectura y la escritura que poco a poco han ido centrándose en el ámbito universitario.

En la década de los noventa y hacia los primeros cinco años de este siglo, los enfoques de las propuestas de lectura y escritura en la universidad estaban apoyados en la lingüística textual y el análisis del discurso y, en su mayoría, las experiencias y propuestas apuntaban al trabajo con los textos de literatura y con función lúdica, pero poco a poco se vienen implementando de manera didáctica, en los cursos creados con propósitos de

mejoramiento de la lectura y escritura, los textos de divulgación científica y de opinión, la potenciación de la competencia argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico.

Otras iniciativas en el país se representan en los esfuerzos de las universidades por entender la lectura y la escritura ya no como herramientas de trabajo, sino como parte integral de la conceptualización misma de sus objetos de estudio o de sus principios y aplicaciones prácticas y metodológicas de las disciplinas. La búsqueda se dirige a la conceptualización de la lectura y la escritura como un elemento transversal, y en su proceso de consolidación empiezan a comprometerse todos los actores de la universidad.

Esta iniciativa aparece representada en la configuración de redes para la producción académica y los procesos investigativos en torno al tema. Así, a finales de los noventa se creó la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, liderada por la Escuela de Lenguaje de la Universidad del Valle, dedicada en principio a trabajar en torno a la lectura y la escritura en la educación básica, pero que en 2003 organizó el seminario nacional sobre la «Lectura y la escritura en la formación de los profesionales», cuyos trabajos presentados fueron luego publicados en distintos medios especializados.

En 2007 se crea la Red de Lectura y Escritura en la Universidad Superior (Redlees), liderada por la Universidad Sergio Arboleda y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun). Como resultado del trabajo de esta red se han hecho dos encuentros nacionales y uno internacional que han convocado a un nutrido número de docentes e investigadores. Igualmente, se encuentra en desarrollo el proyecto interinstitucional denominado «Para qué se lee y se escribe en la universidad? Un aporte a la cultura académica», aprobado en el 2009 por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, en el cual participan diecisiete universidades del país y está liderado por las universidades Javeriana y Valle.

En cuanto a publicaciones, en Colombia se conocen interesantes reflexiones en periódicos o revistas, pero en materia de libros el estado del arte registra un número relativamente escaso. Entre los primeros escritos sobre el tema es de mencionar Parra (1991), Jaimes (1994), Pardo (1995). De allí en adelante: Martínez (1997), Rodríguez (2002), López y Arciniegas (2004), Rincón, Narváez y Roldán (2005), Cisneros (2006), Sánchez y Osorio (2006). Es de destacar que en 2008 ve la luz la obra *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, publicación que resulta de la «conversación académica» sostenida por docentes e investigadores universitarios, nacionales e internacionales, durante el Primer

Encuentro de Lectura y Escritura en la Educación Universitaria, realizado en mayo de 2005 en la Universidad Autónoma de Occidente. Esta obra compila una selección de ponencias nacionales e internacionales.

Las temáticas desarrolladas en los distintos eventos y publicaciones en torno a la alfabetización académica en Colombia son principalmente las siguientes: 1. Desarrollo de competencias de lectura y escritura, 2. Experiencias pedagógicas en áreas de formación, 2. Experiencias de cualificación de docentes universitarios, 3. Evaluación de la lectura y la escritura, 4. Experiencias pedagógicas con recién ingresados, 5. Políticas universitarias, 6. Lectura y escritura y TIC's, 6. Reflexiones sobre la escritura a través del currículo, 7. Tensiones entre lo oral y lo escrito. Varias de estas temáticas se enuncian tímidamente, pero muy poco se ha logrado consolidar en propuestas investigativas de trascendencia y, en gran medida, las universidades se están ocupando del desarrollo de cursos encaminados a dar herramientas para construir distintos tipos de textos.

Una tendencia que se nota ausente es el reconocimiento de la variación lingüística y sus puntos de articulación con la función epistémica de la lectura y la escritura. Conviene considerar aquí que se crean barreras comunicativas con el uso de la lengua escrita en las prácticas pedagógicas, pues si consideramos que la escritura exige el manejo de ciertas características que le son propias, ella también es una variante de la lengua. Esto invita a pensar en la necesidad de políticas educativas que capaciten adecuadamente a sus maestros para afrontar la variación y abrir alternativas comunicativas al estudiante para que pueda abordar problemas académicos, expresar su mundo conceptual y desempeñarse en su ejercicio cognoscitivo y comunicativo, aun en posesión de su propia variante lingüística. Pero para conseguir eco en este llamado de atención es necesario fortalecer la investigación en este tema desde miradas sociolingüísticas.

Los avances relacionados con la alfabetización académica y profesional realizados en Colombia son recientes y evidencian tendencias metodológicas diversas, entre las que se encuentran aquellas de carácter exploratorio, estudios de caso, pasando por las que asumen un trabajo sistemático con textos y discursos desde algunas tendencias (fundamentalmente la de procesamiento de la información) y algún enfoque particular (en especial textolingüístico, discursivo o semiótico) y en situaciones de comunicación concretas, hasta la construcción de didácticas particulares, ya sean experiencias de aula o propuestas para implementar políticas curriculares institucionales sobre el tema.

Finalmente, es de reconocer que en Colombia la tarea y el compromiso real están por venir, y que buscan consolidarse, desde programas de Ciencias Humanas y Sociales, programas de Educación y Pedagogía, grupos

de reflexión, alianzas entre docentes de un área y especialistas de la escritura y la lectura, desde áreas introductorias en distintas carreras universitarias y desde organismos administrativos regionales, nacionales e internacionales responsables de las políticas educativas.

A manera de conclusión

La teoría sociocultural de la acción mediada por artefactos semióticos se constituye en una teoría potente para el estudio de las situaciones sociales en las que las personas ponen en uso actividades de lectura y escritura para alcanzar metas personales e institucionales. Desde esta perspectiva, vista la universidad como un sistema social y cultural, la lectura y la escritura cumplen funciones importantes como herramientas epistémicas de gran valor y posibilitan espacios de comunicación científica y académica, a la vez que mundos posibles en los que las disciplinas pueden consolidarse desde múltiples perspectivas.

La alfabetización académica debe ser reconocida por todos los miembros de las comunidades educativas y gubernamentales como un factor esencial para el desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social y, en ese sentido, es necesario comprometer a los distintos estamentos internos y externos a la educación superior para que trabajen de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria en la búsqueda del mejoramiento de los desempeños lectores y escritores de los estudiantes y de los nuevos profesionales.

Sobre los avances que ha tenido el tema de la alfabetización académica en Colombia, por ahora, la comunidad universitaria tiene el reto de superar los paradigmas instrumentales predominantes y trascender la etapa de reflexión, en la que actualmente estamos inmersos, para contribuir a una transformación necesaria en lo que respecta a la alfabetización académica con efectos positivos en la sociedad contemporánea latinoamericana, caracterizada por la globalización, por la búsqueda de reconocimiento a la pluriculturalidad, por los acelerados cambios y en la que se pretende que el «conocimiento» y la discursividad científica ocupen el lugar importante que les corresponde. La alfabetización académica en la formación profesional, entonces, sería un «proyecto social» y un «bien social», un patrimonio orientado hacia esa (¿presente o aún futura?) sociedad del conocimiento que se conforma, pero a la cual todavía no se le distingue el perfil con claridad. Así, cuantos más profesionales alfabetizados formemos desde la universidad, más cerca estaremos del futuro promisorio.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. B., y Teale W. H. (1990). «La lectoescritura como práctica cultural». En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Eds): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, pp. 271-295.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bernal A. H. (2002). *La Universidad en la sociedad del conocimiento*. Bogotá, Fondo Editorial Universitario Escuela de Medicina Juan N. Corpas.
- Calsamiglia, B. H., y Tusón, V. A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia presentada en el Panel «Enseñanza de la escritura», Seminario Internacional de Inauguración, subselección Cátedra Unesco Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carlino, P. (2003a). «Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere. Investigación*, 6(9), pp. 409-417.
- Carlino, P. (2003b). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2-4 mayo, Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro [en línea]. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria». *Educere, Artículos arbitrados*, 8(26), pp. 321-327 [en línea]. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Documento=T016300001682/5
- Carlino, P. (2005a). *Los estudios sobre la escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente*. Comunicación libre publicada en las Memorias XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores del Mercosur «Avances, nuevos desarrollos e integración regional». Universidad de Buenos Aires, 4-6 agosto [en línea]. Disponible en: http://arielviguera.googlepages.com/Carlino_estudios_escritura_universidad.pdf
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006a). «El concepto de alfabetización». En M. E. Dubois y R. Franco (Eds.): *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, pp. 84-88.
- Carlino, P. (2006b). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, serie Documentos de trabajo, Escuela de Educación, Argentina.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.
- Cisneros E. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: Una investigación diagnóstica*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros E. (2008). «Ciencia y lenguaje en el contexto académico». *Lenguaje*, 36(1).
- Cole, M. (1993). «Desarrollo cognitivo y educación formal: Comprobaciones a partir de la investigación transcultural». En L. Moll (Comp.): *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Traducción de Miguel Wald y Eduardo Sinnott, 2ª Ed. (pp. 109-134). Buenos Aires, Aique.
- Díaz B. (2008). «Aprendizaje universitario y composición escrita: La perspectiva sociocultural y situada». En C. Narváez y C. Cadena (Comp.): *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós.
- Estiene, V. M., y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva* [en línea]. Disponible en: http://www.el-libro.com.ar/32ferria/educativas/html/PDFs/6-004-Estienne_etAl.pdf, 22/07/2006.
- Fernández G. M., y Carlino P. (2008). *Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: El punto de vista de docentes y alumnos*. Ponencia en Simposio ¿Qué hacemos en Iberoamérica con la lectura en la universidad? Congreso Mundial de Lectura, San José de Costa Rica [en línea]. Disponible en: http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf
- Freire, P. (2001). La importancia del acto de leer. *Revista de El Espectador*, 67, pp. 79-81.
- Hardgreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Jaimes, G. (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, Ediciones Aljibél
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali, Universidad del Valle y Cátedra Unesco.
- Malczuzynski, M. (1999). «Musical theory and Mikhail Bakhtin: Towards a dialectics of listening». *Dialog. Kanranal. Xronotop*, 1(26), pp. 94-132.
- Martínez, M. C. (Comp.) (1997). *Los procesos de lectura y escritura*. Cali, Universidad del Valle.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona, Graó.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A. (1995). «Teoría y práctica del español funcional en la Universidad Nacional». *Forma y Función*, 8. Bogotá, Universidad Nacional.

- Parodi, G. (2005). «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?». *Revista Signos*, 38(58), pp. 221-267.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., y Gramajo, A. (2005). «Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV-2003: Una aproximación multiniveles». En G. Parodi (Ed.): *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 41-59). Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parra, M. (1991). «La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: Planteamientos teóricos». *Forma y Función*, 5, pp. 47-64.
- Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali, Universidad del Valle, Icfes Colciencias, Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, A. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- Sánchez, J., y Osorio, J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín, Universidad de Medellín.
- Schnewly, B. (1992). «La concepción vygotskiana del lenguaje escrito». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16(3), pp. 49-59.
- Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona, Octaedro.
- Vásquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* En Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, año 1, N° 1, octubre de 2005 [en línea]. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Wells, G. (2001). *La indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. (1993a). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1993b). «La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente». En L. Moll (Comp.): *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, pp. 135-153.

CAPÍTULO 11
El texto especializado:
Propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y
profesional en Argentina

Guiomar Ciapuscio

Universidad de Buenos Aires, Conicet, Argentina

Andreína Adelstein

Universidad Nacional de General Sarmiento, Conicet, Argentina

Susana Gallardo

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo persigue dos objetivos principales: en primer lugar, sobre la base de los antecedentes teóricos de nuestras investigaciones y de trabajos anteriores del equipo, queremos presentar nuestro modelo sobre el discurso especializado y avanzar en la discusión y elaboración teórica de la noción de *texto especializado*; específicamente, queremos profundizar en el conocimiento de cómo se vinculan y condicionan las informaciones de las distintas dimensiones y parámetros textuales y ofrecer una modelización superadora de los planteos previos basados en niveles jerárquicos (tipo *top-down*); en segundo lugar, expondremos algunas experiencias de capacitación académica y profesional, sustentadas en el marco teórico desarrollado por el equipo, dirigidas a la formación profesional de divulgadores científicos (escritura de textos divulgativos en diplomaturas y especializaciones de distintas instituciones terciarias y universitarias) y a la alfabetización académica en el ámbito de la educación universitaria (comprensión de textos especializados). Finalmente, la reflexión y la evaluación de las prácticas de capacitación académica y profesional realizadas se orientarán y referirán de manera explícita y sistemática al modelo teórico y a los avances presentados respecto de la interrelación de las informaciones de las distintas dimensiones, a fin de determinar la necesidad de ajustes o correcciones en los aspectos de teoría y/o praxis.

Introducción

Los textos especializados –y dentro de ellos, los que corresponden a la comunicación científica– se han vuelto un objeto de análisis central para diversas corrientes y enfoques de la lingüística, dado su interés teórico-descriptivo y su relevancia aplicadaⁱⁱⁱ. Especialmente productiva en el estudio del objeto y las propuestas para su tipología ha sido, en nuestra opinión, la confluencia de la lingüística del texto con la lingüística aplicada y los estudios sobre textos de especialidad, y con la terminología de orientación lingüística.

Una parte importante de los esfuerzos de investigación de integrantes de nuestro grupo, Termtext (Grupo Argentino de Investigación y Docencia en Terminología y Texto) ha sido desarrollar un modelo para analizar y tipologizar el discurso especializado (Ciapuscio, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002). El modelo ha sido empleado tanto en el marco de investigaciones lingüísticas (Ciapuscio, 2003; Gallardo, 2005; Adelstein, 2007; Kuguel, 2007; Adelstein y Ciapuscio, 2009) como en el contexto de capacitación en redacción y comprensión de textos especializados en contextos universitarios (Adelstein y Kuguel 2004). El modelo desarrollado se basa, desde el punto de vista teórico, en el enfoque denominado «cognitivo-comunicativo» de la lingüística textual alemana (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002), que pone el centro de atención no tanto en el texto como producto acabado, sino en los aspectos de la producción y la comprensión textuales, es decir, en su procesamiento^{iv}.

En este capítulo nos proponemos dos objetivos principales: en primer lugar, queremos discutir y reformular el modelo para analizar los textos especializados, a fin de profundizar en el conocimiento de los mismos y, simultáneamente, colaborar con la tarea de capacitar en la producción y comprensión de textos de distintos grados de especialización. Específicamente, nos interesa avanzar en la determinación de cómo se vinculan y condicionan las informaciones de las distintas dimensiones y parámetros textuales y contribuir con nuestras reflexiones a un modelo superador de los planteos previos basados en niveles jerárquicos (tipo *top-down*). En segundo lugar, queremos exponer dos experiencias de capacitación académica y profesional, sustentadas en el marco teórico desarrollado por el equipo, dirigidas a la formación profesional de divulgadores científicos (escritura de textos divulgativos en posgrados y especializaciones de distintas instituciones terciarias y universitarias) y a la alfabetización académica en el ámbito de la educación universitaria (comprensión de textos especializados). Sobre la base de la reflexión y evaluación de las prácticas de capacitación académica y profesional realizadas, aportaremos argumentos en favor de una modelización no jerárquica, sino interactiva, de las dimensiones textuales. En la sección que sigue presentamos de manera detallada el enfoque que subyace a nuestro modelo.

1. Fundamentos teóricos

1.1. Los conceptos de «texto», «género» y «tipologías»

Los textos son comprendidos como «actividades comunicativas» destinadas al logro de determinados objetivos; a diferencia de los enfoques

pragmático-accionales, que parten de los actos de habla individuales, los modelos fundados en el concepto de «actividad» toman como punto de partida la totalidad textual (la perspectiva es *top-down*) y su inclusión en marcos de actividades superiores; por otra parte, tratan de dar cuenta del hecho de que los textos siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por tanto, desempeñan no sólo funciones comunicativas, sino también sociales. Desde el ángulo cognitivo, los textos en la comunicación no son objetos estáticos, sino dinámicos. Un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento sobre el mundo, conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos o géneros (Heinemann y Viehweger, 1991). Los textos, entonces, son concebidos como entidades primariamente psíquicas, dado que, como toda actividad humana, están basados en procesos psíquicos. Considerados como productos, separados de sus usuarios, no son sino el resultado de procesos mentales.

Los textos, en tanto productos, son objetos complejos y naturales, y se caracterizan por la propiedad de la textualidad, que tiene naturaleza prototípica y que consiste en un conjunto de rasgos o atributos que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas de los textos: la funcionalidad, que está en el centro de los criterios de textualidad (Heinemann y Heinemann, 2002: 104), la situacionalidad, la tematicidad, la coherencia y la cohesión. En palabras de Barbara Sandig (2000: 99):

«Los textos son empleados en situaciones (situacionalidad), para resolver distintas tareas en un contexto social (funcionalidad), que se refieren a determinados estados de cosas (tema, coherencia). La cohesión preserva la integración local».

Por otra parte, los textos concretos son siempre representantes («muestras») de una categoría o género de textos («tipos»): un conjunto de diferentes volantes publicitarios o de anuncios de venta –más allá de su diversidad– revelarán cualidades comunes que permiten adscribirlos al tipo o género «volante» y «anuncio», respectivamente. Los géneros pueden describirse y explicarse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos, cualidades o atributos que se refieren a sus dimensiones constitutivas y distintivas. Los géneros cristalizan un «sistema de conocimientos» que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000). Como puede verse, en esta línea se destaca la preocupación esencial por la realidad cognitiva de los géneros, por su adquisición, y por la vinculación esencial entre competencia genérica y experiencia cultural y social. El conocimiento sobre géneros de

los hablantes es multidimensional, en el sentido de que comprende cualidades prototípicas referidas a las distintas dimensiones de los textos, que pueden adquirir, además, distinta relevancia según el género. Las tipologías de textos son, en esta concepción, modos de representar el conocimiento genérico, y por lo tanto deben reflejar esa multidimensionalidad. Además, pueden emplearse como instrumentos analíticos en el trabajo con los textos o como esquemas orientadores en las prácticas de producción y comprensión textual.

¿Cómo describir los géneros de manera más específica? ¿Cuáles son las dimensiones y los parámetros relevantes? Heinemann y Heinemann (2002) proponen una tipología que goza de bastante consenso entre los especialistas, y se basa en modelos previos desarrollados en colaboración. La tipología comprende los niveles de la «funcionalidad», la «situacionalidad», «tematicidad» y «estructura», y «adecuación de la formulación», niveles que, como dijimos, definen al objeto texto. A continuación, en la Tabla 1 se presenta un esquema de las dimensiones con sus principales categorías distintivas.

Nivel 1: Funcionalidad	Funciones principales: a) Expresarse; b) Contactar; c) Informar; d) Dirigir; e) Producir efectos estéticos.
Nivel 2: Situacionalidad	Parámetros: a) Situación de actividad; b) Organización social de las actividades en ámbitos comunicativos; c) Medio/canal; d) Número de interlocutores; e) Papeles sociales de los interactuantes; f) Situación contextual.
Nivel 3: Contenido semántico y estructura	Parámetros: a) Impronta temática (grado de fijación del tema); b) Despliegues del tema textual; c) Estructura del texto.
Nivel 4: Forma lingüística	Parámetros: a) Máximas comunicativas; b) Esquemas de formulación específicos del género; c) Particularidades estilísticas.

Tabla 1. Dimensiones textuales (a partir de Heinemann y Heinemann, 2002).

Este instrumento permite entonces describir y contrastar diferentes géneros, a partir de las distinciones categoriales de los niveles textuales y sus «valores» particulares en la forma de rasgos específicos. En Heinemann (2000) se sugiere que las descripciones genéricas no deberían realizarse a partir de sucesiones aditivas de rasgos aislados, sino que sería deseable poder abarcar de manera sistemática los rasgos resultantes de los distintos niveles y su unión en haces como conjuntos de rasgos característicos. Los modelos multidimensionales para la descripción genérica pueden aspirar a un grado especialmente alto de plausibilidad y adecuación práctica.

1.2. *El modelo para una tipología del discurso especializado*

De acuerdo con los fundamentos presentados, hemos optado por una tipología de impronta cognitivo-comunicativa que consta de varios niveles o dimensiones, que representan los distintos aspectos de los textos. Como se anticipó, hemos reelaborado y enriquecido la propuesta de base de manera tal que permita analizar y describir el discurso especializado, entendido en sentido amplio, es decir, considerando dentro de él distintos niveles de especialización. Por otra parte, estudios del grupo de investigación, realizados sobre textos de la biología molecular, la ecología y la medicina, nos han servido de sustento empírico para postular y refinar categorías y parámetros. A continuación explicamos de manera breve los principales niveles y parámetros reelaborados a partir de la modelización básica de las dimensiones textuales, especialmente aquellos que definen con mayor precisión al discurso especializado (Ciapuscio, 2003).

El punto de partida –el nivel superior– es el de las funciones textuales^v: la función de los textos se entiende como el efecto de éstos en el contexto de la interacción social, en su funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales sobre la base de los tipos de actitudes y constelaciones de objetivos de los participantes de la comunicación^{vi}. Los textos pueden ser monofuncionales (rara vez) o plurifuncionales (es el caso más frecuente), por lo que es preciso analizar la estructuración ilocutiva, que consiste, por un lado, en la jerarquización funcional (funciones dominantes, subsidiarias y complementarias) y, por el otro, en el orden en que se suceden las funciones en los textos (Brandt y Rosengren, 1992).

El segundo nivel corresponde a los factores pertinentes vinculados a la situación: se parte del supuesto de que el hablante ha almacenado un saber sobre «modelos de situaciones»^{vii} que se activa para la solución de tareas comunicativas específicas. Por lo tanto, el concepto de situación incluye no sólo factores contextuales directos (lugar y tiempo), la modalidad de la comunicación, el ámbito social, entre otros, sino también los conocimientos sobre esferas comunicativas, instituciones y formaciones sociales. Algunos parámetros situacionales son: los tipos de marcos interaccionales, el contexto social de las actividades comunicativas (ciencia, comercio, salud, cultura, iglesia, relaciones internacionales, etc.), factores de lugar y tiempo (coincidencia temporal/espacial o no) y el número y el papel social de los hablantes. En cuanto al papel social de los interlocutores, distinguimos tres categorías, definidas a partir del grado de competencia sobre determinada área del conocimiento: especialista, semilego y lego. De manera provisoria designamos con la categoría de semilego al interlocutor que posee ciertos conocimientos sistematizados sobre el área específica; puede

comprender distintos perfiles, como el aprendiz de especialista (estudiante avanzado), el periodista científico, e incluso el especialista de otras áreas de conocimiento. Las diferencias de competencia en el tema específico que determinan esos papeles condicionan además la simetría o asimetría de la relación de los interlocutores en el texto.

El siguiente nivel corresponde al contenido semántico, a su distribución y organización (estructuración semántica o macroestructural). En primer término, se trata de «qué» información incluye el texto (es decir, tema textual) y «cómo» se la incluye; esto es, por un lado, la selección de la información semántica y, por el otro, su disposición y organización. En relación con el tema textual, es preciso incluir, en este nivel, varios parámetros, ellos son: «actitud temática» (actitud del productor frente al contenido textual, cfr. Brinker, 1988), «perspectiva sobre el tema» (o punto de vista: teórico, aplicado, divulgativo, entre otros) y la distinción de «formas primarias» y «derivadas» (textos que transmiten conocimiento nuevo y original versus textos que se basan en ellos, cfr. Gläser, 1993).

En cuanto a la disposición y organización informativa (el «cómo»), los textos suelen estructurarse en «partes» más o menos estandarizadas, según el género, cuya denominación es indicativa frecuentemente del contenido que incluye; por ejemplo, encabezamiento, cuerpo y cierre (cartas comerciales) o introducción, materiales y métodos, y discusión/conclusiones (artículo científico). Por último, cabe mencionar los tipos de procedimientos básicos para el despliegue del tema textual en el texto; nos referimos a las «secuencias» (Werlich, 1975; Adam, 1992), estructuras de base semántica pero con repercusión en la forma lingüística que los hablantes seleccionan para estructurar sus textos.

Por último, una descripción general del nivel formal-gramatical que se refiere a la particular selección y combinación de recursos verbales y no verbales para el texto dado. Este nivel contempla, en primer lugar, las máximas retórico-estilísticas del género, máximas que corresponden a criterios generales de adecuación de los recursos lingüísticos a los géneros específicos: el estilo científico clásico, por ejemplo, se orienta en normas como claridad, precisión, concisión, economía, etcétera. Estas normas generales condicionan a su vez la decisión de incluir elementos no verbales (ilustraciones, gráficos, fotos) y la preferencia por determinados modelos de formulación que condicionan los aspectos sintácticos y léxicos; por ejemplo, un estilo distanciado e impersonal determina la selección preferencial de recursos desagentivadores, formas verbales pasivas, y de recursos que esconden la subjetividad.

Para el caso del discurso especializado, cobra especial relevancia el nivel léxico que, cabe subrayar, ha sido tematizado en mayor o menor medida

por propuestas tipológicas como las de Gläser (1993) y Hoffmann (1998). Es relevante para determinar el grado de especialización de un texto la cantidad relativa de terminología, el modo en que se introduce en el texto, si es sometida o no a operaciones de tratamiento, como reformulaciones o definiciones. Esto significa que hay correlaciones regulares entre los valores de parámetros que se seleccionan en los módulos superiores de los textos y los valores correspondientes al nivel léxico. ¿Pero cómo se dan estas correlaciones en los textos concretos?

Las esquematizaciones antes presentadas (Heinemann y Heinemann, 2002) y su extensión para el discurso especializado sugieren un principio jerárquico de condicionamiento entre las dimensiones o niveles (principio heredero de las discusiones sobre tipologías, cfr. Brinker, 1988), según el cual las informaciones de niveles superiores impactarían en los niveles inferiores. Sin embargo, como ha sido observado en distintos trabajos de investigación (Van Dijk, 1985; Ciapuscio, 1993) los condicionamientos son recíprocos tanto en la realidad de la experiencia textual como en las actividades de procesamiento (cfr. de Beaugrande y Dressler, 1981). En consecuencia, las representaciones jerárquicas de los niveles o dimensiones que eligen la disposición vertical (por ejemplo, Heinemann y Heinemann, 2002) u horizontal (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2003) no reflejan adecuadamente el modo en que interactúan las informaciones de las distintas dimensiones.

En la sección siguiente, la presentación de las experiencias que informan sobre prácticas pedagógicas para la producción y comprensión de textos especializados basadas en estos modelos, tiene un doble propósito: a) por un lado, mostrar cómo estos modelos multidimensionales son útiles y efectivos para la capacitación en producción y comprensión de textos especializados; b) por el otro, ilustrar con ejemplos cómo, en la solución de tareas y problemas específicos del procesamiento, los productores e intérpretes de textos especializados deben recurrir a informaciones de las distintas dimensiones textuales, para evaluar, elegir y combinar de manera reflexiva estrategias y recursos específicos que les permitan alcanzar el éxito progresivo en esas tareas.

2. El enfoque multidimensional en la producción y comprensión de textos científicos: dos experiencias de capacitación

A continuación presentamos experiencias en las que se emplea el enfoque multidimensional, según nuestra propuesta para textos especializados, en el ámbito de la formación y alfabetización académicas, desde dos perspectivas: la producción y la comprensión de textos especializados.

Por un lado, consideramos la escritura de textos divulgativos en cursos de posgrado dictados en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, la comprensión de artículos de investigación en el ámbito de la educación universitaria de grado, en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

2.1. Producción de textos de divulgación científica

La divulgación científica, que hoy tiende a ser denominada «comunicación científica pública», abarca un conjunto de manifestaciones (textos, productos audiovisuales, muestras, conferencias, entre otros) que tienen en común el contenido científico y el hecho de estar destinadas a un público no especializado, quedando fuera de este campo la comunicación entre especialistas, así como los textos pedagógicos (Fayard, 1988). El concepto «divulgar», por definición, implica la existencia de una información previa, desconocida y con cierto grado de complejidad, que va a ser comunicada a un nuevo destinatario (Ciapuscio, 1997). De este modo, el discurso de la divulgación científica puede considerarse como un discurso secundario respecto de un discurso fuente (Authier, 1982; Calsamiglia, 1996; Ciapuscio, 1993, 1997; Dubois, 1986; Loffler-Laurian, 1983, 1984; Moirand, 2006; Mortureux, 1982). El discurso-fuente es el discurso de los especialistas de una ciencia determinada, que es reformulado en un nuevo discurso. Esa reformulación puede ser realizada por los mismos especialistas, o por un mediador, un comunicador especializado en los temas de ciencia.

La reformulación de los textos fuente implica modificaciones en todos los niveles textuales: cambia el destinatario (situación comunicativa) y cambian las funciones. Estos cambios se relacionan con modificaciones en el tipo de información que se incluye, así como en la forma en que ésta se distribuye y organiza en el texto. En el nivel léxico-gramatical, los términos especializados son definidos y explicados, y, en general, las oraciones pasivas e impersonales, o con sujetos abstractos, se convierten en oraciones activas, con sujetos animados, ya sea humanos (los investigadores) o simplemente animados (las bacterias, los virus, los parásitos). Esta tarea, eminentemente lingüística, requiere un conjunto de saberes, como el conocimiento de géneros o clases de textos, de tipos de estructuras textuales y de procedimientos reformulativos específicos. En tal sentido, con el fin de capacitar a comunicadores o a investigadores en los procedimientos de reformulación del discurso especializado, se brindan cursos y talleres de posgrado, en los que resulta de gran utilidad el enfoque multidimensional.

Desde 1993, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, se dicta un curso de posgrado que tiene el objetivo de capacitar a estudiantes avanzados, doctorandos e investigadores ya formados en las áreas de Ciencias Biológicas, Química, Física, Geología y Ciencias de la Atmósfera, en la producción de textos de contenido científico destinados al público general. Se trabaja con dos géneros principales: la «noticia» o «crónica periodística», que da cuenta de una novedad científica y es publicada en el cuerpo principal de un diario, y el «artículo», texto de mayor extensión que trata un tema científico general y que puede aparecer en una revista de divulgación científica. Teniendo en cuenta que estos géneros poseen formatos más o menos convencionales, en especial la crónica periodística, resulta necesario abordarlos desde una perspectiva multidimensional para identificar los rasgos característicos en cada uno de los niveles textuales, y luego adecuar las producciones a esas características. Esta perspectiva hace posible encarar la escritura de una manera reflexiva, entendiendo por qué, por ejemplo, la información debe desplegarse de lo general a lo particular, o por qué las definiciones y explicaciones se formulan luego de haber introducido el tema global del texto.

La posibilidad de razonar acerca de los factores que inciden en las elecciones lingüísticas y de organización del texto es aún más relevante cuando el alumnado, como es el caso de los estudiantes y graduados en las Ciencias Exactas y Naturales, no está habituado a la reflexión metalingüística, ni a establecer relaciones entre rasgos léxico-gramaticales y de estructura semántica con las funciones textuales y los componentes de la situación comunicativa. De hecho, los estudiantes pueden identificar géneros discursivos con facilidad, y distinguir, por ejemplo, un fragmento literario de una noticia, y ésta de un párrafo de artículo de revista o de libro de texto. Sin embargo, no siempre pueden señalar los elementos que tuvieron en cuenta para hacer su afirmación. El hecho de que el alumno pueda reconocer distintos géneros a partir, por ejemplo, de rasgos de su estructura textual, puede facilitar su tarea de redacción; al menos sabrá de qué manera puede organizar la información en el texto para que corresponda con el género pedido.

En la clase se proponen diferentes consignas para la producción de textos; en una de ellas se pide a los estudiantes que elijan una fuente —un artículo especializado en alguna disciplina o área de su interés—, y que, a partir de ella, escriban un artículo como para ser publicado en una revista de divulgación científica. Los textos son luego leídos en grupo, y cada uno de los asistentes deberá señalar los aciertos o desaciertos del artículo. Estos últimos se vinculan a incoherencias entre la función o la situación

comunicativa y el nivel semántico y el léxico-gramatical. Finalmente, el texto deberá reescribirse sobre la base de las sugerencias brindadas por el grupo o por el docente.

Sobre la base de ejemplos de textos producidos en los talleres, a continuación exponemos algunos problemas que se presentan habitualmente, y que se pueden explicar en términos de decisiones inadecuadas respecto de la consideración eficiente de los distintos factores pertenecientes a las dimensiones textuales. También mostramos cómo fueron resueltos los problemas a partir de los conceptos teóricos ya mencionados.

2.1.1. Coherencia entre las dimensiones funcional, temática y situacional

Es habitual que un investigador dispuesto a comunicar un tema de ciencia al público general comience su artículo con la definición de un concepto considerado central para la comprensión del tema. En su opinión, el texto es adecuado porque, mediante la definición, la información se hizo comprensible por un lector no especializado. Sin embargo, el texto también debe adecuarse a la conformación superestructural del género previsto, es decir, a su arquitectura formal (Van Dijk, 1977). Un texto que es aceptable en el nivel léxico-gramatical puede no serlo en cuanto a la estructuración semántica. En general, el despliegue de la información a partir de la definición conceptual corresponde a los textos de propósito didáctico. En el caso de la divulgación científica, el partir de la definición puede estar indicando una confusión en cuanto a los aspectos funcionales: estos autores conciben su tarea como orientada a educar a su audiencia. Sin embargo, en el dominio de la comunicación pública de la ciencia, la función didáctica es considerada subordinada o subsidiaria respecto de la función informativa.

De este modo, para explicar por qué lo didáctico no puede ocupar el primer plano, es importante reflexionar respecto de la conformación ilocutiva del texto; es decir, distinguir entre función textual principal y funciones subsidiarias. Estas últimas se encuentran al servicio de la primera, y contribuyen a alcanzar el propósito comunicativo (Brandt y Rosengren, 1992). Así, podemos afirmar que la función principal de un texto que se publica en un medio gráfico es informar sobre un hecho científico novedoso que se supone que el público desconoce, y, por ende, si hay una función didáctica, ésta ocupará un segundo plano, y estará al servicio de la función principal, respondiendo al objetivo de que los lectores puedan incorporar la información nueva.

Con el fin de ejemplificar, en el fragmento (1) se muestra la primera versión de un texto divulgativo, que se inicia con la definición del concepto

central del artículo: los otolitos, unas estructuras que se hallan presentes en el oído de los peces.

(1) Piedras en la cabeza

Los otolitos (del griego *otós*, oído; *lito*, piedra) son piedras de carbonato de calcio (CaCO_3) que se encuentran en los peces, excepto en los cartilagosos como los tiburones, las rayas y las lampreas. Están ubicados en el cráneo dentro de blandas y transparentes bolsas del oído interno del pez, en donde flotan cumpliendo funciones relacionadas con el equilibrio y la audición. Cada individuo posee tres pares de otolitos ubicados, cada par, en su respectiva bolsa. El par más grande, los *sagittae*, juega un papel muy importante en la audición del pez y, a su vez, es el que generalmente se estudia debido a lo fácil que resulta ubicarlo. Los otros dos pares de otolitos, los *asteriscii* y los *apillo*, son más pequeños; este último par es esencial para el equilibrio y la supervivencia del pez.

Luego de la lectura grupal del texto, surgió la siguiente pregunta: ¿por qué podría interesarle al público que un investigador le explique qué son los otolitos? Una forma de despertar interés sería explicar qué utilidad para el hombre puede tener su conocimiento. A continuación se presenta la versión corregida.

(2) Piedras en la cabeza

Los peces tienen ciertas piedras en la cabeza, denominadas otolitos, que son herramientas útiles para el conocimiento y el manejo de las poblaciones de peces. Estas estructuras, que están involucradas en el equilibrio y en la audición, permiten conocer la edad, el crecimiento, la dieta y los patrones de migración del pez, así como también la distribución geográfica de las especies. Podría decirse que actúan como la «caja negra» de un avión, ya que registran muchos de los acontecimientos que le ocurren al pez a lo largo de su vida.

Los otolitos (del griego *otós*, oído; *lito*, piedra) son piedras que están presentes en todos los peces, excepto en los cartilagosos como las rayas y los tiburones. Están ubicados en el oído interno del pez, dentro del cráneo, en donde cumplen funciones relacionadas con el equilibrio y la audición. Están compuestos principalmente de carbonato de calcio, al igual que las valvas de los caracoles que encontramos en las playas.

En (2) puede observarse que el autor pospone la definición colocándola en un segundo párrafo, e inicia el texto con la explicación de la utilidad social del objeto temático: para qué le sirven al hombre los otolitos de los peces. De este modo, el autor brinda las razones que justifican hablar

sobre algo tan lejano de los intereses del público como esas estructuras que forman parte del oído de los peces.

2.1.2. *Coherencia entre las dimensiones funcional y temática*

Para despertar el interés de los destinatarios, el divulgador puede desarrollar estrategias de motivación, como se muestra en el fragmento (3), donde el autor acorta la distancia con el destinatario al emplear la segunda persona del singular y mencionar un dicho popular. A continuación establece una analogía entre los constituyentes de la frase y el objeto temático: el cerebro.

(3) *Cómo arreglar un cortocircuito nervioso sin ser electricista*

Quizás alguna vez usted escuchó la frase «a ése le faltan caramelos en el frasco». Pues bien, ese frasco no es nada más y nada menos que nuestro cerebro, y los caramelos vendrían a ser las neuronas. Estas células nerviosas, también llamadas así porque forman nuestros nervios y no porque sean muy inquietas, comunican nuestra cabeza con el resto del cuerpo. ¿Y cómo lo hacen? Imagínese a una neurona como una estrella de mar microscópica que tiene uno de sus brazos extremadamente largo. Tan largo que puede llegar desde el cerebro hasta una mano. Ocurre que a veces estas células no pueden estirarse tanto y necesitan pasar su información a otra neurona para que llegue a un determinado destino, por ejemplo un pie. Para ello se vale de un truco muy ingenioso. Supongamos que en la punta de ese brazo alargado hay una toma de enchufe. Resulta que en la célula receptora, la que va a recoger la orden para llevarla a destino, hay un tomacorriente en cada una de sus extremidades cortas, por lo tanto la señal, que dicho sea de paso es eléctrica.

Si bien el texto es ameno y se lee sin dificultad, el autor no expresa cuál es la idea principal de su artículo. Mediante una pregunta ficticia, introduce la explicación de conceptos básicos: cómo las neuronas comunican la cabeza con el resto del cuerpo. Esa explicación, sin embargo, no constituye el tema, que, según está planteado en el título, no es la comunicación entre las neuronas, sino cómo resolver o tratar las deficiencias en esa comunicación. En síntesis, un lector no especializado que aborde el texto no podrá hacerse una idea clara del tema hasta muy avanzada la lectura. Por tal motivo, a partir de la discusión del texto en la clase, se propuso una modificación del primer párrafo. Los comentarios críticos ayudaron a que el autor comprendiera que el tema textual no estaba claramente formulado y que ello podría generar confusión sobre la función

textual: en efecto, el destinatario podía interpretar que la función era «enseñar» cómo se comunican las neuronas. El resultado de la reformulación del párrafo se muestra a continuación.

(4) Cómo arreglar un cortocircuito nervioso sin ser electricista

Quizás alguna vez usted escuchó la frase «a ése le faltan caramelos en el frasco». Pues bien, ese frasco no es nada más y nada menos que nuestro cerebro, y los caramelos vendrían a ser las neuronas. ¿Y qué quiere decir esa frase? Generalmente la utilizamos cuando consideramos que alguien está «mal de la cabeza», y justamente eso tiene mucho que ver con un mal funcionamiento de estas células que forman parte de nuestro cerebro. **A veces realmente «faltan caramelos» porque las neuronas también se mueren, pero otras veces no faltan pero es como si no estuvieran, ya que se producen cortocircuitos que impiden el normal funcionamiento de esa gran red eléctrica que es nuestro sistema nervioso, evitando que las neuronas puedan comunicarse entre sí, o que se pierda la conexión entre nuestra cabeza y el resto del cuerpo.**

¿Y cómo se comunican las neuronas? Imagínese a una de estas células nerviosas, también llamadas así porque forman nuestros nervios y no porque sean muy inquietas, como una estrella de mar microscópica que tiene uno de sus brazos extremadamente largo.

En (4) se puede observar cómo el autor expande la metáfora popular sobre los caramelos y el frasco, y reintroduce la metáfora (expresada en el título) que asocia la falta de conexión entre neuronas con un cortocircuito eléctrico. De este modo, formula el tema textual que es, precisamente, el mal funcionamiento del sistema nervioso por falta de conexión entre las neuronas (en negrita, en el ejemplo). Una vez introducido el tema, el autor desarrolla la explicación sobre la comunicación entre las neuronas; así, una mejor disposición de la información semántica colabora con la claridad funcional.

2.1.3. Coherencia entre las dimensiones situacional y formal-gramatical

Una de las principales decisiones que deben tomarse a la hora de redactar un artículo sobre ciencia para público no especialista es la manera de dar tratamiento a los términos técnicos. Si bien muchos de ellos pueden incluirse en el texto, esta inclusión debe realizarse luego de haber presentado el tema de manera muy general y comprensible. Sin embargo, muchas veces los alumnos incluyen esos términos en el título o en el primer párrafo, como se observa en el siguiente ejemplo.

- (5) Identifican una **función regulatoria** en el parásito responsable del Chagas

Los complejos mecanismos involucrados en la infección con *Trypanosoma cruzi*, agente etiológico de la enfermedad de Chagas, aún no están del todo dilucidados. Sin embargo, un estudio publicado recientemente en la revista *Infection and Immunity* arrojó los primeros resultados sobre un **rol regulatorio** de este parásito en la **diferenciación de células dendríticas** in vitro.

En el fragmento (5) se informa sobre una novedad científica: la identificación, *in vitro*, de un proceso involucrado en la infección con el parásito del Chagas, lo cual se expresa mediante términos como *función regulatoria* (en el título), *rol regulatorio*, *diferenciación* y *células dendríticas*. Un lector no especializado puede interpretar el significado del verbo *regular*, pero difícilmente comprenda el sentido de los otros términos, que son muy específicos y cuyo empleo evidencia un equívoco por parte de la autora en cuanto a la situación comunicativa: quién es el destinatario y cuáles son sus conocimientos. A partir de la lectura del texto frente al grupo de alumnos, algunos de los cuales no poseían formación específica en biología molecular, la autora tomó conciencia del desajuste entre el artículo y la audiencia. En consecuencia, reformuló el texto para adecuarlo al saber del lector previsto. Como se ve en (6), la autora compuso el título con una metáfora, que explica el proceso de *regular* como el ataque del parásito a la parte más vulnerable del sistema inmune (mencionada como el *talón de Aquiles*). Se trata de una antropomorfización o personificación, que es un tipo de metáfora (Lakoff y Johnson, 1986) muy empleado en la divulgación científica, mediante el cual los procesos biológicos se transforman en acciones intencionales.

- (6) Descubren cómo el parásito del Chagas ataca el talón de Aquiles del sistema inmune

A la espera de una invasión de agentes extraños, las células del sistema inmune trabajan las veinticuatro horas del día, para entrar en acción en el momento oportuno. Como un ejército de soldados, defienden su propio territorio y, frente al ataque de algún enemigo, presentan batalla. Pero no todas ingresan al combate en el mismo instante, cada una desempeña una función definida y, por ende, cada una intenta eliminar al enemigo con sus propias armas. Algunas de ellas son las que dan la voz de alerta. Pero, si son engañadas por el enemigo, el ejército puede permanecer inactivo. Una investigación reciente publicada en la revista *Infection and Immunity* revela cómo el parásito causante del Chagas (*T. cruzi*) ha desarrollado una estrategia para actuar sobre algunas células y así

modular el sistema inmunológico con el propósito de instalarse en su huésped. Estos resultados provienen de estudios *in vitro* realizados por [...]

Además de la personificación, la autora presenta, en el primer párrafo, un escenario (Brünner y Gülich, 2002; Gülich, 2003) que ilustra el funcionamiento del sistema inmune, lo que permite, luego, introducir la novedad científica. Brünner y Gülich (2002) consideran como procedimientos de ilustración los recursos como metáforas, comparaciones, ejemplos, concretizaciones y escenarios, que son empleados tanto por expertos como por legos bajo la suposición de que hay dificultades de comprensión en el destinatario o de expresión en el hablante mismo. En el ejemplo (6), entonces, se observan dos procedimientos de ilustración (la metáfora y el escenario): las células del sistema inmune no sólo están personificadas como los soldados de un ejército, sino que también aparecen como protagonistas de una escena de batalla. En el segundo párrafo, la novedad científica es formulada de manera muy general, reemplazando el término técnico *-célula dendrítica*, que es un tipo de célula inmunológica- por un concepto más general: *sistema inmune*.

Al componer textos divulgativos, además de reformular el léxico especializado, resulta necesario efectuar modificaciones en la sintaxis característica del discurso científico especializado, que se orienta a ocultar a los agentes de las acciones, es decir, favorece la desagentivación. Los géneros divulgativos, con el fin de disminuir el nivel de abstracción del discurso, tienden a reemplazar, como sujetos de las cláusulas, los procesos nominalizados por entes animados o agentes humanos. Igualmente, se reemplazan las cláusulas pasivas e impersonales por cláusulas en voz activa y agentes animados, como se observa en (7) y (8).

(7) Morfodinámica del delta del río Paraná y su vinculación con el cambio climático

(8) El delta crece menos de lo esperado

En (7) se presenta el título de un artículo científico que dio lugar a una crónica periodística, cuyo titular se presenta en (8). Vemos así cómo en la reformulación, además de la simplificación y la eliminación de términos técnicos (como *morfodinámica*), el objeto temático, el delta, aparece como sujeto de la cláusula y como agente del proceso denotado por el verbo. De este modo, el delta se convierte de objeto de estudio en protagonista del relato.

A través de estos ejemplos hemos mostrado cómo el conocimiento sobre la función textual y la situación comunicativa puede contribuir a producir un texto más adecuado tanto desde el punto de vista estructural, en cuanto al despliegue de la información de lo más general a lo

más específico, como en el nivel de conformación léxico-gramatical, por el reemplazo de términos mediante la metáfora y la metonimia.

En esta apretada síntesis hemos intentado demostrar la relevancia de lo que denominaremos de aquí en adelante «coherencia interdimensional»; es decir, la coherencia que existe entre parámetros y valores de parámetros de las distintas dimensiones. A la luz de este concepto se han ilustrado los diferentes procedimientos involucrados en la tarea de reformular el discurso científico con el fin de adecuarlo a otro contexto discursivo que demanda otros géneros, y los consecuentes cambios en las distintas dimensiones textuales. El conocimiento y la reflexión sobre estos aspectos del texto contribuyen a que el divulgador pueda construir textos adecuados al público no especializado.

2.2. Comprensión de textos científicos de alto grado de especialización

La Universidad Nacional de General Sarmiento cuenta con dos talleres de lectura y escritura académica: uno en el nivel de pregrado y otro en el primer ciclo, ambos son asignaturas obligatorias para los estudiantes de todas las carreras. El taller del primer ciclo tiene como propósito orientar el desarrollo de competencias de comprensión y, en menor medida, de producción de textos del ámbito científico-académico (cfr. Adelstein y Kuguel, 2004).

Para el desarrollo de competencias de comprensión textual se trabaja con un único género: el artículo de investigación científica (en adelante, AI). Esta selección genérica se basa en dos motivos. Por un lado, el AI es un género que presenta una dificultad inicial para la comprensión por parte de estudiantes de nivel universitario de primer ciclo, ya que se trata de un género cuyos participantes son pares especialistas. Sin embargo, es un género muy frecuente en la bibliografía de las diversas asignaturas de este nivel universitario. Por otro lado, y a pesar de esta complejidad, el análisis de artículos permite a los estudiantes familiarizarse con especificidades de la investigación en diferentes áreas de conocimiento y con tradiciones estilísticas propias de cada disciplina. Según Weinrich (1994), el AI es la clase textual prototípica de producción de conocimiento especializado, en especial de las Ciencias Exactas y Biomédicas^{viii}. En términos de Swales (1990), se trata de uno de los géneros que reflejan tanto en su contenido como en su estructura el proceso de investigación. El conocimiento acerca de la especificidad de las dimensiones textuales en este género contribuye luego a la adquisición de estrategias para la planificación y producción de textos correspondientes a géneros secundarios que toman como base el AI y que suelen ser requeridos como instancias

de evaluación de los estudiantes (resumen, monografía, informe de lectura, etc.).

Las actividades del taller se organizan a lo largo de diecisiete clases en las que el acercamiento al género se hace de manera paulatina y atendiendo a los niveles textuales. Se analizan diversos textos correspondientes a varias disciplinas de las Ciencias Sociales, Humanas y Exactas de modo de poder reconocer las diferencias retórico-estilísticas del género en cada una de ellas. A continuación presentamos los aspectos específicos del género que se trabajan en cada dimensión y las correspondientes actividades para la adquisición de estrategias de comprensión lectora. A su vez, fundamentamos cómo el enfoque propuesto permite observar la relación de condicionamiento recíproco entre las diversas dimensiones del texto, es decir, la «coherencia interdimensional».

2.2.1. Coherencia entre las dimensiones situacional y formal-gramatical

En la primera aproximación al texto, el análisis de la superficie textual y paratextual permite a los estudiantes identificar las particularidades de la situación de producción del AI, lo que necesariamente impacta en un primer acercamiento al contenido del texto: los participantes son pares especialistas, la comunicación es interna al ámbito de especialidad, la circulación del texto es también interna y debe respetar un proceso previo de evaluación para legitimar su carácter científico. A continuación ilustramos el procedimiento de trabajo que seguimos en el taller, y que permite mostrar la coherencia entre la dimensión de la forma lingüística y la situacionalidad.

En la primera fase de la actividad se guía a los alumnos para que vayan descubriendo los elementos formales claves que les permitan acceder a las informaciones relevantes sobre la situación de producción del artículo. Para ello, se les da a leer la primera página y la última de tres o cuatro textos y se les indica que intenten reconocer los parámetros de la situación de producción de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, el análisis de la primera página y de las dos últimas del texto de M. Cerrutti^{ix} permite determinar el grado de formación, la producción científica y el rol social del productor del texto: de las llamadas y la bibliografía se infiere que la autora es socióloga o economista especializada en estudios del mercado laboral femenino y que ha defendido su tesis doctoral en 1997, es decir que tiene una formación sumamente especializada. Véase el fragmento (9).

(9)

Desarrollo económico, Vol. 39, N° 156 (enero-marzo de 2001)

DETERMINANTES DE LA PARTICIPACIÓN INTERMITENTE DE LAS MUJERES
EN EL MERCADO DE TRABAJO DEL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES*

*Marcela Cerrutti***

Con el objeto de contribuir al conocimiento sobre las condiciones de la reciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en la Argentina, se examina aquí una dimensión del empleo que ha sido relativamente inexplorada: la de los determinantes y consecuencias de la intermitencia laboral. Entendemos por intermitencia laboral los cambios recurrentes en la condición de actividad de las mujeres, aun en períodos de muy corta duración. Más específicamente, en este trabajo se analiza la incidencia del empleo intermitente entre las mujeres residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires y se identifican los factores, tanto individuales como familiares y laborales, asociados a diferentes patrones de participación económica de corto plazo a comienzos de la década de los noventa.

La investigación se lleva a cabo mediante el análisis binomial y multinomial logístico de datos longitudinales tipo panel construidos a partir de sucesivas encuestas de hogares, lo que permite reconstruir y analizar la dinámica laboral de una muestra representativa de mujeres residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Esta metodología para el estudio de la dinámica del empleo es relativamente novedosa en América Latina, y en particular en la Argentina¹.

* Agradezco especialmente a Bryan Roberts y Thomas Pullum, de la Universidad de Texas, en Austin, y a los evaluadores anónimos por los valiosos comentarios realizados al trabajo.

** Universidad de Pensilvania y Centro de Estudios de Población (Cenep), Argentina. [Cenep / Av. Corrientes 2817, 7° p. / 1193 Buenos Aires / (54 11) 4961-0309 / E-mail: <cerrutt@pop.upenn.edu>].

¹ Los estudios basados en datos longitudinales (ya sea tipo panel o retrospectivos) en América Latina son relativamente escasos (Cerrutti, en prensa; Pacheco Gómez y Parker, 1997; Cruz, 1995). En cambio, en los países desarrollados numerosas temáticas referidas a la participación de las personas en actividades económicas han sido investigadas con este tipo de información.

(10)

BIBLIOGRAFÍA

- Beechey, Verónica, y Perkins, Tessa (1987). *A Matter of Hours, Women, Part-time Work and the Labour Market*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Cerrutti, Marcela (en prensa). «Intermittent Employment among Married Women: A Comparative Study of Buenos Aires and México City». *Journal of Comparative Family Studies*.
- Cerrutti, Marcela (2000). «Economic Reform. Structural Adjustment and Female Participation in the Labor Force in Buenos Aires, Argentina». En *World Development*, Vol. 28, N° 5.
- Cerrutti, Marcela (1997). «Coping with Opposing Pressures: A Comparative Analysis of Women's Intermittent Participation in the Labor Force in Buenos Aires and México City». Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin.

La bibliografía también permite inferir que la autora tiene una importante producción internacional en la misma temática, tal como se observa en (10). El léxico no definido (por ejemplo, *análisis binomial y multinomial logístico*), así como las convenciones de citas bibliográficas y la referencia a la publicación en cuestión en el encabezado, contribuyen a identificar al destinatario como un especialista o semiespecialista en la misma área temática. La llamada que señala la pertenencia institucional de la autora y los agradecimientos son también indicadores de que el texto circula en organismos de investigación (*Cenep*) y en universidades (*Universidad de Pensilvania, Universidad de Texas*). A su vez, la reflexión inducida sobre este último paratexto permite que los estudiantes tomen conciencia del proceso de evaluación y de legitimación del carácter científico del texto por parte de la comunidad de pares (*Agradezco especialmente a... y a los evaluadores anónimos por los valiosos comentarios realizados al trabajo*).

Un análisis de este tipo ofrece a destinatarios no especialistas recursos para poder identificar aquellos elementos que desconocen por no corresponder al destinatario habitual del género y que, por lo tanto, deberán intentar reponer de algún modo. Por otra parte, el análisis pone de manifiesto el mutuo condicionamiento que existe entre la situación y la dimensión de la expresión, entre la situación y el nivel funcional. Como se señaló, es la propia situación la que determina la selección léxica y los recursos de desagenticación (*con el objeto de contribuir al conocimiento sobre las condiciones...; se examina aquí*); pero, a su vez, es la lectura de estos recursos la que permite determinar el carácter especializado del texto asociado a la comunicación entre pares. La situación condiciona también el carácter específico y detallado del tema textual, así como la función directiva por la cual se intenta justificar ante los pares evaluadores la novedad y

el interés científico del trabajo (*se examina aquí una dimensión del empleo que ha sido relativamente inexplorada... esta metodología para el estudio de la dinámica del empleo es relativamente novedosa en América Latina*).

2.2.2. Coherencia entre las dimensiones situacional, funcional y temática

El análisis de la situación comunicativa de los AI no puede separarse nítidamente del análisis de las funciones que los ejemplares textuales cumplen en dicha comunicación. Como ya señalamos, el proceso de evaluación y legitimación de los artículos está en estrecha relación con la función directiva de persuasión. La novedad de la problemática científica abordada corresponde a la otra función principal del AI: la informativa. Esta dimensión se manifiesta lingüísticamente en la estructura ilocutiva del texto; es decir, la secuenciación y jerarquización de los actos de habla (Brandt y Rosengren, 1992).

La noción de «función específica», en tanto realización de una función principal en el género y en determinadas porciones textuales, resulta sumamente provechosa para la comprensión de la macroestructura de los textos. En el curso se analizan, a partir de indicios lingüísticos, las funciones específicas de la introducción y de la conclusión, instanciaciones de las macrofunciones de «dirigir» e «informar». De esta manera, además de contribuir a la identificación de una superestructura tripartita (Introducción, Desarrollo y Conclusiones), un análisis de este tipo ofrece elementos para reconocer el tema textual, los objetivos, el marco teórico y las hipótesis del artículo, lo que acerca al lector a una primera comprensión global del texto. Por ejemplo, en el primer párrafo del artículo de Cerrutti se pueden reconocer las siguientes funciones específicas, instanciaciones de la macrofunción de «informar»:

- presentar el objetivo general de la investigación (*Con el objeto de contribuir al conocimiento sobre las condiciones de la reciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en la Argentina...*),
- presentar el tema textual (*se analiza la incidencia del empleo intermitente entre las mujeres residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires y se identifican los factores, tanto individuales como familiares y laborales, asociados a diferentes patrones de participación económica de corto plazo a comienzos de la década de los noventa*),
- precisar conceptos clave para el trabajo (*entendemos por intermitencia laboral los cambios recurrentes en la condición de actividad de las mujeres, aun en períodos de muy corta duración*).

En el primer párrafo se justifica la función específica de señalar la novedad del tema y en el segundo párrafo se destaca la originalidad de la

metodología empleada, ambas ilocuciones son instanciaciones de la macrofunción directiva:

- señalar la novedad del tema (*se examina aquí una dimensión del empleo que ha sido relativamente inexplorada...*),
- destacar la originalidad de la metodología empleada (y *esta metodología para el estudio de la dinámica del empleo es relativamente novedosa en América Latina*).

El análisis permite ir estableciendo paulatinamente las conexiones bilaterales múltiples que se dan entre las dimensiones textuales. En este caso, por ejemplo, el reconocimiento del uso de la pasiva con *se*, correspondiente al nivel microformal, permite identificar las funciones específicas prototípicas de la introducción del AI. Del mismo modo, el análisis de las ilocuciones específicas permite identificar los parámetros de la situación relativos a la organización social de las actividades en el ámbito comunicativo, los papeles sociales de los participantes, entre otros.

2.2.3. Coherencia entre las dimensiones funcional y temática

Las funciones principales de «dirigir» e «informar» de los AI están en estrecha relación con los elementos centrales del nivel del contenido. Los artículos de investigación tienen como propósito informar a la comunidad científica sobre un tema específico en un dominio científico y han de fundamentar la hipótesis central, es decir el conocimiento novedoso, mediante los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación. El acercamiento paulatino al tipo de comunicación y circulación propio del ámbito científico, el examen de las funciones principales que apuntan a persuadir a la comunidad de pares, y el análisis de las funciones específicas de la introducción colaboran para que los estudiantes no sólo puedan identificar con precisión el alcance del tema textual y el contenido proposicional de la hipótesis central, sino que también puedan reconocer que el despliegue temático sigue una organización argumentativa que consiste en la fundamentación de dicha hipótesis. A su vez, permite observar con claridad cómo el despliegue temático consiste en la puesta en texto del proceso de investigación: en el desarrollo se exponen los objetivos, se explica la metodología, se fundamenta el marco teórico y se exponen conceptos empleados en el análisis, se describen los datos y los resultados obtenidos. En síntesis, les permite reconocer y reflexionar sobre la estructuración semántica o macroestructural del texto.

En cuanto a las actividades correspondientes a la dimensión semántica, luego del reconocimiento del tema y de su alcance a partir del análisis ilocutivo-funcional de la introducción, de la relectura del *abstract* y del

título, se identifican las partes relativamente estandarizadas tomando como punto de partida los títulos y subtítulos y la delimitación de secuencias. Por ejemplo, en el texto de Cerrutti, el análisis de los títulos permite identificar los dos aspectos centrales del estudio que realiza la autora: la influencia de rasgos demográficos individuales y familiares en el tipo de participación de la mujer en el mercado laboral, por un lado, y la relación que hay entre tal participación y los tipos de empleos, por otro (cfr. los títulos "*Patrones de participación en la fuerza de trabajo y sus determinantes individuales y familiares*" y "*El tipo de condiciones de empleo y su relación con la inestabilidad laboral*").

Luego, el examen de las secuencias narrativas y expositivas del texto contribuye a distinguir entre la sección de metodología y la de análisis, respectivamente. Por ejemplo, véanse en el fragmento (11) los párrafos del texto en los que se explica el proceso de construcción de la base de datos, a partir de una estructuración narrativa.

(11)

Datos y métodos

El presente trabajo utiliza una base de datos de tipo panel de corto plazo construida a partir de sucesivas encuestas de hogares. Los datos provienen de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente al Área Metropolitana de Buenos Aires, la cual renueva en cada relevamiento un cuarto de la población encuestada en la onda anterior.

La base de datos fue construida utilizando relevamientos consecutivos de la EPH desde octubre de 1991 hasta octubre de 1994. La disponibilidad de los archivos originales permitió la confección de una base longitudinal, la cual contiene información sobre cuatro paneles de mujeres, cada uno con cuatro observaciones consecutivas de cada mujer a lo largo de dieciocho meses³. Dichos paneles se yuxtaponen parcialmente en el tiempo. La base final prácticamente recompone el total de la población en cualquier relevamiento dado (entre octubre de 1991 y octubre de 1994) sustrayendo el número de personas con información parcial, que por distintos motivos no pudieron ser seguidas a lo largo del tiempo.

En los párrafos del fragmento (12) se exponen los datos que permiten fundamentar el hecho de que las mujeres, a diferencia de los hombres, regulan las entradas y salidas del mercado laboral en función de los ciclos de vida familiar, las necesidades económicas, las proyecciones personales y las oportunidades de trabajo:

(12)

A diferencia de los varones, las mujeres regulan las entradas y salidas del mercado de trabajo en función de una particular combinación de

rasgos relacionados con su ciclo de vida familiar, necesidades económicas, expectativas, valores y proyecciones personales, y oportunidades ocupacionales disponibles. Dicha combinación se encuentra condicionada por la pertenencia a distintos sectores sociales así como también a distintas generaciones.

A pesar del aumento significativo del número de mujeres en actividades económicas, las expectativas sociales sobre cómo una mujer «debe» distribuir sus tiempos siguen favoreciendo formas discriminatorias en el empleo, ya que dichas expectativas establecen como prioritarias (o exclusivas) las tareas de cuidado de los hijos y atención del hogar (Wainerman, 2000; Sautu, 2000). Las expectativas asociadas a los roles masculinos y femeninos resultan en que recurrentemente, por necesidad aunque también por opción, numerosas mujeres decidan tener un compromiso parcial con el trabajo, aceptando empleos flexibles en cuanto a horarios y carga de trabajo, como son los empleos temporarios o a tiempo parcial.

2.2.4. Coherencia entre la dimensión formal-gramatical y las restantes dimensiones textuales

Tal como se ha señalado en las secciones anteriores, desde el inicio del curso la dimensión formal-lingüística fue abordada siempre en relación con alguno de los otros niveles textuales. Así, se han llevado a cabo, sobre todo, actividades de análisis del nivel de la expresión desde la perspectiva de la recepción, es decir desde la perspectiva del analista: los paratextos se analizaron como indicios de la situación; los recursos léxico-gramaticales, como claves para identificar las funciones específicas, y los títulos se consideraron para el reconocimiento de las partes textuales propias del despliegue temático. Hacia el final del curso se presenta la sistematización de lo ya analizado –en calidad de indicios lingüísticos de las otras dimensiones– desde la perspectiva de la producción. Se reflexiona acerca de los rasgos formales prototípicos del género, teniendo en cuenta las máximas retórico-estilísticas propias del ámbito. Es decir, se proponen actividades que ponen en evidencia cómo la selección de recursos léxico-gramaticales y paratextuales, tanto de orden macro (paratextos lingüísticos) como de orden micro (oraciones y selección terminológica), está determinada por las convenciones retóricas de objetividad, claridad y precisión, condicionadas por los niveles textuales tradicionalmente denominados «superiores»: la situación, la función directiva frente a los pares y el tema específico dentro del ámbito.

La explicación de las máximas permite, por un lado, comprender desde una perspectiva *top-down* el porqué del uso ya observado de los recursos

de ocultamiento del enunciador –tales como la pasiva con *se* y el impersonal– son predominantes en los AI. Pero, a la vez, permiten comprender ahora globalmente cómo el análisis *bottom-up* de los recursos lingüísticos –que se había realizado de manera parcial respecto de la situación, de los propósitos textuales y de la organización semántica– responde a unas mismas máximas globales.

En la parte final del curso se recuperan, entonces, los indicios trabajados para el reconocimiento de los niveles superiores y se organizan en relación con la máxima de objetividad (recursos de ocultamiento del enunciador, de desagenticación de procesos y de evaluación epistémica), la máxima de claridad (recursos de definición y reformulación) y la máxima de precisión (recursos para cuantificar, verbos que indican evidencialidad).

En síntesis, el análisis de los distintos aspectos textuales y de la «coherencia interdimensional» es una herramienta sumamente útil para la comprensión del género por parte de lectores legos o semilegos. Contribuye, en este caso, a que los estudiantes puedan sortear la dificultad de base respecto de tener acceso a los contenidos de textos correspondientes a géneros de los cuales no son los destinatarios previstos. Resulta también provechoso para comprender cómo el AI constituye la puesta en texto del proceso investigativo y de sus diferentes fases y aspectos, que se manifiesta en las estructuras formal, funcional y semántica del texto en tanto producto concreto. En este sentido, la modelización multidimensional concebida de manera interactiva (no jerárquica) permite acercar a los estudiantes de nivel inicial a los procesos de construcción del conocimiento científico.

3. Discusión y conclusiones

Los modelos jerárquicos, representados generalmente de manera vertical (Brinker, 1988; Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002, entre otros), y nuestra adaptación para el discurso especializado (Ciapuscio, 2003), ponen en evidencia de manera elocuente la multidimensionalidad del objeto y las dimensiones o niveles más relevantes propuestos por los distintos autores. La propuesta de un nivel superior para el caso de la función textual y, en segundo lugar, de niveles adicionales, que se origina en la discusión sobre las tipologías textuales y que gozó de consenso por muchos años, si bien parece adecuada para esa tarea (el ordenamiento de textos en niveles y categorías), no resulta empíricamente adecuada para dar cuenta de la estructura gramatical y temática del texto ni de su composición funcional, puesto que las informaciones de las distintas dimensiones se condicionan

recíprocamente y no sólo en una dirección (sea *top-down* o *bottom-up*). Por otra parte, no resulta adecuada para dar cuenta del procesamiento de textos, sea la producción o la interpretación, puesto que estas operaciones suponen fases de trabajo que frecuentemente presentan solapamientos (De Beaugrande y Dressler, 1981). Tal como se ha presentado anteriormente, en la tarea de capacitar para el procesamiento efectivo de textos especializados, sea la producción o comprensión, es preciso recurrir y proponer actividades y consignas de trabajo que requieren y fomentan la reflexión sobre las interrelaciones de las distintas dimensiones textuales, y no a consignas que abordan unilateralmente una dimensión.

Aquella disposición jerárquica, pensamos, puede ser útil para una primera conceptualización en la tarea didáctica y para guía de referencia para el trabajo analítico de descripción de textos, dado que puede ordenar en forma secuencial los pasos de la descripción textual. Sin embargo, tal tipo de representaciones y las descripciones orientadas en ellas suelen dar lugar, en el análisis lingüístico de textos, a inadecuaciones teóricas y tensiones difíciles de resolver, y dejan sin especificar cómo interactúan y se condicionan de manera recíproca las informaciones de las distintas dimensiones. Por ello, nos parece superadora la propuesta y esquematización presentadas por Kirsten Adamzik (2004) para representar la interacción entre las distintas dimensiones, que formaliza con doble flecha:

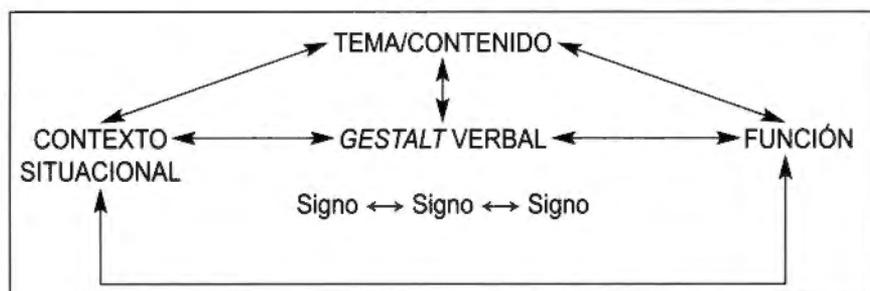


Figura 1. Dimensiones de la descripción textual (Adamzik, 2004: 59).

La «*Gestalt verbal*» es un complejo constituido por dimensiones que están en relación con los factores más globales de la interacción comunicativa. De este modo, la autora quiere representar el hecho de que no es posible una delimitación precisa entre factores externos e internos, sino que lo extralingüístico, en parte, puede leerse en lo lingüístico, pero en parte también se constituye a través de la interacción verbal. El texto es un entramado de relaciones entre los distintos aspectos (factores) de las distintas dimensiones, que están en relaciones multilaterales de condicionamiento recíproco. Esta dependencia o condicionamiento recíproco

es denominado con el término «coherencia», que expresa la necesidad de considerar las distintas restricciones y dependencias entre la información de los distintos niveles en la tarea estratégica de procesar textos.

Avanzando sobre estas ideas de Adamzik, consideramos que es necesario reconocer en la «*Gestalt* verbal» distintos niveles de conformación u organización textual, que resultan de la interacción de las dimensiones en el entramado verbal. Estos niveles de conformación lingüística son: la estructura accional del texto (conformación ilocutiva); la estructura retórico-estilística (conformación superestructural); las macroestructuras (conformación semántica), y la conformación léxico-gramatical. En la Figura 2 presentamos la propuesta de reformulación de Adamzik, que, a nuestro juicio, modeliza de manera más satisfactoria la coherencia interdimensional y su impacto en la «*Gestalt* verbal».

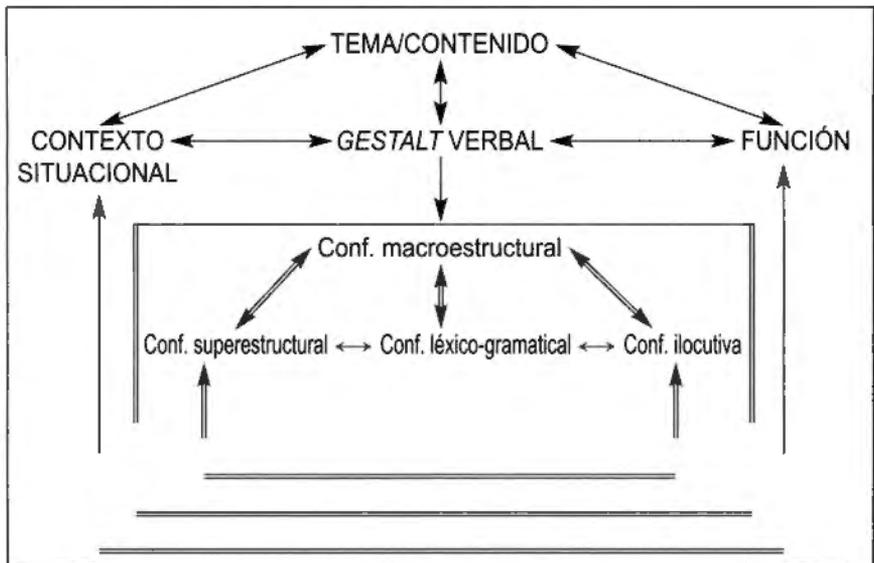


Figura 2. Modelización de la coherencia interdimensional y su impacto en la conformación de la «*Gestalt* verbal».

En síntesis, los textos, entendidos como resultados de procesos psíquicos, incluidos y condicionados por el contexto social y comunicativo, configuran entonces una totalidad verbal en la que se pueden identificar y reconocer las marcas formales –en los distintos niveles de conformación– de las decisiones tomadas por los productores textuales, sobre la base de la consideración y combinación estratégicas (porque están, o deben estar, dirigidas, al éxito comunicativo) de las informaciones relevantes en las dimensiones funcionales, situacionales, temáticas y estructurales.

Consideramos que la modelización propuesta podría constituir un avance en la comprensión de cómo se conforman los textos, dado que captura el impacto de la coherencia entre las dimensiones de contexto en los distintos niveles de conformación lingüística. Esta modelización y las reflexiones teóricas que la sustentan podrían ser útiles para mejorar las prácticas de alfabetización científica, puesto que, creemos, contemplan de manera más satisfactoria que propuestas anteriores cómo las formas textuales son el resultado de las interacciones y relaciones de coherencia entre los distintos niveles de contexto. El presente planteo permite, además, adoptar una perspectiva didáctica hermenéutica en las tareas de capacitación superior, dado que favorece una reflexión holística y empíricamente aceptable del procesamiento textual y, de este modo, habilita una perspectiva de «construcción» (en la producción de textos) o de «reconstrucción» (en la comprensión textual).

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Niemeyer.
- Adelstein, A. (2007). *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional madre*. Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra. [CD-Rom] Disponible en: <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0513108-173853/html>
- Adelstein, A., y Ciapuscio, G. (2009). «El género como interfaz: Su papel en la conformación del significado léxico». *Filología XXXVIII*, 2006-2007.
- Adelstein, A., y Kuguel I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Authier, J. (1982). «La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique». *Langue Française*, (53), pp. 34-47.
- De Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Ariel, 1997.
- Brandt, M., y Rosengren, I. (1992). «Zur Illokutionstruktur von Texten». *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (86), pp. 9-51.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlín: E. Schmidt.
- Brünner, G., y Gülich, E. (2002). «Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation». En G. Brünner y E. Gülich (Eds.): *Sprechen über Krankheiten* (pp. 17-94). Bielefeld, Aisthesis Verlag.
- Cabré, M. T., Bach, C., Castellà, J. M., y Martí, J. (2007). «La caracterización lingüística del discurso especializado». En, R. Maizal et al. (Eds.): *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre*

- disciplinas* (pp. 851-857). Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Madrid, UNED-AESLA.
- Calsamiglia, H. (1996). «Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro». *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (8), pp. 41-52.
- Castel, V. (2005). «El abstract como una estructura de rasgos sistémicos funcionales». *Revista Signo y Seña*, 14, pp. 257-282.
- Ciapuscio, G. (1993). *Wissenschaft für den Laien: Untersuchungen zu populärwissenschaftlichen Nachrichten aus Argentinien*. Bonn, Romanistischer Verlag.
- Ciapuscio, G. (1997). «Lingüística y divulgación de ciencia». *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, (7), pp. 19-28.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G., y Kuguel, I. (2002). «Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados». En M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.): *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca, Almar, pp. 37-73.
- Cubo de Severino, L. (Ed.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunicarte.
- Dubois, B. L. (1986). «From *New England Journal of Medicine* and *Journal of the American Medical Association* through the Associated Press to local newspaper: Scientific translation for the laity». En T. Bungarten (Ed.): *Wissenschaftssprachen und Gesellschaft: Aspekte der Wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit*. Hamburgo, Akademie, pp. 243-253.
- Fayard, P. (1988). *La communication scientifique publique*. Lyon, Chronique Sociale.
- Gallardo, S. (2005). «Pragmatic support of medical recommendations in popularization texts». *Journal of Pragmatics*, 37(6), pp. 813-835.
- Gläser, R. (1993). «A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres». *Fachsprache. International Journal of LSP*, (15/Heft 1-2), pp. 18-26.
- Grosse, E. (1976). *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Gülich, E. W. (1972). *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt, Fink.
- Gülich, E. (2003). «Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts». *Discourse Studies*, 5(2), pp. 235-263.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000). «Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick». En K. Adamzik (Ed.): *Textsorten* (pp. 9-29). Tübinga, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Heinemann, M., y Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Hoffmann, L. (1998). «Característiques dels llenguatges d'especialitat». *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, pp. 21-71.
- Kuguel, I. (2007). «La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.

- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Leontiev, A. A. (1984). «Tätigkeit und Kommunikation». En D. Viehweger (Hrsg.): *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlín: Akademie-Verlag, pp. 199-215.
- Loffler-Laurian, A. M. (1983). «Typologie des discours scientifiques: deux approches». *Etudes de Linguistique Appliquée*, (51), pp. 8-20.
- Loffler-Laurian, A. M. (1984). «Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction». *Langue Française*, (64), pp. 109-125.
- López Ferrero, C. (2004). «Funciones retóricas en la comunicación académica: Formas léxicas de modalidad y evidencialidad». *Revista Signo y Señal*, 14, pp. 115-139.
- Moirand, S. (2006). «La divulgación de la ciencia y la técnica: ¿Nuevos modelos para nuevos objetos de estudio?». *Revista Signos*, 39(61), pp. 231-258.
- Mortureux, M. F. (1982). «Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation». *Langue Française* (53), pp. 48-61.
- Parodi, G. (Ed.) (2007). *Linguística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso, Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Sandig, B. (2000). «Text als prototypisches Konzept». En M. Mangasser-Wahl (Ed.): *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübinga, Stauffenburg, pp. 93-112.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vallejos-Llobet, P. (2004). *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca, Editorial Universidad Nacional del Sur.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.
- Van Dijk, T. (1985). «Semantic Discourse Analysis». En T. van Dijk (Ed.): *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 2 (pp. 103-134). Nueva York, Academic Press.
- Van Dijk, T. (1999). «Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing». En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.): *The construction of mental representations during reading*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 123-148.
- Van Dijk, T., y W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York, Academic Press.
- Weinrich, H. (1994). «Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft». En H. Weinrich y H. Kretzenbacher (Eds.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 3-13.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

Notas

ⁱ Las citas directas en el texto corresponden a nuestra traducción del original en inglés.

ⁱⁱ American Psychological Association (APA) publica anualmente un manual que incluye unas normas que especifican cómo se debe redactar una tesis, un artículo de investigación en las ciencias sociales.

ⁱⁱⁱ En lengua española, la producción en este campo ya es muy numerosa, por lo que es imposible una enumeración exhaustiva; de manera muy ejemplar pueden citarse E. Arnoux et al. (2002), M. T. Cabré et al. (2007), V. Castel (2005), L. Cubo de Severino (Ed.) (2005), C. López Ferrero (2004), G. Parodi (Ed.) (2007), P. Vallejos-Llobet (2004), entre muchos otros.

^{iv} Este enfoque está fuertemente influido por los trabajos de la psicología soviética, que se centran en el concepto de «actividad comunicativa» y en su papel en las actividades prácticas e intelectuales (por ejemplo, Leontiev, 1984), y por los desarrollos vinculados con el procesamiento de textos, resultado del «giro cognitivo» en lingüística textual (entre otros, de Beaugrande y Dressler, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983).

^v Desde los años setenta existe consenso generalizado entre los distintos estudiosos en el sentido de que las funcionalidades textuales constituyen el criterio superior diferenciador de clases o géneros de textos; véase, por ejemplo, Brinker (1988), Grosse (1976) y Gülich (1972).

^{vi} En este sentido, el concepto de función textual fundado en la interacción que proponen Heinemann y Viehweger supera concepciones anteriores, centradas exclusivamente en la perspectiva del hablante (por ejemplo, Brinker, 1988).

^{vii} Cfr. Van Dijk (1999), Heinemann y Viehweger (1991), entre otros.

^{viii} Si bien Weinrich (1994) señala que para las Ciencias Humanas el género prototípico es el libro, en la actualidad la extensión del modelo de evaluación científica de las Ciencias Exactas a las Humanas y Sociales hace que el AI sea el otro instrumento fundamental de difusión del conocimiento novedoso en estos ámbitos.

^{ix} Cerrutti, M. (2000). «Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo del Área Metropolitana de Buenos Aires». en *Desarrollo Económico*, revista de Ciencias Sociales, Vol. 39, N° 156, enero-marzo 2000, pp. 619-638.

CAPÍTULO 12

De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales⁰

Daniel Cassany¹

Carmen López

Universitat Pompeu Fabra, España

Resumen

Exploramos las diferencias y semejanzas entre las prácticas letradas académicas (monografías, memorias, tareas) y profesionales (informes, correos, noticias en la red, certificados, etc.) que desarrollan tres jóvenes durante el último curso de su formación universitaria y durante el primer año de su inserción en el mundo laboral. Contrastamos los resultados derivados del análisis lingüístico de un corpus de documentos aportados por estos informantes con varias entrevistas en profundidad desarrolladas antes y después del análisis. La combinación de métodos cualitativos etnográficos y de análisis del discurso permite caracterizar de modo más global la práctica escrita académica y profesional de esos sujetos, poniendo énfasis en cuestiones como las representaciones que tienen de la escritura académica y profesional, su proceso de aprendizaje o las funciones y las identidades que desarrollan en cada contexto esas prácticas letradas. El interés de comparar producciones académicas y profesionales en años sucesivos radica en estudiar el proceso de inserción laboral que siguen estos graduados, analizando el grado de similitud o distancia entre los textos de ambos ámbitos, las dificultades que deben acometer los profesionales principiantes y, en definitiva, el grado de preparación que ofrece la universidad para integrarse en el mundo laboral.

1. De la universidad al mundo laboral

Si adoptamos una mirada etnográfica sobre las comunidades humanas actuales, veremos que las *prácticas de escritura y lectura* (o *prácticas letradas*, de *alfabetismo* o *literacidad*; cfr. Street, 1984; Hyland, 2002; Cassany 2006 y 2008a; Cassany, 2009; ver apartado siguiente) se ejercitan en –casi– todos los ámbitos: en la vida privada, en la arena política, en el trabajo, en la iglesia, etcétera. En la mayoría de estos ámbitos existen instituciones y organismos que ordenan la manera de usar esas prácticas, con tradiciones, hábitos, normas y modelos que fijan en grados variados la estructura de los textos, su función, los roles que adoptan sus interlocutores, el poder que adquieren, etcétera.

El ámbito académico se ha concebido tradicionalmente como el contexto característico de aprendizaje y desarrollo de esas prácticas –de las académicas, pero también de las de otros ámbitos–. Desde el parvulario hasta

la universidad, esas prácticas se van sofisticando y especializando conforme se incrementa la complejidad del conocimiento. La condición de persona *letrada* o formada en el manejo de los textos escritos se ha asociado habitualmente a la educación formal, sobre todo universitaria. Y a esas prácticas se les ha otorgado también el estatus social de formas textuales *dominantes* (cfr. Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), por el prestigio que han adquirido.

Pero en cualquier comunidad se desarrollan prácticas de lectura y escritura que escapan de los parámetros rígidos y preestablecidos de la academia. Es el caso de las manifestaciones escritas más populares o *vernáculos*, necesarias igualmente para el desarrollo personal, social y cultural de quienes deciden utilizarlas: el diario íntimo, la correspondencia privada, las recetas de cocina, etcétera. Entre estas prácticas vernáculos destacan las que actualmente se llevan a cabo en la red de Internet (chat, blogs, foros, etc.) o con telefonía móvil (SMS), de enorme popularidad en las generaciones más jóvenes. La necesidad de leer y escribir en contextos no académicos, más informales, ha suscitado el interés por entender cómo la gente concibe y utiliza el discurso escrito en su vida diaria y las estructuras sociales que estas prácticas ayudan a construir (Barton y Hamilton, 1998). Como ha señalado Hyland (2002: 58):

«The increased literacy demands of the modern world mean that people must constantly move beyond the familiarity of their vernacular practices to engage with those of dominant institutions. One example of this is through access to tertiary education. In acquiring disciplinary knowledge and skills students simultaneously encounter a new and dominant literacy with its own norms, nomenclature, sets off conventions and modes of expression which constitute a separate culture [...] Because academic ability is frequently evaluated in terms of competence in a specialist written register, students often find their own writing practices to be marginalised and regarded as failed attempts to approximate these Standard forms».

Desde este punto de vista, la conexión entre *prácticas letradas vernáculos*, privadas y autogestionadas, y *prácticas académicas dominantes*, estandarizadas y reguladas por las instituciones educativas, constituye un foco de investigación creciente e importante (Lankshear y Knobel, 2008; Cassany, 2006 y 2008b; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Más allá del análisis de las diferencias entre ambos tipos de prácticas, preocupa el papel positivo o negativo que desempeñan esas formas vernáculos de leer y escribir que desarrollan apasionadamente los jóvenes, fuera de la escuela y de la universidad, en el proceso de aprendizaje de las formas textuales académicas dominantes, que son las que dan acceso al desarrollo académico y profesional.

En cambio, existe menos interés e investigación por explorar la relación que mantienen las prácticas académicas y las profesionales que adopta el graduado al incorporarse al mundo laboral, al final de la educación formal. Ignoramos si existe una continuidad o una ruptura entre la institución educativa superior (la universidad o la formación profesionalizadora de tercer ciclo) y las organizaciones laborales (empresas, fábricas, instituciones públicas no educativas), como se sostiene en Parodi, 2008. Disponemos de pocos estudios empíricos que describan las prácticas letradas laborales y mucho menos que las comparen con las realizadas en el seno de una institución académica.

2. La expansión de las prácticas letradas profesionales

Las prácticas letradas y la cultura escrita han incrementado su protagonismo en los ámbitos laborales en las últimas décadas, por varios motivos: las necesidades de garantizar y certificar las leyes y normas de calidad o seguridad, los derechos del consumidor y del trabajador, la sofisticación de los procesos productivos, etcétera. Pero quizás uno de los motivos más poderosos es la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación. Fillietaz y Bronckart (2005) destacan el dominio actual en las distintas profesiones de la «actividad lingüística y comunicativa» –mayor que otro tipo de actividades–, hasta tal punto que la parte «lingüística» del trabajo ha pasado a ser objeto de atención específica tanto en la línea de investigación francófona del análisis del trabajo (Boutet, 1995; Grosjean y Lacoste, 1999; Borzeix y Fraenkel, 2001) como en las teorías del discurso del ámbito anglosajón (Drew y Heritage, 1992; Gunnarson, Linell y Nordberg, 1997; Boden, 1994; Candlin, 2002; Wodak y Weiss, 2002; Sarandi y Candlin, 2003). Lejos de constituir una moda, estos estudios dan cuenta de profundas transformaciones en los campos disciplinares de los que emergen y proponen una nueva mirada a las realidades actuales del trabajo y a las prácticas lingüísticas o letradas que en ellas se manifiestan.

Según Mourlhon-Dallies (2007), en determinados oficios, hasta ahora poco relacionados con el dominio de la lectura y de la escritura (por ejemplo, guardia de seguridad de un edificio, albañil o conductor de una grúa), lo letrado ha irrumpido como consecuencia de mutaciones tecnológicas (como la informatización) y de nuevas reglamentaciones (en relación con la higiene o con la seguridad, por ejemplo). Apropiarse de los textos escritos constituye, pues, una condición necesaria para conservar el trabajo.

Desde esta nueva perspectiva, toda situación laboral es observada como una situación de comunicación y de intercambio lingüísticos, en el sentido de que a quien ejerce una profesión se le requiere que «hable»

constantemente de su trabajo. La práctica lingüística se impone en el mundo laboral:

«Ainsi, jamais peut-être les compétences de travail n'auront autant été associées à des compétences linguistiques et communicatives, non seulement parce que la part langagière du travail augmente (avec Internet, les courriels, les messages enregistrés, les textes) mais parce que dans le même moment, le management des entreprise tend à multiplier les prises de parole et les commentaires relatifs à l'activité de travail» (Mourlhon-Dallies, 2007: 18).

Pero, como ha destacado Boutet (1993: en línea), no resulta fácil «dire son travail, dire ce que l'ont fait» si no ha habido una formación previa. Gee (2004) entiende que para que una persona pueda apropiarse, por ejemplo, de un texto profesional, esto es, pueda entenderlo y aplicar los conceptos que en él se exponen, es necesario que lo experimente tal y como los autores y los lectores previos usaron o concibieron ese texto. Según Gee (2010), la forma como mejor aprendemos y pensamos no es por medio del almacenamiento de conceptos generales en nuestra mente o a través de la aplicación de reglas abstractas a la experiencia, sino cuando podemos imaginar una experiencia de tal manera que la simulación nos prepare para las acciones que necesitamos y que queremos llevar a cabo para lograr nuestros objetivos. En el ejemplo de los textos académicos, un requisito para lograrlo es que esta experiencia también sea vivida

«[...] el lenguaje especializado en cualquier dominio [...] no tiene significado situado y, por lo tanto, ningún significado lúcido o aplicable sólo y hasta que uno haya «jugado el juego», en este caso el juego de la ciencia, o, mejor dicho, un juego específico conectado a una ciencia específica. Dichos «juegos» («juegos científicos») implican ver el lenguaje y las representaciones asociadas con ciertas partes de la ciencia en términos de actividades que he hecho, experiencias que he tenido, imágenes que haya formado con base en esas experiencias, y los diálogos que haya escuchado y mantenido con «pares y mentores» fuera y dentro de las actividades científicas. Muchas veces, en la escuela se trata de leer el manual antes de que puedas jugar el juego, si acaso llegas a jugarlo» (Gee, 2010: 18-19).

3. Objetivos y preguntas

Nuestro objeto de estudio, según estos postulados de partida, son las «experiencias» académicas y profesionales que viven o han vivido informantes situados en contextos cotidianos, a propósito de los textos que utilizan en su formación académica, primero, y en su práctica profesional,

después. Desde esta perspectiva vivencial, nos interesan especialmente los sujetos como productores de textos, por lo que consideramos los escritos que construyen para analizar cómo se enfrentan a ellos y los conciben; en definitiva, cómo «juegan», siguiendo la metáfora de Gee (2010). Nuestro énfasis, pues, se sitúa en la acción de escribir textos.

En este marco, las preguntas a las que nuestro trabajo persigue dar respuesta son las siguientes, en relación con los sujetos analizados y sus actividades de escritura:

1. ¿Qué presencia han tenido las prácticas escritas en su formación académica y qué presencia tienen en su actividad profesional?
2. ¿Cómo han accedido a las prácticas letradas profesionales? ¿Cuál ha sido su proceso de apropiación de los géneros específicos de su ámbito laboral? ¿Las prácticas académicas han constituido un apoyo?
3. ¿Qué diferencias han experimentado entre escribir en situación académica y escribir en situación de trabajo?
4. ¿Qué funciones o papeles específicos han desempeñado en cada tipo de escrito producido?
5. ¿Qué identidades han adoptado en cada tipo de práctica letrada, y qué creencias o valores particulares se relacionan con cada contexto, a propósito de cada *comunidad de práctica*?

Para responder a estas preguntas adoptamos una perspectiva sociocultural de la escritura, siguiendo los *New Literacy Studies* (Barton et al., 2000; Zavala, 2002), incorporando la metodología del análisis de género (Swales, 2004; Bhatia, 2004) y aprovechando algunos trabajos recientes sobre discurso académico y profesional (Flowerdew, 2002; Carlino, 2005; Filliettaz y Bronckart, 2005; Alcaraz, Mateo y Yus, 2007; Castelló, 2007; Mourlhon-Dallies, 2007; Sanz Álava, 2007; Parodi, 2008), tal y como exponemos en los apartados 4 y 5.

Al buscar analizar la actuación de los sujetos al escribir textos, tanto en prácticas letradas académicas universitarias como profesionales, hemos optado por llevar a cabo un estudio de tres casos concretos, de tres sujetos recién graduados, aunque la exploración inicial haya contado con otros informantes. Los tres sujetos elegidos son profesionales españoles que han finalizado sus estudios superiores recientemente y que están trabajando en varios contextos laborales: dos licenciados en Traducción e Interpretación y uno en Ingeniería Técnica Industrial. La metodología de investigación que seguimos es, por lo tanto, de tipo cualitativo: combina los datos procedentes de entrevistas en profundidad y del análisis del discurso, como detallamos en el apartado 6, para analizar cómo actúan los sujetos estudiados ante la actividad de escribir en cada situación de comunicación y qué significado otorgan a las prácticas letradas en las que

participan. En el apartado 7 analizamos los datos obtenidos con estas técnicas de investigación cualitativa y discutimos sus implicaciones didácticas y profesionales; finalmente, en las conclusiones destacamos las aportaciones más relevantes de la perspectiva de análisis adoptada y de sus resultados para la alfabetización académica y profesional en el siglo XXI.

4. Marco teórico: la perspectiva sociocultural de la escritura

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* (*New Literacy Studies*, o NLS) utilizan métodos etnográficos para describir y analizar de manera holística y émica el uso que hacemos de los discursos escritos en nuestros contextos vitales (en español, Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003a; Cassany y Aliagas, 2009). Según esta perspectiva, en muchas comunidades humanas encontramos un subgrupo de *artefactos comunicativos* que son *letrados* (discursos escritos) y que las personas utilizan (leyendo y escribiendo, pero también copiando, firmando, manipulando, etc.) para conseguir objetivos relevantes en sus vidas, dentro de un orden social establecido y siguiendo unas pautas conocidas por todos sus usuarios. Estos artefactos varían tremendamente a lo largo del espacio y del tiempo (social, geográfico, disciplinario) y son el resultado de una práctica histórica y cultural situada en cada comunidad. Junto con las habilidades cognitivas y lingüísticas requeridas para poder usarlos, su manejo eficaz también está relacionado con la construcción de identidades sociales y con el ejercicio del poder dentro de la comunidad.

El siguiente esquema contrasta la concepción sociocultural de la lectura y escritura de los NLS con un enfoque más psicolingüístico:

Orientación psicolingüística	Orientación sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir son procesos lingüísticos y cognitivos. • Un texto es una unidad comunicativa que transmite un mensaje. • El mensaje es sobre todo neutro. El orden de los textos es natural. • El texto es una unidad verbal. • Leer y escribir es (des)codificar, inferir, comprender. • Aprender a leer y escribir requiere adquirir el código, desarrollar estrategias. • Leer y escribir es acceder a datos y difundirlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir también constituyen un subtipo de prácticas sociales que articulan la comunidad. • El escrito, además, es un artefacto intencional y político. • El mensaje y la práctica están situados social, geográfica e históricamente. • Los textos son multimodales. • Leer y escribir también requiere asumir roles y construir identidades. • Aprender a leer y escribir es también apropiarse de las prácticas socioculturales preestablecidas. • Leer y escribir permite ejercer el poder.

El concepto más importante que manejan los NLS es el de *práctica letrada*, que se refiere a cada uso particular, situado, de un artefacto escrito. La práctica letrada es un subtipo de práctica social, constructiva de las comunidades discursivas o de habla, que incluye todos los elementos psicológicos, lingüísticos, socioculturales y políticos implicados que se vinculan con la lectoescritura. Así, desde esta perspectiva, se trata de un concepto poderoso e inclusivo que tiene varias ventajas metodológicas:

- a) integra los aspectos lingüísticos, discursivos y cognitivos –que han merecido mayor interés en las investigaciones sobre los discursos escritos– con los sociales, culturales y políticos, cuyo estudio está adquiriendo ahora un mayor desarrollo;
- b) permite relacionar aspectos micro del análisis discursivo (estructura del texto, cortesía, estilo, etc.) con elementos sociales macro, como el orden social de los discursos, la construcción de las comunidades discursivas o el ejercicio del poder a través del discurso escrito;
- c) construye una respuesta más global de la lectura y la escritura en sociedad, interesándose por todo tipo de textos (prácticas vernáculas/dominantes, prácticas académicas/laborales, prácticas verbales/multimodales);
- d) es un concepto permeable con otras fructíferas líneas de investigación, como el análisis de género discursivo, que en sus últimos planteamientos adopta una perspectiva cada vez más sociocultural (cfr. Swales, 1998; Flowerdew y Gotti, 2006; Bhatia, Flowerdew y Jones, 2008).

Esta perspectiva, por lo tanto, recurre a muchas de las mismas fuentes que la investigación actual sobre escritura, como la teoría crítica y social del constructivismo, comparte un interés similar en detallar las prácticas sociales que rodean el acto de escribir, y emplea similares enfoques etnográficos para investigar. Sin embargo, la teoría sobre literacidad contemporánea también complementa la investigación sobre escritura en la lingüística aplicada y en la enseñanza de lenguas. El estudio de las prácticas diarias ha expandido tanto nuestra comprensión de lo letrado, a partir de las conexiones entre los datos de la investigación del texto escrito-en-uso y la teoría social, como nuestra comprensión de la escritura, a partir de cómo se relaciona con las instituciones sociales y las ideologías dominantes.

En otras palabras, según Hyland (2002), al focalizar el estudio de la escritura en la vida diaria de las personas, los estudios de literacidad han trasladado la investigación sobre la actividad de escribir más allá de lo académico, de los medios de comunicación, de la literatura y de otros

textos publicados para abordar lo que la gente hace cuando lee y escribe, los contextos que rodean a estas actividades, y cómo los entienden (según sus creencias y valores).

5. Los NLS para comparar las prácticas letradas académicas y profesionales

Abordar el acto de escribir y de aprender a escribir como «fenómenos sociales» permite establecer más puentes entre el mundo académico y el mundo laboral. Permite poner énfasis no sólo en los artefactos escritos (estructura, estilo, etc.) o en los procesos cognitivos (habilidades, estrategias, etc.), sino en los roles de autor y lector, en las funciones académicas o profesionales y en el ejercicio del poder que supone cada práctica en su contexto. Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituye sólo un proceso individual de adquisición del código escrito o de desarrollo cognitivo de procesos de comprensión y producción, sino también un proceso social de *apropiación* personal de unas prácticas letradas previamente establecidas por un grupo humano en un contexto determinado. Kalman (2003b) establece las siguientes etapas en este proceso de apropiación de una práctica letrada particular:

1. **Disponibilidad.** Los artefactos escritos con que se desarrolla la práctica están al alcance del usuario o aprendiz.
2. **Acceso.** Se producen las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz conecte con la práctica letrada y los artefactos en que se basa.
3. **Participación.** Un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, los roles que requiere adoptar a lo largo del proceso de uso.
4. **Apropiación.** El aprendiz actualiza la práctica, se apodera de ella y la utiliza autónomamente, sin la ayuda de ningún experto. Al mismo tiempo, aporta su «voz» personal (su estilo, su personalidad) a la ejecución de la práctica.

Kalman (2003b) ejemplifica este proceso con la descripción etnográfica de la alfabetización de Carolina, una analfabeta adulta mexicana que aprendió a leer textos técnicos cuando a uno de sus hijos le diagnosticaron una insuficiencia renal crónica y recibió un trasplante de riñón.

«Para poder atenderlo, Carolina tuvo que aprender a leer indicaciones, revisar medicinas y realizar procedimientos específicos, como leer el termómetro, monitorear los equipos ambulantes de diálisis y controlar sueros intravenosos. Lo logró gracias a que se encontró

rodeada de personas [el personal médico] conocedoras de la enfermedad de su hijo, que la apoyaban enseñándole a usar los equipos, a administrar los medicamentos y a evaluar los síntomas» (Kallman, 2003b: 38-39).

Otro concepto interesante, afín a la teoría sociocultural del aprendizaje, que explica con claridad esos procesos sociales de apropiación es el de *comunidad de práctica* (Wenger, 1997), que se refiere a la forma como un grupo de personas que comparten intereses, conocimientos y prácticas llegan a desarrollar aprendizajes lingüísticos por su cuenta, de manera relativamente cooperativa y autónoma. Este concepto muestra con detalle la estrecha interrelación existente entre *práctica social* en un grupo humano, uso de los artefactos (escritos) y construcción de la identidad individual y grupal. Además, su autor ejemplifica precisamente su teoría con una etnografía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de trámites administrativos en una empresa de seguros médicos en EE.UU.

Finalmente, en nuestra opinión, la perspectiva más lingüística de apropiación de género discursivo que utilizan recientemente algunos analistas del discurso (Swales, 1998 y 2004; Bhatia et al., 2008) es coherente con esta perspectiva. Swales (1998), por ejemplo, combina en sus últimos trabajos el análisis textual con la etnografía para abordar de forma más concreta el difuso concepto de *comunidad discursiva*. El estudio que lleva a cabo acerca de las personas que trabajan en un pequeño centro de investigación universitario de prestigio muestra cómo las prácticas textuales de estos sujetos tienen lugar en momentos y lugares distintos, condicionados por las dimensiones de cada producción escrita y por la circulación de textos en cada una de sus disciplinas de trabajo (informática, botánica e inglés como L2). Este análisis (tanto textual como etnográfico) acerca de la producción escrita de miembros de distintas disciplinas académicas investiga la naturaleza y el origen del discurso académico desde una nueva perspectiva.

6. Metodología de análisis: entrevistas en profundidad y corpus de textos

Esta perspectiva sociocultural y nuestro objeto de estudio situado en dos ámbitos sociales diferentes (académico y profesional) exigieron la combinación de métodos de investigación lingüística (análisis del discurso) y etnográfica (entrevistas en profundidad). Al poner el acento en la dimensión social de la alfabetización (para observar qué consecuencias cognitivas generales tiene y su manifestación lingüística) se requiere atender a la forma como las personas emplean la escritura en los distintos ámbitos de actuación: en sus centros académicos, en sus casas, en sus barrios y en sus lugares de trabajo.

Nos interesa analizar sobre todo la *actuación de los sujetos* que producen textos académicos y profesionales, en su contexto auténtico: cómo y por qué se han apropiado de ellos, qué comportamiento o identidad adoptan cuando los utilizan, qué tipo de actividad (académica, profesional) les permiten realizar, a qué problemas y retos se enfrentan al construirlos, qué valores les otorgan. La combinación de métodos cualitativos etnográficos y de análisis del discurso permite caracterizar de modo más global la práctica escrita académica y profesional de estos sujetos, poniendo énfasis en cuestiones como las representaciones que los autores tienen sobre la lectura y la escritura en cada ámbito, su proceso de apropiación de los géneros específicos, o las funciones y las identidades que las prácticas desarrollan en cada contexto. El interés de comparar producciones académicas y profesionales en años sucesivos radica en estudiar el proceso de inserción laboral que siguen estos licenciados, analizando el grado de similitud o distancia entre los textos de ambos ámbitos, las dificultades que deben acometer los profesionales principiantes y, en definitiva, el grado de preparación que ofrece la universidad para integrarse en el mundo laboral.

Exploramos las prácticas letradas realizadas por tres informantes en su contexto académico (monografías, memorias, tareas) y profesional (informes, podcasts, noticias, presentaciones en PowerPoint, etc.) durante el último curso de su formación universitaria y durante los primeros años de su inserción en el mundo laboral. Constituye nuestro corpus de análisis:

- a) Los datos procedentes de nueve entrevistas en profundidad semidirigidas de 30 a 90 minutos de duración realizadas a los tres informantes, de edades comprendidas entre los veinticuatro y los veintisiete años. Todos ellos son recién licenciados en Barcelona con una experiencia laboral de dos a cinco años. Dos de ellos cursaron el grado de Traducción e Interpretación y uno el de Ingeniería Técnica Industrial. Con cada uno mantuvimos tres entrevistas:
 - i. una primera entrevista exploratoria sobre sus prácticas profesionales y académicas;
 - ii. una segunda entrevista en la que aportaron y explicaron los textos más representativos de su ámbito de trabajo;
 - iii. una última entrevista en que contrastamos nuestro análisis de los textos aportados con su propia experiencia como autores de los mismos.
- b) Los textos académicos y profesionales aportados por los sujetos entrevistados. Este corpus incluye los siguientes géneros de discurso:

Escritor	Textos académicos	Textos profesionales (con frecuencia de producción)
Escritor 1. Titulación: Ingeniería Técnica Industrial. Empresa: Negocio de detergentes y productos industriales.	<p><i>Informe técnico sobre el trabajo con amianto.</i></p> <p><i>Memoria explicativa sobre proyectos de instalación de agua, electricidad, iluminación, ventilación y contra incendios de una nave industrial.</i></p> <p><i>Informes de laboratorio.</i></p> <p><i>Descripción en PowerPoint de un proyecto.</i></p> <p><i>Actas de reuniones en grupo.</i></p> <p><i>Póster de un proyecto empresarial.</i></p>	<p><i>Informes técnicos</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Presentaciones en PowerPoint sobre productos industriales</i> [2 al mes aprox.].</p> <p><i>Revista de información interna digital</i> [1 al mes; actualmente no se publica].</p> <p><i>Página web de la empresa, con flyers (folletos o anuncios) y trípticos.</i></p> <p><i>Correos electrónicos</i> [a diario].</p>
Escritor 2. Titulación: Traducción. Empresa: Entidad bancaria.	<p><i>Argumentación.</i></p> <p><i>Descripción.</i></p> <p><i>Análisis de textos.</i></p> <p><i>Monografías.</i></p> <p><i>Trabajo académico de final de carrera.</i></p>	<p>Documentos habituales formalizados [6-7 al día]: <i>cancelaciones, solicitudes, contratos, formularios, tests de conveniencia.</i></p> <p>Documentos no formalizados [1-2 al día]: <i>constancias, certificados.</i></p> <p>Documentos internos: <i>informes de auditoría, comunicados internos</i> (sobre los órganos de gobierno de la entidad, "Manual de teleproceso", normativa tributaria, convenios, hoja de valoración personal, etc.), "mensajes".</p> <p>Documentos que aportan los clientes [1-2 al día]: <i>constituciones o modificaciones de empresas, partidas de defunción, etc.</i></p> <p>Cartas (comerciales) a los clientes.</p> <p>Correos electrónicos [a diario].</p>
Escritor 3. Titulación: Traducción. Empresa: Agencia Documental de Arquitectura.	<p><i>Argumentación.</i></p> <p><i>Descripción.</i></p> <p><i>Comentario de texto.</i></p> <p><i>Resolución de un problema terminológico.</i></p> <p><i>Trabajo final sobre Teorías de la Traducción.</i></p> <p><i>Monografías.</i></p> <p><i>Trabajo académico de final de carrera.</i></p>	<p><i>Noticias sobre arquitectura</i> [1 al día].</p> <p><i>Presentaciones breves de podcasts (entrevistas a profesionales)</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Artículos descriptivos sobre obras arquitectónicas en una revista especializada</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Correos electrónicos</i> [a diario].</p>

Tabla 1. Documentos aportados por los informantes (escritores) del estudio.

Buscamos ilustrar nuestros presupuestos de análisis con la explicación y ejemplificación en primera persona, desde una perspectiva émica, del comportamiento que siguen sujetos concretos en sus prácticas escritas académicas y en sus prácticas profesionales. De esta forma, podremos entender mejor las «reglas del juego» que siguen estos «productores textuales» en cada situación y sus repercusiones para un manejo adecuado de estos textos.

7. Discusión de los resultados: prácticas letradas, contextos y textos

Presentamos a continuación los datos más relevantes del corpus, agrupados por temas y ejemplificados con textos escritos en dos entornos académicos (Facultad de Traducción y Escuela Técnica Industrial) y en tres laborales (técnico en una gran empresa internacional de productos industriales, gestor comercial en una entidad bancaria mediana de ámbito nacional, y redactora y traductora en una pequeña agencia documental de arquitectura). Estos tres ámbitos ilustran prácticas letradas profesionales frecuentes: algunas comunes, como la gestión diaria de correos electrónicos; otras propias de cada actividad: *informes técnicos* sobre los productos industriales que comercializa la gran empresa internacional, *constancias* para dar fe de una actuación determinada en la entidad bancaria, o *noticias* de interés para un determinado sector profesional en la agencia documental.

7.1. De la universidad al mundo laboral

Como podemos observar en la Tabla 1, los textos académicos que manejan los estudiantes en sus estudios son a menudo «macrogéneros», en términos de Hyland (2002): una argumentación o una descripción. Los sujetos entrevistados valoran que estos textos no se realicen sobre materias académicas concretas, sino sobre contenidos no especializados, para luego poder aplicar lo aprendido y saber persuadir sobre cualquier tema en contexto laboral.

Si tenemos en cuenta las cuatro etapas que distingue Kalman (2003b) en este proceso de apropiación de una práctica letrada particular, podemos afirmar, a partir de las entrevistas con los informantes, que la fase de *acceso* es la que ha supuesto un mayor obstáculo para quien se inicia en una nueva actividad escrita profesional. Como hemos detallado antes, para que una persona se apropie de una nueva práctica de escritura debe disponer de los *artefactos escritos* necesarios para llevarla a cabo. Evidentemente, en los tres contextos de trabajo que analizamos, los sujetos tienen a su

alcance modelos de los textos que deben producir. Son modelos *disponibles* en el lugar de trabajo, pero no tanto en los estudios de grado universitarios. En este sentido, como se observa en la Tabla 1, los textos que los informantes han escrito en sus estudios superiores son muy distintos en el caso de los dos sujetos licenciados en Traducción e Interpretación, y no lo son tanto para el ingeniero técnico. Analicemos ambos casos por separado.

En relación con la titulación de Traducción, la redactora y traductora para la agencia documental afirma:

- (1) En la carrera escribía textos muy académicos: análisis textuales, análisis de alguna traducción, el trabajo académico [...] lo que hago ahora es muy periodístico. [...] El texto académico está muy justificado, hay un razonamiento detrás muy claro y que se tiene que seguir muy bien, es muy argumentativo. [...] estos [los que escribe en la agencia] son textos más descriptivos, más de hechos. (Escritora 3).

Esta reflexión muestra un rasgo pragmático de muchos de los textos académicos universitarios: su organización argumentativa como todos los trabajos empíricos sobre el discurso académico han demostrado (cfr., por ejemplo, los trabajos recientes en español de Battaner, Atienza, López y Pujol, 2001; Vázquez, 2001; Castelló, 2007; Sanz Álava, 2007; Parodi, 2008, entre otros). Los textos que los estudiantes han tenido que redactar en sus estudios de grado, como puede observarse en la Tabla 1, aunque de extensión variada –algunos más largos, como los trabajos académicos de final de curso–, son textos con una superestructura muy clara, en que se practica la organización global del texto y los recursos lingüísticos necesarios para lograr esta estructuración, argumentativa o descriptiva en los sujetos analizados.

Desde un punto de vista pragmático, los textos universitarios persiguen demostrar habilidades lingüísticas y conceptuales a un único destinatario, el profesor que va a evaluar (cfr. Battaner, Atienza, López y Pujol, 2001). Estas habilidades se relacionan con competencias discursivas concretas: saber argumentar, saber describir, saber analizar un texto, etcétera. En las carreras técnicas, como las ingenierías (Escritor 1), algunos de los textos que redactan en el último año de grado «simulan» situaciones profesionales: tal es el caso de los géneros discursivos *informe técnico* y *memoria explicativa*, recogidos en el presente estudio, textos descriptivos con orientación instructiva, en que se describe la viabilidad de un proyecto de ingeniería industrial, respetando escrupulosamente la normativa legal vigente para su ejecución. Aunque en este caso el destinatario final es también un profesor, la práctica académica introduce al estudiante en la actividad profesional para la que se está formando. Además, estos textos no solo han de ser

escritos, sino también defendidos oralmente ante el docente, al igual que sucede en el mundo laboral. He aquí el inicio de la memoria general explicativa que un grupo de estudiantes redactó en el último curso del grado en Ingeniería Técnica Industrial (Escritor 1)²:

(2)

1. MEMORIA GENERAL EXPLICATIVA

1.1. Objetivo del proyecto

El presente trabajo, realizado por XXX, XXX, XXX, XXX, pretende proyectar una nueva nave industrial.

Se tomará como referencia la instalación de la empresa XXX actual, ya que tiene exactamente definida y organizada su actividad productiva.

El objetivo de este anteproyecto es el diseño de una instalación. Esta instalación será la nueva fábrica de la empresa XXX. Esta empresa está situada en el polígono industrial del XXX del municipio de XXX, Castellón. Nos tenemos que basar en la forma de la industria, ya que es una nave ya construida. Por tanto, basándonos en la nave, hemos realizado la instalación de iluminación, baja tensión, ventilación y la instalación contra incendios.

Esta nave es de grandes dimensiones, pero nos piden, nuestros clientes, que tengamos en cuenta el posible crecimiento de la empresa.

1.2. Situación y descripción de la nave industrial [...]

Tres puntos justifican el carácter híbrido de este texto:

1. La denominación del escrito (*memoria* en el título, *proyecto* en el subtítulo, *trabajo* en el párrafo inicial, *anteproyecto* en el tercer párrafo) revela la ambigüedad o el carácter «simulado» de la práctica.
2. El escrito comparte rasgos propios del discurso académico y del profesional. En el fragmento anterior es académico especificar al inicio, en el cuerpo del escrito, el tipo de documento, sus objetivos y sus autores (sin especificar su cargo o categoría profesional). En cambio, pertenece al discurso profesional «simulado» la mención a que se trata de un «encargo» para unos determinados clientes: «nos piden, nuestros clientes».
3. El análisis de la superestructura global del texto –aspecto que no podemos reseñar aquí– también muestra la dificultad de seguir las «reglas del juego» de los discursos profesionales en un contexto académico.

Estos tres puntos sugieren que los estudiantes pueden leer y escribir este tipo de textos mezclando de manera aleatoria elementos propios del discurso académico (una mayor o menor personalización del discurso, por ejemplo, o el uso de elementos metadiscursivos, como el propio

apartado 1.1 del ejemplo anterior) con otros rasgos más característicos del ámbito laboral (la exposición de los datos necesarios para llevar a cabo un proyecto).

En cambio, las presentaciones orales en PowerPoint proporcionadas por el Escritor 1 resultan más cercanas a los textos auténticos que se utilizan en las empresas para presentar un determinado proyecto. El carácter multimodal (uso de textos escritos, imágenes, gráficos e ilustraciones, que acompañan la exposición oral) es una característica muy extendida hoy en día en la práctica profesional, que el contexto académico no puede obviar.

7.2. Multimodalidad

Hoy en día, muchos profesionales escriben en Internet o en la Intranet de su empresa u organismo. Escriben textos con colores y símbolos, formatos sofisticados, acompañados de imágenes y ficheros de audio y vídeo. Aunque el texto sea un documento audiovisual, éste no se suele presentar sin ningún escrito, sino apoyado por la redacción de un texto que lo introduce. Tal es el caso de las *presentaciones* que redacta una de las informantes (Escritora 3) para introducir las entrevistas en audio que publica su empresa en su web:

(3)

Juan Trias de Bes se reconoce totalmente barcelonés. De hecho, su fin de semana ideal pasa por no tener ningún plan y perderse por la ciudad. Y que pase lo que tenga que pasar. Para ser buen arquitecto, dice, hay que tener conocimiento de las técnicas y tener criterios para enfrentarse al trabajo. Por tanto, tiene que haber consciencia y técnica. Este hecho es lo que más le gusta de la Arquitectura, que no se trata de una disciplina absolutamente técnica ni absolutamente humanística. Movido por su vocación de construir, al finalizar la carrera abrió el estudio junto con Pilar de Alós. Los primeros encargos se los inventaron ellos mismos, una técnica de supervivencia que les dio buen resultado. Juan Trias de Bes reconoce sus límites y arriesga. Y, por el momento, le ha dado un buen resultado. (Escritora 3).

Este texto persuasivo busca animar al lector a escuchar la entrevista. Por ello se aportan datos y relatan sucesos del discurso fuente que contribuyan a suscitar interés. Internet fomenta este tipo de discurso, textos que podríamos denominar «promocionales» (cfr. Bhatia, 2004) que persiguen convencer al usuario con un escrito breve para que acceda a otro más extenso. Por ello, son frecuentes los elementos de valoración positiva («buen arquitecto», «vocación», «buen resultado»). A diferencia del género

discursivo ilustrado en (2), textos como (3) son textos menos técnicos, a pesar de que el destinatario también es un especialista (aquí presentaciones y entrevistas fueron concebidas para arquitectos). Son escritos sin una superestructura establecida, que se construyen a partir de dos restricciones fundamentales: su carácter promocional y su brevedad.

7.3. *Textos periodísticos*

Siguiendo a nuestros informantes, la redacción de *noticias* en ámbitos laborales se está extendiendo. Muchos organismos, tanto públicos como privados, que no desempeñan tareas relacionadas con el periodismo, bien usan una Intranet para informar a sus profesionales sobre procedimientos o noticias de su institución, o bien mantienen una web abierta al público en general para fortalecer su imagen social. En este sentido, una práctica escrita habitual es la de redactar noticias sobre datos que interesen al colectivo profesional del organismo o al público en general.

Esta tarea supone una gran labor de documentación previa, de selección, organización y reelaboración de la información, actividades que se han de resolver en poco tiempo, de modo muy parecido al periodista profesional. Reproducimos aquí las palabras de una cuarta informante que no completó el ciclo de entrevistas y que no fue incluida en el corpus final, porque sus palabras retratan las fortalezas y las debilidades de muchos graduados en la actualidad en su acceso al ámbito laboral³.

- (4) De lo que nos hemos dado cuenta es de que tú vas haciendo el día a día y no analizas qué es lo que pasa; y entonces decidimos que de tanto en tanto parábamos y nos mirábamos qué es lo que estábamos publicando y lo analizábamos y a partir de aquí hemos dicho que quizás nos iría bien hacer un tipo de plantillas para noticias que se repiten muchísimo y que no tiene sentido que cada vez que sale aquella información te tengas que plantear qué has de escribir y otras que no; pero lo que miramos es que sea información clara, que las frases no sean muy largas, que no se ocupe mucha pantalla porque sabemos que no se leerán una noticia que ocupe una hoja y media; depende de lo que te ha llegado también te dan indicaciones para que podamos decir el mismo contenido pero de manera más clara o más resumida. (Escritora no incluida en el corpus, graduada en Traducción y empleada en un organismo jurídico público).

En este sentido, una informante considera que el carácter «noticioso» de muchos de los textos que debe escribir en su agencia documental constituye una de las principales diferencias con relación a las prácticas

7.4. Textos no tipificados

Los ejemplos anteriores sugieren que nuestros informantes tienen indicaciones claras o modelos textuales sobre el estilo o las características microlingüísticas que deben seguir sus escritos profesionales: extensión de las oraciones, recursos lingüísticos para lograr claridad (ejemplificaciones, aclaraciones, reformulaciones), etcétera. En cambio, parece haber menos indicaciones o más indeterminación en el plano discursivo más global, ligado a la superestructura y a la macroestructura textuales. A menudo las necesidades del día a día en la empresa enfrentan al informante ante comunicaciones para las que no existe ningún género predeterminado o ninguna orientación macrotextual. Así lo manifiesta uno de los sujetos estudiados:

- (7) No hay ningún formato ni nada [...] somos tres o cuatro en el laboratorio de técnicos y cada uno te hará un informe diferente [...] Yo propuse cuando entré... es que tener al menos una pauta de los cuatro puntos: objetivos del informe, tal, tal, tal, conclusiones o recomendaciones [...] uno va perdido y no es normal que de un mismo laboratorio salgan informes distintos. (Escritor 1).

Del mismo modo, a pesar de que una entidad bancaria dispone de formularios y plantillas de los documentos habituales, que los estandarizan y formalizan, no son raras las situaciones atípicas o no reguladas, en las que es el profesional debe «inventarse» un nuevo tipo textual, como en el ejemplo siguiente de una *constancia*. Para este género textual, la única directriz de la empresa es que se trata de un texto distinto a un *certificado*, y así lo resuelve el Escritor 2:

(8)

XXX
Oficina XXX / XXX

Señores/as:

Me dirijo a ustedes para comunicarles el error en el pago de dos recibos de la tarjeta Visa Class.

El día 4 de marzo, último día que XXX permitía el pago de dichos recibos, no se pagaron por un error debido únicamente a la oficina, con la consecuente devolución y problemas para los clientes.

Se trata de los clientes siguientes:

XXXX XXXXXX
XXXX XXXXXX

Por consiguiente, les agradeceríamos que tuvieran en cuenta esta exposición y que procedieran a desbloquear las tarjetas y no se cobrara el cargo por devolución, dado que los clientes contaban con el dinero suficiente en la cuenta.

Adjuntamos a esta solicitud el comprobante de transferencia realizado ahora para pagar la parte indicada por sus gestores de impagos. Agradeceríamos asimismo que nos comunicaran la decisión tomada acerca de esta solicitud por cualquier medio de los que aparece en la carátula del fax.

Gracias por la comprensión.
Salutaciones,

XXX
Gestor comercial

En Barcelona, 18 de marzo de 2009

El autor se refiere a este documento en el mismo escrito como *exposición y solicitud* y en las entrevistas como *constancia*, pero adopta la forma de una carta (con las fórmulas de saludo y despedida). Vemos de nuevo que quien se incorpora a una profesión al salir de la universidad no tiene experiencias previas en textos tan habituales en el mundo laboral (y también académico) como las *constancias*. Son textos con poco margen para la creatividad y la impronta personal, muy estereotipados, para los que se exige seguir unas determinadas pautas. Disponer de unas pautas para redactar escritos profesionales es una necesidad que ponen de manifiesto todos los sujetos implicados, pero no forma parte todavía (en nuestro siglo XXI) de la cultura empresarial.

- (9) Somos una empresa muy pequeñita, somos tres [...] todos los textos que se publican en teoría deberían pasar por mi mano antes para que yo los revise [...] No tenemos ningún libro de estilo ni nada, tenemos algunas pautas más o menos que ya se han ido consolidando por tradición, porque la empresa lleva ya cinco años, pero no tenemos ninguna pauta así escrita. Ahora yo estoy empezando a apuntar, pues, lo que veo que vamos corrigiendo muy habitualmente o directrices que tenemos así en general [...] los voy escribiendo yo poquito a poco, pero no es un libro de estilo ni muchísimo menos, vamos [...] Lo voy apuntando y así el próximo lo tendrá más fácil. (Escritora 3).

Quien ha de iniciarse en las nuevas prácticas de escritura profesional dispone de modelos de textos, de sus compañeros de profesión para resolver sus dudas, pero en el caso de los tres sujetos entrevistados no han seguido una formación reglada que permitiera un acceso más seguro a estas prácticas escritas.

7.5. *Procesos de producción y revisión*

Una de las características de las prácticas letradas profesionales es que incorporan procesos sofisticados de producción y revisión de escritos, en los que participan varios profesionales (a menudo de ámbitos variados) y en los que se utilizan varios idiomas. En una empresa, un texto puede pasar por varios lectores, para revisar o traducir. Los sujetos entrevistados se sienten preparados para las tareas de revisión, aunque algunos hayan tenido más formación universitaria en técnicas de revisión que otros. Las fortalezas que destacan en relación con la práctica de revisión textual son de distinto tipo.

- (10) El proceso que utiliza la agencia de *marketing* es: cogen el texto del alemán o el inglés, lo llevan a una empresa que se dedica a la traducción, y esta empresa pues lo traduce al castellano. Siempre se escapa alguna falta y entonces pues siempre lo revisamos los técnicos porque en teoría son folletos técnicos, ¿no?, como los prospectos de los medicamentos, ¿no?, pues eso, y entonces siempre los revisamos nosotros. (Escritor 1).
- (11) Me ha servido mucho todo lo que hicimos de análisis de textos: hubo un día en que dediqué a analizar los textos, cómo eran, aprendí de eso [...] Me ha servido en las referencias que he de buscar; sobre la traducción [hice humanístico-literaria]. Antes de la carrera no revisaba los textos; en la carrera aprendí la tarea de revisión. (Escritora 3).

Como vemos, las asignaturas de análisis de textos también son muy valoradas por estos sujetos concretos. En cambio, son las herramientas macrotextuales, ligadas a cada género de discurso específico, las que más echan en falta los licenciados cuando empiezan a trabajar, de acuerdo con el apartado anterior.

- (12) [En la universidad] la asignatura de *Oficina técnica* es lo más parecido de lo que se hace, para mí es la más real de todas, te da la visión de lo que será tu futuro en una empresa. Había una parte de documentación, que es la que te enseña a hacer un poquito la parte esta de informes. (Escritor 1).

En este sentido, los dos informantes procedentes del grado de Traducción afirman sentirse formados para afrontar esta situación de revisión cooperativa: el Escritor 2 manifiesta que es consciente de que, en comparación con el resto de compañeros, dispone de más recursos lingüísticos para escribir. La Escritora 3 afirma:

- (13) A veces te llegan textos que dices madre mía no sé qué me está diciendo y empiezas como a sacar la maraña de hilo y al final tienes

un texto que se entiende y que tiene un sentido, y ves el razonamiento que te quería explicar el arquitecto pero no tenía las herramientas para hacer y tú se las has dado, te has convertido como en su herramienta para hacerlo [...] y te da mucha alegría; que, claro, que las cosas saldrían igual, pero no saldrían igual de bien [...] no se entendería. [...] Realmente en este trabajo me estoy dando cuenta de lo que he aprendido yo durante los cuatro años de carrera [...] Realmente sé; he aprendido mucho [...] Te das cuenta de la importancia de saber expresar una idea. (Escritora 3).

7.6. Aprendizaje

Como hemos visto, los *artefactos comunicativos letrados* usados en la comunidad profesional siguen pautas diferentes a las de los textos académicos. En este sentido, una pregunta relevante es cómo aprendieron los informantes a escribir esos textos, cómo se apropiaron de las prácticas letradas profesionales. A pesar de que en cada contexto laboral se usen géneros diferentes y de distinta manera, los informantes coinciden en que aprendieron a través de la propia práctica, sin el apoyo de un sistema articulado de formación en escritura profesional. Así lo explican dos sujetos:

- (14) Básicamente vas aprendiendo en el día a día y los compañeros que te van ayudando; sí, evidentemente, inicialmente tienes un curso de preparación y respecto a estos documentos sí que hacen un énfasis especial porque, claro, es un documento que tiene un carácter vinculante de cualquier cosa, y por tanto, pues, como mínimo te enseñan las nociones de que no los puedes dar a cualquiera, no los puedes imprimir porque sí y no los puedes utilizar aleatoriamente. Todos estos documentos tienen estas formalidades y, por tanto, pues, una vez sabéis esto tenerlo en cuenta [...] Los compañeros de compartir el lugar de trabajo y de compañerismo, en cualquier duda es la primera persona a quien recurre. (Escritor 2)⁴.
- (15) Informándote en Internet, cómo lo hacían tus compañeros, tomando tus pautas; te aseguro que no hay ninguno igual. (Escritor 1).

Disponen de la colaboración de los compañeros, quienes favorecen la *participación* en la nueva práctica letrada, en el sentido que le otorga Kalman (2003b): un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, pero no tanto los roles que requiere adoptar a lo largo del proceso de uso.

El *acceso* a la forma de escribir los textos también se ve dificultado por la falta de apoyos a la redacción especializada, como manuales de estilo, diccionarios, gramáticas, por ejemplo. En los contextos laborales analizados (empresa de ingeniería industrial, entidad bancaria, agencia documental) no existen este tipo de recursos. Es cierto que los formularios que se emplean en la base de datos de una entidad bancaria agilizan mucho el proceso de redacción, pero pueden surgir también otro tipo de dudas (más locales o bien de selección de la información) que no resuelve el programa informático.

El hecho de que los sujetos analizados hayan podido desenvolverse en su ámbito de trabajo sin excesivos problemas para resolver sus tareas (en ningún caso podemos hablar de «fracaso» en la *apropiación* de la práctica) se debe a la *identidad* que ellos mismos han desarrollado en relación con su manejo de los textos. Observamos que los tres sujetos entrevistados se consideran formados «lingüísticamente» a través de la carrera académica cursada: dos de ellos han realizado estudios de Traducción; en el caso del ingeniero técnico, ha escogido asignaturas de libre elección sobre redacción académica. Por tanto, son personas con inquietud lingüística, preocupados por la elaboración de los textos, y con la necesidad de establecer «pautas» (como las denominan ellos) o «criterios» que justifiquen sus decisiones en el momento de producir un texto. Esta actitud revela su toma de conciencia en el proceso de *apropiación* de la práctica letrada.

7.7. Representaciones sobre la redacción académica y la profesional

Los informantes entienden de modo muy diferente lo que significa escribir en el mundo del trabajo y escribir en el ámbito académico. Así describen sus experiencias de escritura en el trabajo y en la universidad:

- (16) La primera sensación en el banco es que aquí ya no mandas tú, que manda otro y por tanto los textos [...] evidentemente ya no haces lo que a ti te parece mejor [...] sino que haces lo que te dicen que has de hacer [...] Las pautas y las decisiones ya están tomadas, tienes muy poca autonomía. [...] En la universidad cada texto era diferente; a partir de unas directrices uno podía enfocarlo como te pareciera a ti [...] En un banco las directrices son clarísimas y dan muy poco margen de maniobra, por tanto, de quien lo escribe. (Escritor 2)⁵.
- (17) Supongo que si algún día tengo que hacer un doctorado me servirán los académicos [...] Me gusta [escribir en el trabajo] si me dejan la libertad para componer el texto como creo que puede ordenarse mejor, poder escribir para que tenga más sentido,

entonces me lo paso muy bien. [...] Me gusta mucho hacer los textos de los podcasts porque es realmente empezar de cero, tengo la libertad totalmente de escribir lo que quiera. (Escritora 3).

Vemos con claridad en estos comentarios que se valora mucho la libertad de escritura y el hecho de «personalizar» lo escrito, de incluir la voz propia. Y esta voz personal también se manifiesta en algunas iniciativas de comunicación interna, como la de escribir una revista en una empresa de productos industriales para estrechar el intercambio entre los trabajadores y estar al día de las últimas informaciones (Escritor 1).

Reflexiones finales

De los siete subapartados anteriores podemos extraer algunas conclusiones a modo de reflexiones finales:

1. Las prácticas letradas del mundo profesional difieren notablemente de las académicas, no sólo en los tipos de texto y en sus rasgos estilísticos, sino sobre todo en sus parámetros pragmáticos (autor, función, lector, etc.) y en los procesos de producción y recepción, que suelen involucrar a más personas, idiomas y tareas. Las prácticas profesionales también son mucho más dinámicas y cambiantes, por la incidencia de diferentes factores políticos, sociales o tecnológicos. Es habitual que en un contexto laboral surjan situaciones particulares que requieren la «creación» de tipos de texto nuevos. Las tecnologías de la información y la comunicación están multiplicando el número de textos usados en muchos contextos laborales, incluso en profesiones tradicionalmente ágrafas.
2. En los últimos cursos universitarios se desarrollan un gran número de prácticas de producción de textos, aunque no siempre conectan con las prácticas letradas profesionales y, en consecuencia, tampoco preparan para lo que se encontrará en el ámbito laboral el estudiante. Las prácticas académicas que «simulan» géneros y situaciones laborales verosímiles pueden mezclar rasgos de ambos contextos y llegar a confundir a los estudiantes, por lo que parece recomendable aclarar en todo caso los parámetros pragmáticos (contexto, autor, función, etc.) que se superponen en la práctica académica. Estos cambios deberían incorporarse en la formación inicial universitaria. También podría ser relevante que la formación universitaria atendiera al carácter multimodal y plurilingüe de muchas prácticas profesionales, incluyendo esas variables en sus formas de lectura y escritura académicas.

3. Los graduados que se incorporan al mundo laboral siguen un proceso de formación que incluye la apropiación de las prácticas letradas correspondientes, con una metodología práctica de ensayo y error, guiada por algún experto (el jefe, un compañero empleado con más experiencia), pero sin una educación formal establecida. El dinamismo de esas prácticas letradas profesionales y su gran variedad sugieren que los estudiantes graduados que inician su actividad profesional deberían tener mucha autonomía y capacidad de autoaprendizaje, para poder adaptarse a esos contextos nuevos y particulares. Por lo tanto, la formación universitaria que reciben previamente debería incorporar recursos y habilidades para fomentar el aprendizaje de prácticas letradas a lo largo de la vida.

En conjunto, una visión más «social» de la literacidad o alfabetización se impone para el siglo XXI. La perspectiva sociocultural muestra que escribir (y leer) varía según el contexto (en este capítulo el contexto académico, por un lado, y el profesional, por otro). Esta perspectiva, pues, cuestiona que la habilidad escrita pueda ser conceptualizada sólo como un conjunto de habilidades cognitivas o técnicas: al ser una forma de conectar entre sí a las personas para comunicar significados sociales particulares, el acto de escribir no puede ser meramente un simple ejercicio de observación de habilidades abstractas. En esta línea, se requiere observar la alfabetización como un término relativo, en el sentido de que no hay una «única» literacidad, sino una amplia variedad de prácticas relevantes y apropiadas para tiempos, lugares, participantes y propósitos particulares.

Para ampliar la variedad de experiencias letradas de los estudiantes, constituye un requisito fundamental reflexionar sobre la escritura y la lectura como prácticas sociales que articulan toda una comunidad (científica, técnica, etc.), donde se aplican unas determinadas «reglas del juego»; esto es, se persiguen unos propósitos comunicativos y socioculturales específicos, se adoptan los roles e identidades requeridos en cada situación, se realiza un ejercicio adecuado del poder. Estas «reglas del juego» no pueden aplicarse si no se practica en primera persona, como señala Gee (2010: 34) a propósito del texto académico:

«Tales juegos involucrarían hacerle frente a la clase de problemas y retos que ese tipo de científico enfrenta y vivir y jugar según las reglas que ese tipo de científico utiliza. Ganar significaría lo mismo que lo que significa para un científico experimentar la sensación de logro mediante la producción del conocimiento para resolver problemas profundos».

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, E., Mateo, J., y Yus, F. (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: «La literacidad entendida como práctica social». En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Barton, D., Hamilton, M., e Ivani, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Routledge.
- Battaner, M^a P., Atienza, E., López, C., y Pujol, M. (2001). *Aprender y enseñar: La redacción de exámenes*. Madrid, Antonio Machado Libros, S.L.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sidney, Continuum.
- Bhatia, V., Flowerdew, J., y Jones, R. H. (2008). *Advances in discourse studies*. Londres, Routledge.
- Boden, D. (1994). *The Business of Talk. Organizations in Action*. Cambridge, Polity Press.
- Borzeix, A., y Fraenkel, B. (Eds.) (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. París, Éditions du CNRS.
- Boutet, J. (1993). «Activité de langage, activité de travail». *Futur antérieur*, 16, 1993/2 [en línea]. Disponible en: <http://multitudes.samizdat.net/Activite-de-langage-et-activite-de>
- Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. París, L'Harmattan.
- Candlin, C. N. (Ed.) (2002). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). «Análisis de una práctica letrada electrónica». *Páginas de Guarda*, 2, pp. 99-112.
- Cassany, D. (2008a). *Prácticas letradas contemporáneas*. México, Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2008b). «La lectura ciudadana». En J. A. Millán (Coord.): *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 225-243). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Cedro/Observatorio de la Lectura y el Libro [en línea]. Disponible en: <http://www.lalectura.es/2008/>
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). «Miradas y propuestas sobre la lectura». En D. Cassany (Ed.): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós, pp. 13-22.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Ponencia presentada en el 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid [en línea].

- Disponible en <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/rael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHEScribirDEF.pdf>
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Graó.
- Drew, P., y Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fillettaz, L., y Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Lovaina, Peeters.
- Flowerdew, J. (Ed.) (2002). *Academic discourse*. Harlow, Longman.
- Flowerdew, J., y Gotti, M. (2006). *Studies in specialized discourse*. Berlín, Peter Lang.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*. Londres, Routledge.
- Gee, J. P. (2010). «Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el siglo XXI». En G. López Bonilla y K. Englander (Eds.): *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change* (en prensa). Nueva York, Peter Lang.
- Grosjean, M., y Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. París, Presses universitaires de France.
- Gunnarsson, B. L., Linell, P., y Nordberg, B. (Eds.) (1994). *Text and talk in professional contexts. Selected papers from the International Conference «Discourse and the Professions»* (Uppsala, 26-29 agosto 1992). Uppsala, The Swedish Association of Applied Linguistics.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Londres, Pearson Education.
- Kalman, J. (2003a). *Escribir en la plaza*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2003b). «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66 [en línea]. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00362>
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York, McGraw Hill, 2ª edición, 2008. Versión en español de la 2ª edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata/Ministerio de Educación.
- Mourlhon-Dallies, F. (Coord.) (2007). «Langue et travail». *Le français dans le monde*, 42, número monográfico.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sanz Álava, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*. Valencia, Tirant lo Blanc.
- Sarandi, S., y Candlin, C. N. (Eds.) (2003). «Researching the discourse of workplace practice». *Applied Linguistics*, 24(3), número especial.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Londres, Routledge.

- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito y guía didáctica del discurso académico oral*. Madrid, Edinumen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wodak, R., y Weiss, G. (Eds.) (2002). «Discourse of Un/employment». *Text*, 22(3), número especial.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Notas

⁰ La investigación presentada en este capítulo ha sido llevada a cabo en el marco del proyecto nacional competitivo *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: análisis lingüístico y propuesta didáctica* (ref. HUM2007-62118/FILO), concedido por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica española y dirigido por Daniel Cassany en la Universitat Pompeu Fabra. Se inscribe además en los trabajos del grupo de investigación consolidado *GR@EL (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües)*.

¹ Agradecemos a nuestros informantes su amable disposición para participar en las entrevistas llevadas a cabo y facilitarnos los textos académicos y profesionales analizados en este capítulo.

² Reproducimos aquí la cita original en catalán, que hemos traducido nosotros en el texto.

1. Memoria general explicativa

1.1. Objectiu del projecte

El present treball, realitzat per XXX, XXX, XXX, XXX, pretén projectar una nova nau industrial.

Es prendrà com a referència, l'instal·lació de l'empresa XXX actual, ja que té exactament definida i organitzada la seva activitat productiva.

L'objectiu d'aquest avantprojecte és el disseny d'una instal·lació. Aquesta instal·lació serà la nova fàbrica de l'empresa XXX. Aquesta empresa està situada en el polígon industrial del XXX del municipi de XXX, Castelló. Ens hem de basar en la forma de la indústria ja que és una nau ja construïda. Per tant, basant-nos en la nau, hem de realitzar la instal·lació d'enllumenat, baixa tensió, ventilació i la instal·lació contra incendis.

Aquesta nau és de grans dimensions però ens demanen, els nostres clients, que tinguem en compte el possible creixement de l'empresa.

1.2. Situació i descripció de la nau industrial [...]

- (3) La entrevista fue realizada en catalán; he aquí el texto original:
El que ens hem adonat és que tu vas fent el dia a dia i no analitizes què és el que passa; i aleshores vam decidir que de tant en tant paràvem i ens miràvem què és el que estàvem publicant i ho analitzàvem i a partir d'aquí hem dit que potser ens aniria bé fer un tipus de plantilles per notícies que es repeteixen moltíssim i que no té no té sentit que cada vegada que surt aquella informació t'hagis de plantejar què has d'escriure i d'altres que no; però el que mirem és que sigui informació clara, que les frases no siguin molt llargues, que no s'ocupi molta pantalla perquè sabem que no es llegiran una notícia que faci un full i mig; depèn del que t'ha arribat també donem indicacions perquè poguem dir la mateixa, el mateix contigut però de manera més clara o més resumida.
- (4) El texto catalán original es el siguiente:
Bàsicament vas aprenent en el dia a dia i els companys que et van ajudant; sí evidentment que inicialment tens un curs de preparació i respecte d'aquests documents sí que fan un èmfasi especial perquè, clar, és un document que té caràcter vinculant a qualsevol cosa, i per tant doncs com a mínim t'ensenyen les nocions de no es pots donar a qualsevol, no ho pots imprimir perquè sí i no ho pots fer servir aleatòriament; tots aquests documents hi ha aquestes formalitats i per tant doncs un cop sapigueu això tingueu-ho en compte. [...] Els companys de compartir el lloc de treball i de companyerisme, en qualsevol dubte és la primera persona a qui recórres. (Escriptor 2).
- (5) El texto catalán original es el siguiente:
La primera sensació al banc és que aquí ja no manes tu, que aquí mana un altre i per tant els textos evidentment ja no fas allò que a tu et sembla millor per fer sinó fas allò que diuen que has de fer [...] les pautes i les decisions ja estan preses, tens molt poca autonomia. [...] A la Universitat cada text era diferent; a partir d'unes directrius un podia enfocar-ho com et semblés a tu [...] En un banc les directrius són claríssimes i donen molt poc marge manobra per tant de qui l'escriu. (Escriptor 2).

Sobre los autores

Andreína Adelstein es doctora en Lingüística (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona). Es investigadora adjunta del Conicet e investigadora docente regular en el área de Lingüística del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, en donde dicta talleres de lectura y escritura académica. Es integrante de los grupos interuniversitarios de investigación en léxico y terminología Termtex (UNGS, UBA y Conicet) y del grupo Iulaterm (Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona). Ha publicado diversos artículos sobre semántica de nombres, terminología y morfología del español; su tesis de doctorado, publicada en 2007, aborda la especificidad semántica del léxico científico. Ha confeccionado, en colaboración, los productos lexicográficos para el *Diccionario integral del español de la Argentina*, de Tinta Fresca, y es autora, junto con I. Kuguel y G. Resnik, del diccionario *1300 neologismos en la prensa argentina*, de reciente aparición.

Rebecca Beke es doctora en Estudios del discurso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), licenciatura y maestría de la New York University. Actualmente coordina la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera y es representante del Área de Lingüística en la Comisión de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación (UCV). Es miembro fundador de la Cátedra Unesco para el desarrollo de la lectura y la escritura, subsección UCV. Sus líneas de investigación se centran en: (1) la lectura y escritura en inglés y en español, y (2) el discurso académico. Es coautora del libro *Ecole: Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura* (1996) y autora del libro *Introducción a la lectura en inglés* (2000, 2002). Ha publicado sobre estos temas en varias revistas nacionales e internacionales.

Adriana Bolívar es profesora titular en Lingüística y Análisis del Discurso en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Obtuvo su M. Phil. en Educación (Lingüística Aplicada) en la Universidad de Londres (1979) y su Ph. D. en Inglés (Análisis del Discurso) en la Universidad de Birmingham (1985). Sus investigaciones y publicaciones abarcan la lingüística sistémica funcional, los estudios sobre el diálogo, el análisis del discurso académico y político, la

(des)cortesía verbal en español, y la lectura y escritura. Es fundadora y presidenta honoraria de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Es editora de la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Ha publicado numerosos artículos y varios libros, entre ellos *Discurso e interacción en el texto escrito* (2005[1994]), *Estudios en análisis crítico del discurso* (Comp.) (1996), *El análisis del discurso. Por qué y para qué* (Comp., 2007, Caracas, Los Libros de *El Nacional*). Actualmente coordina el doctorado en Estudios del Discurso y la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, subsede UCV.

María del C. Arribas posee un BA-Estudios Hispánicos (1974), M.Ed.-Currículo y Enseñanza en Español (1994) y un Ed.D.-Currículo y Enseñanza en Español (2004). Se ha desempeñado como profesora en universidades públicas y privadas, a nivel subgraduado, desde 1977 a 2001, y en el nivel graduado desde 2002 hasta el presente. Ha dictado cursos en las áreas de: Español básico, Fundamentos de la educación y La enseñanza de las artes del lenguaje, Educación para la paz y derechos humanos y Diseño y evaluación curricular. A nivel graduado ofrece cursos de: Teoría curricular, Diseño y evaluación curricular, Enseñanza de la lectura. Ofrece talleres en las áreas de: innovaciones educativas, herramientas de apoyo a la docencia, la globalización en su impacto en el desarrollo de una nueva educación, evaluación curricular y la enseñanza de la lectura a nivel universitario. Pertenece a varias asociaciones profesionales, tales como: IRA, ASCD, Delta Kappa Gamma, Asociación de Graduadas de la UPR.

Paula Carlino es doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (1996) y se desempeña como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido invitada como profesora, conferencista o asesora por universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, España, México, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y California. Autora de numerosas publicaciones, sus libros más recientes son: *La lectura y la escritura, un asunto de todos* (Neuquén, Universidad Nacional del Comahue, 2009, co-coord. con S. Martínez), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto, N° 6 (Buenos Aires, Lectura y Vida, 2004) (Coord.), y *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005).

Daniel Cassany es profesor e investigador de Análisis del Discurso del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Es licenciado en Filología Catalana y doctor en Didáctica de la Lengua. Ha publicado más de doce monografías sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, español y portugués, como *Describir el escribir* (1987), *Construir la escritura* (1999) y *Taller de textos* (2006), en Ediciones Paidós; *La cocina de la escritura* (1993), *Tras las líneas* (2006) y *Afilar el lapicero* (2007), en Anagrama, y *Reparar la escritura* (1993) y *Enseñar lengua* (1993, en coautoría), en Graó. Ha sido profesor invitado de posgrados, maestrías y doctorados de calidad en universidades e instituciones de más de veinte países de Europa, América y Asia. Ha colaborado con los ministerios de Educación de Catalunya, Galicia, Euskadi, España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura. Desde 2004 dirige el grupo de investigación sobre *Literacidad crítica*, que acaba de publicar un libro que recoge algunas de sus investigaciones: *Para ser letrados* (2009, Paidós).

María Cristina Castro es maestra en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Estudios de doctorado en Ciencias del Lenguaje por la misma institución. Es profesora de tiempo completo en el área de Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Actualmente coordina la maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso en la UAT y los trabajos del cuerpo académico *Lenguas modernas*, de la misma facultad. Sus intereses de investigación están en el análisis del discurso académico y disciplinar.

Guiomar Elena Ciapuscio es Ph. D. por la Universidad de Bielefeld (Alemania, 1992). Actualmente es profesora titular de Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigadora independiente del Conicet. Es autora de varios libros (*Wissenschaft für den Laien*, 1992, Bonn, Romanistischer Verlag; *Tipos textuales*, 1995, Buenos Aires, Eudeba, y *Textos especializados y terminologías*, 2003, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra). *De la palabra al texto*, 2008, Buenos Aires, Eudeba –premio de edición en el Concurso Nacional de Ciencia, 2007–; números especiales de la *Revista Argentina de Lingüística*, 1995-1999; *Signo y Seña*, 1998, y *Neue Romania*, 2005 (Berlín). Es autora de numerosos artículos de revistas especializadas en temas de lingüística y gramática del texto. Coordina el grupo de investigación *Termtex* (Grupo de investigación y docencia en terminología

y texto); presidió la Sociedad Argentina de Lingüística (2005-2009) y dirige su revista, *Rasal*, desde el año 2004.

Mireya Cisneros es profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Lingüística Española. Licenciada en Filosofía y Letras. Directora del Departamento de Lingüística del Instituto Caro y Cuervo desde 1995 hasta 2002. Directora del grupo «Estudios del habla y la comunicación», escalafón A, de Colciencias. Par evaluadora de Colciencias. Miembro de comités científicos. Autora de libros y artículos publicados en libros y revistas especializadas, nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones se destacan: *Aproximación a la neuropsicología y trastornos del lenguaje* y *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2008 y 2007, *Hacia una nueva visión sociolingüística*, Bogotá, ECOE, 2004; *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá, ECOE, 2006, y *Lectura y escritura en la universidad*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2006.

Mariana di Stefano es profesora adjunta de Semiología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora titular de Semiología en la Unsam y del Taller de Redacción de Críticas del IUNA. Entre sus últimas publicaciones se encuentran los artículos «La escritura de monografías en posgrados en ciencias sociales» (2009), «Definiciones en torno al estilo en organizaciones populares. El caso de las Madres de Plaza de Mayo» (Eudeba, en prensa), y en colaboración con Cecilia Pereira, «Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)» (Unsamedita, en prensa); ha coordinado el volumen *Metáforas en uso* (2006) y es coautora de *Pasajes de la enseñanza media a la universidad* (2009). Actualmente codirige proyectos de investigación de la UBA (Ubacyt) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT) sobre políticas de lectura, escritura y del lenguaje en la Argentina.

Susana Gallardo es doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires, 2003) y docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, donde dirige el Centro de Divulgación Científica, y dicta cursos de posgrado de producción de textos científicos de diferente nivel de especialización. Investiga distintos aspectos del discurso especializado desde una perspectiva lingüístico-textual. Forma parte del grupo Termtext y ha participado en distintos proyectos de investigación en el dominio del discurso especializado. Ha publicado artículos en revistas

del área, tanto nacionales como internacionales, y capítulos en libros. Publicó el libro *Los médicos recomiendan* (Eudeba). Asimismo, publica artículos de divulgación científica en medios gráficos y ha recibido menciones, en 2005 y 2008, en periodismo científico del Premio Adepa al Periodismo.

Matilde García-Arroyo es catedrática en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto Metro. Su maestría es en la Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma de la Universidad de Puerto Rico y su doctorado en la misma disciplina es de New York University. Enseña cursos de redacción y de preparación de maestros. La doctora García ha sido pionera en el diseño de los cursos en línea en el recinto. Es autora de dos diarios de lectura, *My Journal* y *My Reader Response Journal*, y coautora de dos libros: *Un cuaderno y algo más/A Notebook and Something* y *Puntos de partida/Points of Departure*. También ha publicado artículos en revistas profesionales y en libros. Recientemente, junto a la doctora Hilda E. Quintana, publicó el libro infantil *Gabriel Comelibros*.

Cristián González es doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad París XIII, Francia. Actualmente realiza docencia a nivel de pregrado y posgrado en el Instituto de Literatura y Ciencia del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su trabajo de investigación se focaliza en la Lingüística del Discurso, particularmente se interesa por el discurso de la prensa y el discurso escolar.

Anamaría Harvey es profesora de Inglés, master of Arts y Ph.D. por la Universidad de Birmingham, Inglaterra. Es profesora titular adjunta en la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde imparte docencia de posgrado en Análisis de Discurso y Sociolingüística. Sus líneas de investigación son el discurso científico y de divulgación, así como el discurso académico, oral y escrito. Actualmente codirige un proyecto de investigación e intercambio académico con la Universidad de Estocolmo, Suecia, y el proyecto Mecesus de Diseño de un Programa de Doctorado en Lingüística. Sus publicaciones más recientes son la compilación del volumen *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Presidenta de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), 2007-2009.

Carmen N. Hernández recibió el grado de doctor en Filosofía, en Lingüística hispánica, de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río

Piedras. Su tesis, *Formas verbales de indicativo en el habla culta de San Juan*, mereció el Premio Luis Llorens Torres, otorgado por la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española a la mejor tesis presentada ante el Departamento de Estudios Hispánicos en 1994. Actualmente es catedrática del Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y colabora como docente con el Programa Graduado de Lingüística en la Facultad de Humanidades. Fue asesora académica de su departamento y la primera coordinadora del Certificado en Lingüística aplicada al estudio de español como lengua materna.

Laura Aurora Hernández es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Forma parte del cuerpo académico Enseñanza de Lenguas. Es egresada de la maestría en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Una aproximación al análisis sistémico funcional del discurso del maestro de ciencia en el aula. Formas y funciones del discurso pedagógico. Desde 2007 pertenece al cuerpo docente de la maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso de la UAT. Su investigación gira en torno a la enseñanza de lengua materna siguiendo el modelo de la pedagogía basada en el género de la Lingüística sistémico-funcional y la investigación genérica de los lenguajes científico y de especialidad.

Romualdo Ibáñez ha alcanzado los grados de magíster en Lingüística Aplicada y, posteriormente, de doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha integrado diversos equipos de investigación dentro de la Escuela Lingüística de Valparaíso, destacándose su coautoría junto a la maestra y lingüista Marianne Peronard y otros colegas en *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*, así como también en la obra editada por el lingüista Giovanni Parodi, *Lingüística de corpus y discursos especializados. Puntos de mira*. Actualmente, su línea de investigación se focaliza en los procesos de comprensión de textos escritos, con especial atención en aquellos desarrollados a partir de géneros disciplinares tanto en inglés como lengua extranjera como en español como lengua materna. Desde el año 2008 ha emprendido su investigación en forma autónoma bajo el financiamiento de Fondecyt.

Hermínsul Jiménez es profesor de la Universidad de la Amazonia, Colombia. Magíster en Etnoliteratura (Universidad de la Amazonia y Universidad de Nariño, 1996) y doctor en Ciencias Pedagógicas del Instituto

Central de Ciencias Pedagógicas (La Habana, 2005). Docente universitario desde 1982 en programas de pregrado y de posgrado relacionados con la Lingüística, la Literatura y la Didáctica de la lectura y la escritura, e investigador en estas áreas. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor de libros y artículos en revistas especializadas.

Carmen López Ferrero es profesora titular de Lengua Española del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Es licenciada en Filología Hispánica (Lengua) y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación) por la Universitat de Barcelona. Imparte su docencia en asignaturas de Lengua Española y Análisis del Discurso en cursos de grado, máster y doctorado. Sus líneas de investigación se centran en la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Didáctica de la lengua. Entre sus publicaciones destacan: *Actividades para la escritura académica* (2001) y *Español con fines académicos* (2005) (ambos coordinados por G. Vázquez). Recientemente ha participado en el libro *Working with Spanish Corpora* (2007) (Ed. G. Parodi) y en uno de los capítulos de *Para ser letrados* (2009) (con E. Atienza; compilador D. Cassany). Es coautora, además, del *Diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera* (director, E. Martín Peris).

Anna López es licenciada en Filología Hispánica y profesora asociada del Departamento de Filología Hispánica (sección de Lengua) de la Universidad de Barcelona, donde imparte clases de grado y de máster. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre mecanismos anafóricos en el discurso judicial. Sus intereses docentes y de investigación se centran, por una parte, en el Análisis del Discurso Profesional, especialmente del discurso jurídico, y la Lingüística del Texto; y, por otra, en la Gramática y la Pragmática del español. En el ámbito pragmático-gramatical, sus publicaciones incluyen: «Precisamente estaba pensando en ti»... *Precisamente y justamente* como partículas focalizadoras de coincidencia» (*Español Actual*, 87), «La partícula discursiva *de entrada* y la organización del discurso» (*Oralia*, 13) y «Realización del subjuntivo del pasado de valor aoristo en contextos hodiernos en catalán/valenciano» (con Ilpo Kempas, *Vox Romanica*, 67).

Juana Marinkovich es profesora titular del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica de número de la Academia Chilena de la Lengua y correspondiente

por la Real Academia Española de la Lengua. Doctora en Filosofía, mención Lingüística Hispánica, Universidad de Chile, y Maître es Arts (M.A.), mención Traducción, Universidad de Montreal. Especialista en el área de la Escritura, Argumentación y Análisis del Discurso. Actualmente, investigadora responsable del Proyecto Fondecyt «La escritura en las disciplinas». Es coautora de los libros *Un programa interdisciplinario de enseñanza de la escritura*, Editorial Carroza, Valparaíso (1999), *Lectes: Programa de lectura y escritura* (2006) y *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: Articulación entre el currículo escolar y el universitario* (2009). Asimismo, ha participado con presentación de ponencias en numerosos eventos, como también en conferencias y pasantías en universidades extranjeras. Editora asociada de la revista *Cultura y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, España.

Estrella Montolio es doctora en Lengua Española y profesora titular de la Universidad de Barcelona. Ha impartido también cursos de posgrado en numerosas universidades de España, Europa, Norteamérica y Sudamérica. Su principal línea de investigación combina aspectos teóricos y metodológicos de Gramática y Pragmática, en un enfoque que aplica también al estudio del Discurso Académico y Profesional. Actualmente coordina el proyecto Análisis Lingüístico y Pragmático de la Recomendación. Entre sus publicaciones gramaticales destacan: *Marcadores del discurso. Teoría y análisis* (como editora, con M^a A. Martín Zorraquino), *Manual práctico de escritura académica*, su contribución a la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de 1999 y *Conectores de la lengua escrita* (2001). Colabora también con diferentes empresas y organizaciones como asesora en temas de comunicación.

Elvira Narvaja de Arnoux dirige el Instituto de Lingüística y la maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y es responsable de la sede argentina de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura. Desarrolla con sus equipos de investigación proyectos sobre procesos y prácticas de la lectura y la escritura en el nivel universitario (pregrado y posgrado) y en la educación media. Otra de sus líneas de investigación corresponde al campo de la Glotopolítica, en cuyo marco ha abordado el tema de las políticas del lenguaje en relación con los procesos de integración regional. Es directora de la revista de lingüística *Signo y Seña* y de las colecciones *Enciclopedia Semiológica* e *Historia de las políticas e ideas sobre el lenguaje en América Latina*. Ha publicado recientemente *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (2006), *Los discursos sobre la*

nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile 1842-1862) (2008), *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez* (2008).

Marcela Oyanedel es profesora de Castellano y de Alemán y doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de París-Sorbonne. Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde imparte docencia de grado y posgrado, coordina el Programa de Posgrado en Lingüística y codirige el proyecto Mecesup de Diseño de un Programa de Doctorado en Lingüística. Sus líneas de investigación son la gramática general, la oralidad y la alfabetización académica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran «Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios», 2005; «Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios», 2006; «La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios» (coautoría con Paulina Núñez). Es miembro correspondiente por Santiago de la Academia Chilena de la Lengua.

Constanza Padilla es profesora y doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Se desempeña, además, como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet, Argentina). Es profesora asociada, con dedicación exclusiva, a cargo de Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y psicolingüística, y directora del Programa de Investigación del Ciunt (2008-2012) «Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos institucionales». Dentro de éste, directora del Proyecto de Investigación del Ciunt (tipo A) «Prácticas discursivas críticas en contextos educativos». Ha participado, como autora y coautora, en diversas publicaciones de libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas. Entre ellos destacan: *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción textual* (2007 y 2009), *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples* (2008), «Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español», *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (2005).

Giovanni Parodi ha obtenido los grados de magíster en Lingüística Aplicada y, posteriormente, de doctor en Lingüística. Desde el año 2003 es editor de la revista *Signos. Estudios de Lingüística*. A través de su carrera académica ha logrado reconocimiento en el área de la Lingüística de corpus, el procesamiento del discurso escrito y, últimamente, ha indagado en los géneros discursivos especializados escritos. También se le

reconoce su labor como editor de libros, tanto en español como en inglés. Se destaca entre ellos su libro publicado en el año 2007 en Londres, Reino Unido, por la Editorial Continuum, que se titula *Working with Spanish Corpora*. Es un miembro activo y fundador de la denominada Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV): www.linguistica.cl. En el año 2007, en virtud de sus méritos científicos, fue nombrado como miembro correspondiente por Valparaíso de la Academia Chilena de la Lengua.

María Cecilia Pereira es profesora adjunta de Semiología en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Taller de Redacción de Críticas en el Instituto Universitario Nacional de Artes (IUNA). Dirige la carrera de especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), y es responsable de la subsección de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura en dicha universidad. Actualmente dirige un proyecto de la UNGS sobre la problemática de la argumentación en los discursos académicos, codirige proyectos de investigación de la UBA (Ubacyt) e integra el equipo de investigadores de proyectos de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (PICT) sobre políticas de lectura, escritura y del lenguaje en la Argentina. Ha publicado en el 2009 los artículos «Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora» y, en colaboración con Mariana di Stefano, «Representaciones acerca de la tesis doctoral en reescrituras de la Introducción».

Hilda Quintana posee un doctorado en Literatura Comparada de la Universidad del estado de Nueva York en Binghamton. Es catedrática de Español en el recinto metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, en donde se ha desempeñado en varios puestos administrativos; directora del Departamento de Español, fundó y dirigió el Centro de Redacción Multidisciplinario. Actualmente enseña cursos graduados sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la Escuela de Educación. También dirige el Centro de Redacción Multidisciplinario y la sede de Puerto Rico de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura. También es coautora de varios libros, entre los cuales se destaca el primer libro sobre didáctica de la redacción publicado en Puerto Rico: *Hablemos de escribir: Didáctica de la expresión oral y escrita* (1997).

Guillermina Rojas es profesora de la Universidad de la Amazonia, Colombia. Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (La Habana, 2005). Estudios de magíster en

Etnolingüística (Universidad Nacional de Colombia, 1987-1989) y licenciada en Lingüística y Literatura (Universidad de la Amazonia, 1985). Docente universitaria desde 1990 en programas de pregrado y de posgrado relacionados con la Lingüística, la Literatura y la Didáctica de la lectura y la escritura, e investigadora en estas áreas. Jefa del Programa de Lingüística y Literatura Universidad de la Amazonia (1991-1993, 1995), jefa del Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Amazonia (2001) y directora de la maestría de Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonia (desde 2007). Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de libros y artículos en revistas especializadas.

Martín Sánchez es maestro en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Cursó estudios de doctorado en Ciencias del Lenguaje por la misma universidad. Actualmente se desempeña como coordinador del área de Primera Lengua en la Universidad de las Américas, Puebla. Como profesor de tiempo completo de la UDLA se ha desempeñado en el área de Lingüística y, particularmente, en los cursos de escritura en las disciplinas. Su línea de investigación se centra en el estudio del discurso académico y especialmente en los estudios sobre argumentación. Colabora como profesor de tiempo parcial en la maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Marisol Velásquez es profesora de Castellano, licenciada en Lengua y Literatura Hispánica, magíster en Lingüística Aplicada, ambos grados otorgados por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y candidata a doctora en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha (Chile). Ha trabajado en las áreas de perfeccionamiento docente, formación continua y formación inicial de profesores y ha dictado cursos destinados a desarrollar competencias en lectura y escritura en estudiantes universitarios de las áreas de Pedagogía, Ingeniería y Derecho. Ha participado también en proyectos de investigación Fondecyt y Fondef. Actualmente se desempeña como docente en el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Martha Shiro es investigadora y profesora titular en el área de Lingüística en el posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, donde ha dictado gran variedad de cursos y es miembro de los comités académicos de programas de

maestría y doctorado. Sus publicaciones reflejan su interés en los procesos de lectura, en la adquisición de la lengua materna y extranjera, en la organización discursiva y el discurso académico. Su libro más reciente (*La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades, 2007) versa sobre la adquisición del discurso narrativo en niños venezolanos. En sus estudios de doctorado (en la Universidad de Harvard) se especializó en las áreas de Adquisición de Lenguaje y Psicolingüística. Ha sido directora del Instituto de Filología Andrés Bello y es editora de la revista *Boletín de Lingüística*.

René Venegas es profesor adjunto de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En el año 2005 obtuvo su grado de doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Uno de sus intereses fundamentales en investigación, sustentado en los principios de la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV), está en el campo de los estudios del significado, con especial atención al discurso especializado (académico y profesional), y en el desarrollo y aplicación de herramientas computacionales para el análisis de textos. Actualmente es coordinador de edición de la revista *Signos. Estudios de Lingüística*. Entre sus publicaciones más relevantes se encuentra su participación con capítulos en los libros: *Working with Spanish Corpora* y *Lingüística de corpus y discursos especializados. Puntos de mira*, ambos editados por el doctor Giovanni Parodi en el año 2007.

Ariel

España

Av. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona (España)
Tel. (34) 93 492 80 36
Fax (34) 93 496 70 58
Mail: info@planetaint.com
www.planeta.es

Argentina

Av. Independencia, 1668
C1100 ABQ Buenos Aires
(Argentina)
Tel. (5411) 4382 40 43/45
Fax (5411) 4383 37 93
Mail: info@eplaneta.com.ar
www.editorialplaneta.com.ar

Brasil

Rua Ministro Rocha Azevedo, 346 -
8º andar
Bairro Cerqueira César
01410-000 São Paulo, SP (Brasil)
Tel. (5511) 3088 25 88
Fax (5511) 3898 20 39
Mail: info@editoraplaneta.com.br

Chile

Av. 11 de Septiembre, 2353,
piso 16
Torre San Ramón, Providencia
Santiago (Chile)
Tel. (562) 652 29 00
Fax (562) 652 29 12
Mail: info@planeta.cl
www.editorialplaneta.cl

Colombia

Calle 73, 7-60, pisos 7 al 11
Santafé de Bogotá, D.C.
(Colombia)
Tel. (571) 607 99 97
Fax (571) 607 99 76
Mail: info@planeta.com.co
www.editorialplaneta.com.co

Ecuador

Whymper, 27-166 y Av. Orellana
Quito (Ecuador)
Tel. (5932) 290 89 99
Fax (5932) 250 72 34
Mail: planeta@access.net.ec
www.editorialplaneta.com.ec

Estados Unidos y Centroamérica

2057 NW 87th Avenue
33172 Miami, Florida (USA)
Tel. (1305) 470 0016
Fax (1305) 470 62 67
Mail: infosales@planetapublishing.com
www.planeta.es

México

Presidente Masaryk 1111, 2º piso
Col. Chapultepec Morales
Deleg. Miguel Hidalgo
11570 México, D.F.
Tel. (52 55) 3000 6200
Fax (52 55) 3000 6257 Mail:
info@planeta.com.mx
www.editorialplaneta.com.mx
www.planeta.com.mx

Perú

Grupo Editor
Jirón Talara, 223
Jesús María, Lima (Perú)
Tel. (511) 424 56 57
Fax (511) 424 51 49
www.editorialplaneta.com.co

Portugal

Publicações Dom Quixote
Rua Ivone Silva, 6, 2.º
1050-124 Lisboa (Portugal)
Tel. (351) 21 120 90 00
Fax (351) 21 120 90 39
Mail: editorial@dquixote.pt
www.dquixote.pt

Uruguay

Cuareim, 1647
11100 Montevideo (Uruguay)
Tel. (5982) 901 40 26
Fax (5982) 902 25 50
Mail: info@planeta.com.uy
www.editorialplaneta.com.uy

Venezuela

Calle Madrid, entre New York y Trinidad
Quinta Toscanella
Las Mercedes, Caracas (Venezuela)
Tel. (58212) 991 33 38
Fax (58212) 991 37 92
Mail: info@planeta.com.ve
www.editorialplaneta.com.ve

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN EL SIGLO XXI:

LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS

GIOVANNI PARODI, EDITOR

Este libro nace como una instancia de reflexión en torno a una problemática que se ha ido lentamente posicionando en América Latina y España: la necesidad de una alfabetización académica a nivel de educación superior y en contextos profesionales. Si bien los procesos de comprensión y producción de textos tanto orales como escritos han enfrentado diversos y heterogéneos caminos en el ámbito de la educación primaria o básica y secundaria, no cabe duda de que el desarrollo de estos mismos procesos –en la academia como en el mundo laboral– ha sido un punto de amplias controversias. Aunque la diversidad de posturas y enfoques representados cabalmente en este libro es amplia, hay acuerdo en que si algo se debe desarrollar en cuanto a alfabetización es la reflexión consciente de los procesos discursivos por medio de los cuales se construyen significados, los cuales se materializan en textos que se inscriben en géneros particulares.

Aquí se da cuenta del trabajo de doce equipos de investigación en siete países de Latinoamérica y España: Argentina, Chile, Colombia, España, México, Puerto Rico y Venezuela. Adherimos al principio de “unidad en la diversidad”, pero también y tal vez sobre todo al de “diversidad en unidad”. Partimos de una sola lengua, el español o castellano, pero damos cuenta de realidades diversas y de hallazgos variables en la misma lengua.

Ariel



ACADEMIA CHILENA
DE LA LENGUA