

CAPÍTULO 1

Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos

Federico Navarro y Ana Brown

Unidad 1: Géneros discursivos

1.1. Introducción: *lenguaje en uso*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué objetivos sociales presenta el uso del lenguaje en la universidad?
- b) ¿Qué textos (orales y escritos) son fundamentales en la formación de grado de cada carrera?
- c) ¿Qué denominaciones tienen? ¿Qué rasgos textuales los caracterizan?

Dentro de la lingüística, las teorías funcionalistas sostienen que la naturaleza del lenguaje se explica a partir de los objetivos sociales que guían su uso. Por este motivo, son teorías interesadas por entender las relaciones entre los contextos socioculturales y situacionales del uso lingüístico y las características propias del lenguaje. En concreto, abordan las opciones lingüísticas sistemáticamente disponibles para los hablantes en diferentes contextos de uso.

Dentro de este marco, se propone que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde se producen. De esta manera, cada esfera comunicativa desa-

rolla textos con características comunes, reconocibles por los hablantes y escritores, que se denominan *géneros discursivos*. En términos generales, se adopta una perspectiva teleológica sobre los géneros discursivos que prioriza los objetivos sociales buscados en las esferas sociales específicas: los géneros discursivos textualizan los objetivos sociales de los hablantes-escritores. Esta propuesta permite identificar patrones sociodiscursivos más o menos estables en los distintos usos —orales y escritos, formales y familiares— del lenguaje en sociedad.

1.2. Lectura: la naturaleza del lenguaje y sus funciones

A continuación se ofrecen dos reflexiones sobre las funciones que cumple el lenguaje en uso, escritas por autores muy influyentes. Discutir en grupos las preguntas que siguen y, posteriormente, poner en común las respuestas:

 Michael Halliday (Londres, 1925) es un lingüista británico que desarrolló un modelo gramatical de enorme influencia en la lingüística aplicada, el análisis del discurso y la comunicación multimodal: la gramática sistémico-funcional (GSF). Este modelo propone una gramática funcional que se organiza a partir de los usos del lenguaje en contexto y las opciones disponibles para el hablante. La GSF está influenciada por el estructuralismo de la Escuela de Praga, la enseñanza de segundas lenguas, la antropología y la sociología de la educación.

¿Por qué el lenguaje es como es? La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir. En términos más concretos, estas funciones son específicas de una cultura: el uso del lenguaje para

organizar expediciones de pesca en las islas Trobriand, descrito hace medio siglo por Malinowski, no tiene paralelo en nuestra propia sociedad. Pero subyaciendo a tales instancias específicas de uso del lenguaje, hay funciones más generales comunes a todas las culturas: no todos salimos en expediciones de pesca; sin embargo, todos usamos el lenguaje como medio para organizar a otras personas y de dirigir su comportamiento.

(...) Aquí, por lo tanto, consideraremos el lenguaje en función de su uso. Las preocupaciones estructurales han dominado en lingüística por algún tiempo; pero la utilidad de una síntesis de los enfoques estructural y funcional se ha hecho manifiesta desde hace tiempo, a partir de los trabajos de los lingüistas de [la Escuela de] Praga (Vachek, 1966) que desarrollaron las ideas de Bühler, especialmente en el estudio de la gramática. La forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer; pero para poner esto en evidencia, es necesario considerar simultáneamente el sistema del lenguaje y sus funciones; de lo contrario, careceremos de toda base teórica para hacer generalizaciones acerca de cómo se usa el lenguaje.

Quizás lo más útil sea empezar por la noción de acto de habla, considerándolo como una selección simultánea de entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el "potencial de significado" del lenguaje. Al hablar, elegimos: ya sea que formulemos un enunciado o una pregunta, ya sea que generalicemos o que particularicemos, ya sea que repitamos algo o que agreguemos algo nuevo, ya sea que impongamos o no el juicio propio, etcétera. En realidad, sería mejor decir que "optamos", ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica, en la que las opciones pueden expresar nuestros significados solo muy indirectamente: en el mismo sentido se podría decir que "optamos" entre una vocal larga o una corta, o entre extender el brazo o doblarlo (caso este en que el significado está mediatizado por la importancia simbólica de la diferenciación entre un apretón de manos y un saludo).

El sistema de opciones disponibles es la "gramática" de la lengua, y el hablante o el escritor hace sus elecciones dentro de este sistema: no *in vacuo*, sino en el contexto de las situaciones de habla. De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales (Firth, 1968; Pike, 1967; Ellis, 1966).

Halliday, 1975 [1970]: 146-147



In vacuo: locución latina, significa "en el vacío".

Guía de lectura

- ¿Cuál es la diferencia entre funciones culturalmente específicas y funciones generales en el uso del lenguaje, según Halliday?
- ¿Cuál es la relación entre acto de habla y potencial de significado?
- ¿Qué implica asumir una perspectiva funcionalista sobre la naturaleza del lenguaje?
- ¿Cuál es la amplitud de opciones y de potenciales de significado que tiene un hablante? ¿Qué elementos limitan esa amplitud?

Discusión

- ¿Cuál es la relación entre creatividad (creación de opciones nuevas) y repetición (de opciones comunes y reconocibles) en el uso del lenguaje?
- ¿Qué libertades y limitaciones tiene un estudiante de grado para ajustar la relación entre creatividad y repetición al escribir textos en su carrera?



Para la aparición de marcas personales en el discurso académico, ver Unidad 3 de este capítulo.



Mijaíl Bajtín (1895-1975) fue un filólogo y filósofo soviético que se interesó por temáticas sociales, lingüísticas y literarias. El texto que sigue fue publicado póstumamente, pero ha tenido desde entonces una enorme repercusión dentro de las teorías funcionalistas del lenguaje.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano

según el tema, situación, número de participantes, etcétera) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

Bajtín, 2005 [1982, 1979]: 248-250

Guía de lectura

- ¿Qué rasgos contextuales son fundamentales, según Bajtín, para dar cuenta de un género discursivo?
- ¿Qué aspectos textuales caracterizan a un género discursivo?
- ¿Qué distinciones establece Bajtín para clasificar la heterogeneidad de los géneros discursivos?

Discusión

- ¿Qué esferas de uso del lenguaje son relevantes en el proceso de formación de un graduado de sus carreras (clases teóricas, clases prácticas, proyectos de investigación, congresos de la disciplina, experiencias de docencia, tutorías, etcétera)?
- ¿Qué rasgos textuales son más o menos comunes a los géneros discursivos de sus carreras? ¿Cómo se relacionan esos rasgos con aquellas esferas?

1.3. Ejercitación: los géneros académicos

Los siguientes instructivos son frecuentes en el campo de las humanidades: brindan indicaciones para el envío de

trabajos a congresos y ofrecen precisiones sobre las secciones de revistas especializadas. Leer los textos y discutir las preguntas que siguen en grupos organizados por carreras. Posteriormente, poner en común y comparar las respuestas.

- ¿Cuáles son los géneros discursivos que se pueden identificar?
- ¿Cuál es el objetivo de cada uno de esos géneros?
- ¿Cómo son los géneros escritos? ¿Y los orales?
- ¿Qué diferencias pueden establecerse entre las carreras?
- ¿Con qué géneros discursivos expertos (orales y escritos) presentes en estos instructivos establecen relaciones los géneros discursivos de formación de sus carreras?



Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes entren en contacto con los géneros académicos expertos y puedan establecer relaciones entre estos y los géneros de formación que deben escribir en el grado. La idea es reflexionar sobre la situación de uso de la lengua en cada caso. Por ejemplo, no será lo mismo presentar una ponencia en el marco de un congreso que preparar una exposición a lo largo de un seminario de grado. A su vez, las publicaciones y las disciplinas incluyen géneros distintos: la revista de Educación publica “reseñas de eventos académicos”, mientras que la revista de Letras no lo hace.



Para la distinción entre géneros expertos y de formación, ver la Unidad 3 de este capítulo.

Filosofía

Instrucciones para la presentación de trabajos al congreso de la Asociación Filosófica Argentina (AFRA)

Ponencias:

- 1) Un RESUMEN AMPLIADO para evaluación. Deberá tener una extensión de 900 a 1000 palabras.
- 2) Un ABSTRACT para ser publicado en el cuadernillo de resúmenes. Deberá tener una extensión de 90 a 100 palabras.

En el caso de las Mesas Redondas:

Estarán a cargo de un coordinador y no tendrán más de 4 ponencias. El coordinador deberá enviar el título de la mesa; los nombres de los integrantes; un resumen con una extensión de 90 a 100 palabras presentando la mesa redonda, y 1) RESUMEN AMPLIADO y 2) ABSTRACT de cada ponencia.

En el caso de los Simposios:

Estarán a cargo de un coordinador, tendrán un tema en particular y contarán con una cantidad total de 8 a 16 ponencias. La extensión de los simposios será de uno a dos días. El coordinador deberá enviar el título del simposio; los nombres de los integrantes; un resumen con una extensión de 90 a 100 palabras presentando el simposio, y 1) RESUMEN AMPLIADO y 2) ABSTRACT de cada ponencia.

La aceptación de los trabajos quedará sujeta a la evaluación que estará a cargo de las comisiones evaluadoras por áreas.

Fuente: <<http://www.afra.org.ar/circularuno.php>>
(consulta: 8-11-2012)

Historia

Normas para la presentación de trabajos en las XIII Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia

Criterios de presentación:

Las mesas temáticas abiertas deberán fundamentarse sólidamente

explicitando su objetivo en la propuesta.

Las mesas deben ser presentadas por dos o tres coordinadores. Por lo menos uno de los coordinadores/as de mesa deberá ser un docente de universidad nacional; los restantes deberán ser de universidades argentinas o extranjeras y/o miembros de la CIC/CONICET; en todos los casos no pueden pertenecer a la misma cátedra, al mismo proyecto de investigación, ni ser de la misma universidad.

Se requieren para el funcionamiento de cada Mesa un mínimo de 10 y un máximo de 20 ponencias.

Fuente: <<http://blogs.fyh.unc.edu.ar/jornadasinterescuelas/files/2010/09/primer-circular.pdf>> (consulta: 8-11-2012)

Educación

Secciones de la Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

La Revista del ICE publica trabajos originales comprendidos en alguno de los siguientes tipos:

- artículos académicos, basados en investigaciones —en curso o finalizadas— o en ensayos de reflexión teórica
- reseñas de eventos académicos
- reseñas de libros de reciente aparición que podrán ser descriptivas y/o comentadas
- entrevistas a investigadores reconocidos del campo de la investigación educativa

Fuente: <<http://iice.institutos.filo.uba.ar/revistas/>> (consulta: 8-11-2012)

Secciones de la revista *Ex libris*, Departamento de Letras,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Debates: ensayos críticos y entrevistas sobre problemáticas actuales vinculadas con las políticas culturales y lingüísticas, la significación de la enseñanza y la investigación de la lengua y la literatura, el estado de la crítica y la teoría, las relaciones entre la producción literaria, el medio editorial y las políticas de Estado.

Dossier: serie de trabajos de distintos autores en torno a un eje, problema, obra o autor, previamente establecido por la dirección de la revista. Ocasionalmente se completa con reproducción de documentos y entrevistas.

Enseñanza: experiencias de enseñanza en Letras, propuestas pedagógicas y didácticas, artículos y entrevistas.

Investigación: artículos sobre temas de las disciplinas y subdisciplinas de las letras.

Reseñas: se reseñan producciones científicas, académicas e intelectuales, así como también la producción literaria contemporánea.

Fuente: <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/acercade/politicas.html>> (consulta: 8-11-2012)

1.4. Sistematización: funciones y géneros del lenguaje

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad:

- Funciones del lenguaje (generales y específicas)
- Acto de habla
- Elegir/optar y potencial de significado

- Formas gramaticales y funciones del lenguaje
- Uso del lenguaje y contexto
- Modo en que los enunciados reflejan las esferas de uso
- Géneros discursivos (definición) / Clasificaciones posibles
- Géneros discursivos académicos en la formación de grado / Géneros expertos

Realizar un mapa conceptual para sistematizar y compartir los aprendizajes:

- a) Pensar una breve definición para cada concepto o pares de conceptos. Agregar ejemplos y particularidades de sus carreras.
- b) Unir con flechas explicando cómo se relacionan los conceptos.
- c) Compartir oralmente con los demás la definición de los conceptos y sus relaciones.

Unidad 2: Escritura, conocimiento y cultura disciplinar

2.1. Introducción: prácticas retóricas y epistémicas

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Pueden identificar diferentes líneas teóricas y presupuestos en sus disciplinas? ¿De qué manera dialogan y discuten?
- b) ¿Hasta qué punto se lee y escribe de la misma manera en las diferentes disciplinas y líneas teóricas? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se aprende a leer y escribir académicamente? ¿Qué es necesario saber para poder hacerlo?
- d) ¿Cómo se relaciona aprender los temas de una disciplina con aprender a leer y escribir en esa disciplina?



Para prácticas epistémicas, ver Unidad 4 de este capítulo.

En el ámbito universitario los estudiantes escriben permanentemente diversos tipos de textos: parciales, reseñas, monografías, resúmenes. En algunos casos se trata de dar cuenta de lo leído y, en otros, de reelaborar la información obtenida a partir de las lecturas, combinándola con ideas propias y conocimientos previos. En todos los casos, escribir implica una actividad cognitiva en la que se procesa y conecta información. Este proceso ocurre en un contexto dinámico: el contexto es construido por el proceso y, a su vez, lo determina. Las teorías sociocognitivas que abordan esta cuestión toman en cuenta la interacción con el contexto como parte del desarrollo de la escritura, y coinciden en señalar la dimensión epistémica de la escritura, es decir, su capacidad de organizar y redimensionar el conocimiento que se está elaborando. Sin embargo, esto no ocurre de forma automática, sino que surge de una conciencia retórica que es necesario desarrollar. Es decir, que para que esa potencialidad epistémica se haga concreta, el escritor debe tener en cuenta para quién está escribiendo, en qué contexto y de qué manera. Solo de esta manera se recupera, ajusta y transforma el conocimiento previo (Carlino, 2005: 29).

Las comunidades científicas y académicas se caracterizan por poseer modos retóricos propios —y en permanente pugna— de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por esto que existen estrechas relaciones entre, por un lado, escribir y leer en una disciplina (Historia, Letras, Filosofía, Educación, etcétera) y, por otro, pensar, aprender y producir conocimiento —sobre todo, de forma escrita— en esas carreras. Es decir, “escribir historia” es “saber historia”, y “saber historia” es poder “escribir historia”. Esto se denomina *escribir en las disciplinas*: la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es,

ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. Así, los nuevos miembros deben reconocer, adquirir y, eventualmente, negociar y modificar las prácticas letradas de su comunidad. Pertenecer a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas.

2.2. Lectura: culturas disciplinares

Leer el siguiente texto y discutir las preguntas que siguen en grupos. Posteriormente, poner en común las respuestas.

Entender el conocimiento en tanto construcción dentro de las comunidades sociales mueve el foco a la homogeneidad de los grupos y prácticas disciplinares. Cada disciplina puede entenderse como una tribu académica (Becher, 1989) con sus normas, nomenclatura, conocimiento compartido, grupos de convenciones y formas de investigación particulares, constituyendo una cultura separada (Bartholomae, 1986; Swales, 1990). Estas culturas difieren en dimensiones sociales y cognitivas, ofreciendo contrastes no solo en su campo de conocimiento, sino en sus objetivos, conductas sociales, relaciones de poder, intereses políticos, formas de comunicarse y estructuras argumentativas (Toulmin, 1972; Whitley, 1984). A través del código de sus lenguas especializadas, estas tribus consagran su privilegio cultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

Los investigadores se comunican entre sí dentro de los marcos de sus disciplinas y en general tienen poca dificultad para identificar las revistas científicas más importantes, las principales instituciones que otorgan becas y premios, las conferencias fundamentales, las figuras más reconocidas y los departamentos más prestigiosos en su campo.

La noción de *comunidad discursiva* ha demostrado ser muy útil ya que busca ubicar a los escritores en contextos particulares para identificar cómo sus estrategias retóricas son dependientes de los propósitos, marco y audiencia de su escritura (e.g. Bruffee, 1986). Bizzell (1982: 217), por ejemplo, ha usado el concepto en tanto "formas tradicionales y compartidas de comprender la experiencia", incluyendo patrones comunes de interacción, y Doherty-Farina (1992: 296) se refiere a las "convenciones retóricas y prácticas estilísticas que son tácitas y rutinarias para los miembros". Killingsworth y Gilbertson (1992: 7) hacen la interesante afirmación de que las comunidades son en realidad un tipo de medio de comunicación ya que afectan la manera y el significado de cualquier mensaje enviado a través de ellas.

(...) La mayoría de las disciplinas se caracterizan por poseer varias perspectivas en pugna y por reunir creencias y valores muchas veces fuertemente discutidos. Rauch (1992), por ejemplo, resalta los valores y creencias muy diferentes, y en gran medida incompatibles, que subyacen el debate entre los biólogos conservacionistas sobre el estatus de especie del lobo rojo. En otros campos, los empiristas discuten un mismo marco con fenomenólogos, los cognitivistas con los conductistas, los existencialistas con los freudianos, y los relativistas con los realistas. Las comunidades son frecuentemente pluralidades de prácticas y creencias que articulan el disenso y permiten que los subgrupos y los individuos innoven dentro de los márgenes de sus prácticas sin debilitar su habilidad para participar en acciones comunes. Considerar a las disciplinas como culturas ayuda a dar cuenta de qué temas pueden ser discutidos y cómo, y de los acuerdos que son la base de la acción cooperativa y de la creación de conocimiento. Lo importante no es que todos estén de acuerdo sino que los miembros sean capaces de interactuar con las ideas y análisis de los demás en formas compartidas. Las disciplinas son los contextos en los cuales el desacuerdo puede ser discutido.

Si bien todo discurso académico se distingue por ciertas prácticas comunes, como reconocimiento de fuentes, comprobación rigurosa, honestidad intelectual, etcétera, hay diferencias que parecen ser más

significativas que estas similitudes generales. La forma en la que los escritores eligen representar a sus lectores, a su mundo y a ellos mismos, la forma en que buscan avanzar en el conocimiento, el modo en que mantienen la autoridad de su disciplina y los procesos mediante los cuales establecen lo que debe ser aceptado como verdad justificada, contribución útil o argumento válido son todas acciones prácticas influenciadas culturalmente y sujetas a consenso social.

Estas prácticas no son simplemente un asunto de preferencia estilística personal, sino formas reconocidas por la comunidad para adoptar una postura y expresar una posición. "Hacer buenas investigaciones" significa emplear ciertas justificaciones *post-hoc* avaladas a partir de acuerdos institucionales. Como resultado, las convenciones retóricas de cada texto reflejarán parte de los presupuestos epistemológicos y sociales de la cultura disciplinar del autor. En las ciencias naturales, por ejemplo, esto frecuentemente requiere un compromiso público con la demostración experimental, la replicación y la falsabilidad de los resultados. En filosofía, puede implicar narrativas que contengan "fantasmas de mundos paralelos", "conversaciones imaginarias" y sistemas de puntuación argumentativa (Bloor, 1996).

Hyland, 2004: 8-11 (traducción nuestra)



Post-hoc es una locución latina; significa, en este contexto, que la justificación es formulada después de formular un argumento a partir de los datos de la investigación.

Guía de lectura

- Según Hyland, ¿qué elementos cohesionan una disciplina?
- ¿Cuál sería la comunidad discursiva de un investigador? ¿Cómo se caracteriza?
- ¿Qué ocurre con el disenso dentro de una disciplina? ¿Por qué el disenso es fundamental?
- ¿Qué clase de acciones prácticas lleva a cabo el discurso académico?

- e) ¿Qué aspectos de una disciplina permiten observar sus convenciones retóricas?

Discusión

- a) ¿Qué tipo de prácticas consideran que son las más y menos importantes para caracterizar una cultura académica?
- b) ¿Qué lugar ocupa la lectura y escritura dentro de las disciplinas? ¿En qué medida limitan o determinan nuestras propias prácticas, nuestro estilo y nuestra perspectiva?
- c) ¿Qué estrategias consideran que debe seguir un ingresante a la cultura disciplinar de una carrera de grado? ¿Qué aspectos debe adquirir primero? ¿En qué medida se deben reproducir y en qué medida negociar las prácticas de esa cultura?

2.3. Ejercitación: devoluciones escritas

A continuación aparecen correcciones —insertas entre corchetes y en cursiva— y comentarios de docentes (escritores expertos), en parciales y monografías de estudiantes (escritores novatos). Elegir una o más de estas devoluciones y discutir las siguientes preguntas:

- a) ¿De qué maneras los expertos enseñan a los novatos los marcos epistémicos y las prácticas retóricas de su disciplina?
- b) Teniendo en cuenta la dimensión epistémica de la escritura, ¿cuál es la función que cumplen los parciales y las monografías en sus carreras universitarias?
- c) ¿Qué presupuestos sobre las prácticas epistémicas y retóricas de cada disciplina pueden identificarse en las correcciones y comentarios a parciales y monografías? ¿Qué utilidad tienen?
- d) ¿Qué dimensiones y aspectos (elecciones léxicas, puntuación, desarrollo temático, claridad, contenidos, etcétera) son corregidos y cuáles no lo son?



Las funciones de los parciales y las monografías son exploradas en los Capítulos 2, 3 y 4.

Filosofía

Consigna: Explique en qué consisten para D. Ross las obligaciones *prima facie*, y qué problemas presentes en otras teorías intuicionistas pretende resolver con este concepto (2.50).

Resolución completa: La obligación *prima facie* son las que se captan [¿cómo?] o intuyen a primera vista.

Los problemas que pretende resolver son cuando dos obligaciones están en contraposición [contraposición] o se contradicen, voy a graficarlo con un problema: si yo me encuentro en mi casa y entra un sicario que está buscando a un ser querido para matarlo y me pregunta ¿Dónde se encuentra? yo (siguiendo una línea pensamiento kantiana) no debería mentir (obviamente, yo sabiendo donde está escondido), pero por otra parte entraría en contradicción otra obligación que sería no hacer el mal innecesariamente. Entonces introduce este concepto de obligaciones *prima facie*, que, no habla de una disposición de deberes jerárquica, si no que se intuyen a primera vista.

Comentario del docente:

Incompleto. No responde la consigna

Parcial presencial, nota de la consigna 0,75/2,50

Historia

Monografía Revolución Cubana

Durante 1810 hasta 1875 se inicia el proceso independentista latinoamericano por la liberación nacional a través de revoluciones sociales y no burguesas [¿?]. Consecuencia de la influencia económica de Estados Unidos e

Inglaterra en estos países [¿?].

Para este período, las potencias se encontraban en un momento de auge del capitalismo. Pero la sobreproducción, la caída de los precios y la falta de mercados provocan la primera crisis del sistema entre 1856 a 1866 [¿Esto en Cuba o en el mundo?]. Como reestructuración de sus economías inician la entrada de capitales financiero y en mercancías como ferrocarriles, pero que el colonialismo español dificultaba.

Entonces: ¿cómo soluciona Cuba el colonialismo de España y a la intensión de Estados Unidos de asentarse como Imperio?, ¿logra el país del norte la formación de un Estado burgués con el cual comerciar libremente, permitiendo una formación socio-económica capitalista? (...).

Comentario del docente:

Aquí hay un error conceptual (que se repite más abajo): capitalismo es un modo de producción; las formaciones económico-sociales son específicas de cada país (o región) y suponen el entramado de varios modos de producción (como lo describe Godelier en el caso del Perú) y, en la época del imperialismo, el tipo de relación con las potencias imperialistas (la dependencia). Este es un tema de coloquio: repasar Godelier...

Monografía, nota 8

Letras

La problemática del artista en los relatos de Hoffmann.

Respuestas posibles al conflicto entre el artista y su medio en *Kreiseriana*, *La señorita de Scudéry*, "La ventana esquinera de mi primo", etcétera.

El conflicto entre el artista y su medio es, en las obras de Hoffmann, un motivo constante. Se caracteriza por ser una relación marcada por una fuerte tensión entre dos polos distintos: arte-vida, artista-burgués, aspiraciones artísticas-vida prosaica. Según Puknus, el tratamiento de esta contraposición va sufriendo modificaciones a lo largo de la obra

de Hoffman, así como también, las "resoluciones" del problema son diferentes. En los textos más tempranos (*Kreiseriana*, por ejemplo), la oposición es tajante, irreconciliable. Luego, esto se va modificando. La tensión nunca se abandona, siempre está latente; sin embargo, hay cierta posibilidad de acercamiento. Los textos que se analizarán (*Kreiseriana*, *La señorita de Scudéry* y "La ventana esquinera de mi primo") dan cuenta de una evolución o, mejor dicho, de una apertura de la concepción artística de Hoffmann y de su relación con el mundo cotidiano (...).

Comentario del docente:

— Está muy bien el recorrido que hacés, y tus conclusiones y observaciones son sumamente pertinentes.

— Creo que, si bien señalás los vínculos entre los relatos y marcás acertadamente la evolución y las discontinuidades, hay partes del trabajo que son básicamente descriptivas, que se concentran en peculiaridades de cada una de las obras y que no lográis incorporar del todo orgánicamente al razonamiento central del trabajo.

— Me llamó la atención que no hayas incorporado el artículo de Puknus al análisis, ya que resultaba muy útil para pensar estas cuestiones. Veo que lo mencionás al comienzo pero no aparece en la bibliografía. Cuidado con este tipo de desprolijidades.

Monografía, nota 8

Educación

2. Una de las experiencias presentadas en el Taller "Desarrollo de habilidades profesionales en el campo de desempeño" planteaba la problemática de la inclusión de las prácticas profesionales en terreno para la formación del ingeniero en una Universidad Nacional de nuestro país. Usted es asesor de esta facultad:

a) ¿Qué sugerencias metodológicas plantearía para encarar esta inclusión dentro de este proceso de cambio curricular, enfatizando

la posibles modalidades de articulación teoría y práctica? (3 puntos)

- b) En su fundamentación usted argumenta la necesidad de que en ese proceso se considere a la profesión como uno de los estructurantes curriculares. Desarrolle ese argumento. (3 puntos)

Importante: Tenga en cuenta que es un parcial de análisis y producción, no se pretende copia textual de la bibliografía.

2. b) La calidad de los aprendizajes universitarios depende de la articulación teoría-práctica, "ya que en el futuro graduado afecta su posibilidad de transferir esos resultados en su accionar como sujeto productivo y como sujeto sociopolítico" (Lucarelli). Si bien, como Souza Santos, reconozco la inviabilidad de la correspondencia estable entre oferta de educación y oferta de trabajo, entre titulación y ocupación, ya que los requerimientos de profesionalización no son estables, lo que ha producido en regreso al generalismo como formación para un desempeño pluriprofesional; la universidad históricamente ha formado profesionales. Solo que hoy la formación y el desempeño profesional suelen ser un mismo proceso.

Comentario del docente:

- Aquí sería necesario desarrollar la definición de profesión y de campo disciplinar.
- Argumentar y completar con autores la necesidad de considerar a la profesión como estructurante curricular.
- No quedan claras estas relaciones con la fundamentación.
- No se focaliza en la consigna.

Parcial presencial, nota de la consigna 0

2.4. Sistematización: mapas culturales

En grupos reducidos organizados por carrera, escribir un breve instructivo para estudiantes ingresantes que los ayude a conocer

mejor la cultura disciplinar en la que ingresan. Explicitar los siguientes u otros presupuestos, prácticas y hábitos característicos de la carrera de la que se trate. Utilizar conocimientos adquiridos durante el grado, buscar información en Internet y consultar a docentes y colegas.

1. Subdisciplinas dentro de la cultura disciplinar
2. Autores más y menos prestigiosos
3. Libros, teorías e hipótesis más y menos consensuados
4. Temas actuales y pasados de investigación y discusión
5. Tipo de evidencia utilizada para demostrar hipótesis
6. Géneros discursivos más frecuentes en la carrera y luego de la graduación
7. Principales universidades, centros de investigación, congresos y revistas científicas de la disciplina
8. Páginas web donde conseguir información
9. Espacios donde publican estudiantes avanzados del grado

Unidad 3: Discurso académico

3.1. Introducción: definiciones posibles de discurso académico

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué criterios resultan más productivos para caracterizar el discurso académico?
- b) ¿Qué características textuales son propias del discurso académico?
- c) ¿Qué es necesario saber para escribir un género académico?

Los géneros discursivos relevantes para el trayecto de formación universitaria del grado pertenecen al *discurso académico* (también denominado *científico*, *científico-académico* o

especializado, en ocasiones con diferencias en su definición). Si bien a primera vista parecería sencillo decidir qué textos pertenecen al discurso académico y cuáles no, los criterios para delimitar su alcance pueden variar y las diferencias entre los géneros específicos de cada área disciplinar pueden dificultar su caracterización.

Un criterio de delimitación tiene base social e institucional: el discurso académico está constituido por el conjunto de textos producidos por la comunidad a través de medios científicos y académicos tales como publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias en congresos de la disciplina, entre otros. Otro criterio de delimitación tiene una base epistemológica: el discurso académico se caracteriza por la producción de conocimiento (*cf.* MacDonald, 1994: 9). No se trata de un proceso simple y unidireccional, sino que, por el contrario, los nuevos aportes son negociados comunitariamente de forma tal de colaborar con el cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin constituir una amenaza para la misma, tal como se explicó en la unidad anterior. Las diferencias disciplinares podrían explicarse a partir de los distintos problemas de conocimiento y las diferentes maneras de investigarlos. Un tercer criterio de delimitación tiene una base lingüística: el discurso académico puede identificarse a partir de ciertos recursos discursivos, léxicos y gramaticales típicos (*cf.* Halliday y Martin, 1993). Según esta definición, el discurso académico es una variedad funcional específica dentro de una lengua natural.

Los recursos lingüísticos que típicamente aparecen en el discurso académico cumplen ciertos objetivos retóricos vinculados al contexto en el que los textos circulan. Es por ello que escribir dentro de un género no es simplemente responder a una serie de normas, sino apropiarse de los recursos que construyen la especificidad disciplinar dentro de una comunidad discursiva.

Por ejemplo, en los géneros académicos la voz personal aparece a través de recursos léxico-gramaticales como la persona utilizada en el texto (por ejemplo, *se relevaron las siguientes fuentes* o *relevamos las siguientes fuentes*), que varía entre disciplinas; existen diversas estrategias para introducir y valorar citas y referencias bibliográficas, también específicas de cada disciplina; y los diferentes géneros discursivos académicos presentan organizaciones retóricas diversas. Tener conciencia sobre estos recursos y aprender a controlarlos implica poder formar parte de la disciplina con aportes propios, es decir, poder participar de los géneros que la conforman, tanto para reproducir prácticas discursivas adecuadas a los contextos específicos, como para colaborar con su modificación crítica.



Los usos de la persona se exploran en el Capítulo 4.

3.2. Lectura: escritura en la universidad y escritura experta

A continuación aparecen dos fragmentos que intentan caracterizar el discurso académico y científico en español. Discutir las preguntas de las guías de lectura y discusión en grupos pequeños y, posteriormente, poner en común las respuestas.



Este texto discute y sistematiza las dimensiones para caracterizar el discurso académico. En este caso, el autor asocia el discurso académico a los géneros discursivos de formación, y lo diferencia del discurso experto, que denomina discurso científico y discurso profesional, dependiendo de los ámbitos en los que circula.

En términos comunicativo-funcionales, el DA (discurso académico universitario) se caracteriza por la predominancia de la descripción con propósitos persuasivos y didácticos. Es, además, un tipo de discurso que expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado acerca del tema que trata. Al respecto, Hyland (2000: 17) sostiene que este discurso apunta a:

...an authorized understanding of the world (and how it can be perceived and reported) which acts to reinforce the theoretical convictions of the discipline and its right to validate knowledge [...] una comprensión autorizada del mundo (y cómo este puede ser percibido y descripto) que funciona para reforzar las convicciones teóricas de la disciplina y su derecho a validar conocimientos (traducción nuestra).

Desde esta mirada, el DA tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas.

(.) Otro criterio es el contextual. Desde esta mirada, el DA es aquel que se utiliza en contextos académicos o, dicho de otra forma, con propósitos académicos (Kennedy, 2001; Flowerdew, 2002; Dudley-Evans y St. John, 2006). Sabemos, sin embargo, que los propósitos académicos son variados y no siempre fáciles de determinar, razón por la cual, el criterio resulta algo complejo. Esto se debe a que los DAs no tienen un claro límite y pueden confundirse o asimilarse con otros tipos de discursos que se encuentran muy cercanos, tales como el discurso técnico-científico, el discurso profesional, el discurso pedagógico o el discurso institucional (López, 2002; Flowerdew, 2004). Desde el punto de vista contextual, Hyland (2000) argumenta que para caracterizar el DA resulta indispensable identificar las interacciones y los participantes involucrados en ellas, es decir, analizar los textos como prácticas sociales. Este enfoque incluye el análisis de los medios donde circulan y se utilizan estos textos (Gunnarsson, 1997). En este sentido, se considera el DA como una manifestación de una comunidad específica (Valle, 1997); así, iniciarse en esta comunidad implica conocer los procedimientos y

estilos propios de la comunidad académica (Swales, 1990, 2000, 2004; Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1991), o tal como señalan Hyland y Tse (2004), manejar el metadiscurso académico (Crismore, 1989).

Desde el criterio textual, los textos académicos se caracterizan, según algunos autores (Hyland, 1998a, 2000; Reppen, 2004), por ser altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Normalmente, los textos académicos en que se realiza la actividad académica suelen ser: el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe, la reseña, etcétera (Hyland, 1998a, 1998b, 2000; Vázquez, 2001; Vilá, 2000; Mogollón, 2003; Parodi y Gramajo, 2003; Marinkovich, 2004). Estos textos tienden a ser caracterizados por un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos.

Por otro lado, en tanto que manifestación de conocimientos especializados, las prácticas de comunicación académica tienen su canal preferente en el discurso escrito. Este permite la posibilidad de transmisión que necesita la academia para su propósito y progreso, además de que es el más adecuado para el registro estrictamente formal y normado del campo.

(.) En términos más globales, debido a que el DA se orienta a la transmisión de conocimiento, generalmente a través de la definición, la clasificación y la explicación (Wignell, 1998), se persigue que sus rasgos lingüísticos produzcan el efecto de claridad e incluso de objetividad, evitando ambigüedades e interpretaciones erróneas. Por ejemplo, se utiliza organizadores textuales que ordenan la exposición de las acciones realizadas, tales como "primero", "luego" y "por último". Además, se tiende a la economía de palabras, la eliminación de redundancia, la eliminación de repeticiones, la ausencia de adjetivos vacíos para lograr concisión. Se mantiene una sintaxis controlada, en su orden habitual o canónico. Se distingue, además, una proporción más elevada de nominalizaciones de verbales que en el discurso no académico (Ciapuscio, 1992; Halliday,

1993; Lang, 1997; Gotti, 2003; Charaudeau, 2004; Parodi y Venegas, 2004; Cademartori, Parodi y Venegas, 2006).

Parodi, 2007



Nominalizar significa “convertir en nombre”. En este caso, se trata de nominalizaciones de verbales, que convierten verbos en sustantivos. Por ejemplo: omitir - la omisión.



Sobre construcción de objetividad, ver Capítulo 4. Sobre meta-discurso, ver Capítulo 5.

Guía de lectura

- a) ¿Qué rasgos comunicativos, contextuales y textuales generales posee el discurso académico universitario?
- b) ¿Cómo se relacionan estos rasgos entre sí?
- c) ¿Cuáles son algunos de los géneros discursivos que lo caracterizan?
- d) ¿Cuál es la relación entre el objetivo de claridad y objetividad de los textos académicos y los recursos lingüísticos que se utilizan?
- e) ¿Qué diferencia al discurso académico de discursos expertos como el discurso técnico-científico?

Discusión

- a) ¿Qué rasgos y géneros específicos de sus disciplinas podrían agregarse a la caracterización del discurso académico universitario?
- b) ¿Qué rasgos parecen más y menos difíciles de desarrollar? ¿Qué rasgos deberían ejercitarse en un taller de lectura y escritura?



El siguiente artículo se centra en el discurso experto en ámbitos científicos y puede servir para plantear dos cuestiones que discuten el sentido común sobre el tema. Por un lado, la supuesta objetividad del discurso científico es en realidad una construcción discursiva. Por el otro, la postura subjetiva del autor es un componente presente en el discurso científico-académico, si

bien se manifiesta mediante ciertos recursos específicos. Estas cuestiones se profundizan en el Capítulo 4.

La escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad externa, la que por lo tanto se manifestaría en el texto como totalmente independiente de las emociones, sentimientos y apreciaciones del autor. Muy a menudo, en efecto, como recuerda Verdejo Segura (2003), el lenguaje científico ha sido contrastado con el literario o incluso con el general, y se lo ha descrito como básicamente informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación: de este modo, observaciones, análisis y resultados se contarían a sí mismos sin intervención ni “implicación personal del escritor en los hechos que se presentan (...) para convencer al lector del carácter incontrovertible de lo que se expone” (Montolío, 2001: 41).

Marcas evidentes de esta enunciación típica de la Historia (en el sentido de Benveniste, 1966) sin huellas de un locutor que se responsabilice de ella serían el respeto del esquema Introducción-Metodología-Resultados-Discusión-Conclusión (frecuente sobre todo en los artículos científicos de las ciencias naturales y exactas) y la sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de marcas de primera persona coincidente con el número del/los autor/es en favor de formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones.

(...) Si bien es cierto que la presencia de las marcas personales del locutor-autor de un trabajo científico debe vincularse con las distintas tradiciones culturales y con los distintos campos disciplinares (Hyland, 1999, 2000; Breivega, Dahl y Fløttum, 2002; Bolívar, 2004; Harwood, 2005; Kaiser, 2005), una primera observación evidente a la luz del corpus analizado [artículos de investigación de Lingüística, Historia, Medicina y Geología] es que las formas de la primera persona coincidente con el número del/los autor/es, no resultan del todo ajenas al artículo de

investigación científica y constituyen una de las manifestaciones más explícitas de la subjetividad.

Sin duda, y aunque en distinto grado, las estrategias de despersonalización, que refuerzan la pretensión de neutralidad (Gutiérrez Rodilla, 2000) y que diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación (Goethals y Delbecq, 2001) son frecuentes en las cuatro disciplinas analizadas.

García Negroni, 2008: 10-12

 **Polifonía:** multiplicidad de voces. Los textos, en la mayoría de los casos, transmiten muchos puntos de vista diferentes: el autor puede hacer hablar varias voces a través de su texto (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 447). Estas voces están en una relación dialógica con otros textos y enunciados ya que todo enunciado es esencialmente dialógico.

 Las marcas de primera persona coincidente son “yo” o “nosotros” dependiendo del número de los autores. Ejemplos de formas desagativadas son: “el corpus fue seleccionado” (voz pasiva), “se seleccionó un corpus” (estructura impersonal) y “la selección del corpus” (nominalización). Estas cuestiones se profundizan en el Capítulo 4.

Guía de lectura

- ¿Por qué razón la escritura científica se presenta como objetiva?
- ¿Qué relación con los interlocutores se establece a partir de ello?
- ¿Qué recursos lingüísticos colaboran con la construcción de objetividad?
- Según la investigación de García Negroni, ¿cómo aparece la subjetividad y dónde?

Discusión

- ¿Qué lugar ocupa la subjetividad en los géneros de sus disciplinas?
- ¿Qué recursos se favorecen: formas impersonales, primera persona plural o primera persona singular?
- ¿Hasta qué punto la estructura del artículo científico es fija en sus disciplinas?

3.3. Ejercitación: objetivos sociodiscursivos y recursos lingüísticos

Leer atentamente los siguientes fragmentos de diferentes géneros académicos para identificar cuáles son los recursos lingüísticos que aparecen. Luego completar el presente cuadro con los ejemplos.

Objetivos socio-discursivos	Recursos lingüísticos	Ejemplo
Objetividad/ Neutralidad	Voz pasiva	
	Estructuras impersonales	
	Nominalizaciones	
Manifestación de la subjetividad	Marcas de persona coincidente	
Claridad	Organizadores textuales	



Esta actividad exploratoria sirve para que los estudiantes comiencen a identificar las relaciones entre géneros discursivos, objetivos sociodiscursivos y recursos lingüísticos típicos, a su vez dependientes de culturas disciplinares específicas. Se busca que, a partir de las lecturas previas y utilizando sus intuiciones, puedan reconocer rasgos en tanto lectores autónomos. En los capítulos siguientes, se profundiza en las características de cada uno de estos géneros.

Historia

El libro elegido para esta reseña es "historia de una montonera" cuyo autor es Raúl Fradkin, el cual tiene como propósito lograr "una visión más realista y empíricamente fundada" sobre esta problemática a través de la revisión de fuentes y el aporte de otras inéditas.

El primer eje a tratar se centrará en la simbiosis caudillismo-montonera por un lado y por otro, montoneros-bandidos. El segundo eje será la politización de la montonera y se podría decir, de la campaña bonaerense en general.

Reseña, Historia Argentina, nota 10

Filosofía

Intentaré criticar el análisis de Kripke sobre los enunciados contra fácticos. Mi objetivo no es restituir la teoría descriptonista; por el contrario, acuerdo con Kripke en que los contra fácticos solo son posibles si las descripciones no son parte del significado de los nombres propios. Considero que el modelo causal propuesto por Kripke se ajusta mejor a la realidad que el descriptonista (siempre en el caso de los nombres propios). Me propongo, en cambio, mostrar que el concepto de Designador Rígido tiene una amplitud mucho mayor

que la que Kripke está dispuesto a aceptar. Y sobre esta base criticar sus afirmaciones metafísicas.

Monografía, Filosofía del Lenguaje, nota 9

Letras

Al comparar y analizar las ediciones críticas de Ramón Menéndez Pidal, Colin Smith y Ian Michael, se advierte qué posición toman en la polémica entre el neo-tradicionalismo y el neo-individualismo. En principio, cabe aclarar que el único de los tres que no trabaja a partir del manuscrito original es Smith, que lo hace a través de la edición paleográfica efectuada por Menéndez Pidal. Sin embargo, como luego se observará, Smith es quien sigue más fielmente el manuscrito.

Parcial domiciliario, Literatura Española I, nota 8

Educación

Las dos escuelas arriba descriptas fueron concebidas y creadas para atender a una población educativa determinada, de un sector económicamente bajo y culturalmente heterogéneo. Para compensar las desigualdades sociales y el déficit educativo de estos públicos escolares, las instituciones diseñaron dispositivos que flexibilizaran el régimen de escolarización, con el objetivo de reducir los índices de deserción escolar. Estas escuelas pueden entonces verse como remiendos focales que adecuan el formato escolar tradicional a poblaciones específicas con demandas particulares.

Parcial domiciliario, Educación II. Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal, nota s/d

3.4. Sistematización: los textos en la universidad

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad. Realizar un mapa conceptual para sistematizar y compartir los aprendizajes:

- Criterios de clasificación del discurso académico:
 - Social-contextual
 - Epistemológico
 - Textual-formal
- Propósitos del discurso académico y del discurso científico
- Efectos buscados en el discurso académico
- Rasgos lingüísticos utilizados

Unidad 4: Leer y escribir en la universidad

4.1. Introducción: ingresar a la universidad

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué habilidades requiere el tránsito por el grado universitario? ¿Qué habilidades específicamente comunicativas son necesarias?
- b) ¿Cómo se distribuyen esas habilidades socialmente? ¿Qué rol cumple la educación inicial, media y superior en su desarrollo?
- c) ¿Qué motivos pueden favorecer la deserción en la universidad?

En las últimas décadas se ha producido una democratización a nivel mundial del ingreso a la universidad para franjas de población antes excluidas. La Argentina no es ajena a este fenómeno: desde el retorno a la democracia en 1983, la ma-

trícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos; además, es el país latinoamericano con más alumnos que, al terminar la escuela secundaria, continúan sus estudios en la educación superior (cfr. Navarro, 2012).

Sin embargo, este fenómeno presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción, una problemática particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior. Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. Muchas veces se ha descripto ese proceso comparándolo con el de la inmigración, es decir, con el proceso de incorporación a una nueva comunidad y a sus prácticas, especialmente sus modos de leer y escribir (Peña Borrero, 2008: 2).

El ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, la fundación de numerosas universidades nacionales y el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, en muchos casos disparadores de las altas tasas de deserción, hicieron que, a partir del año 2000, se multiplicaron en el país los cursos de lectoescritura en el grado y, sobre todo, en el pregrado universitarios (Carlino, 2006: 73). Estos cursos ponen en práctica dispositivos institucionalmente ambiciosos y ofrecen programas y materiales diversos que buscan mejorar el desempeño de los estudiantes en la universidad.

4.2. Lectura: capital cultural y alfabetización académica

Los textos que siguen abordan la problemática del ingreso a la educación superior, la distribución social del capital cultural y el desarrollo de las prácticas letradas en la uni-

versidad. Discutir las preguntas en grupos y, posteriormente, poner en común las respuestas.



El objetivo de esta actividad es relacionar la lectura y la escritura con un conjunto más amplio de saberes fundamentales para el desempeño del estudiante, pero que constituyen el currículum oculto de buena parte de la educación universitaria.

Así, en primer término, y en los alumnos, el concepto [de *capital cultural*] refiere en especial, si bien no solo, a ciertas *habilidades cognitivas* y *hábitos académicos críticos*. Entre otros, *saber estudiar* y *saber aprender*. Un saber que, por un lado, abarca un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) llama *técnicas del trabajo intelectual* y *arte de organizar el aprendizaje*, y que engloba conocimientos como hacer una ficha, utilizar el diccionario, estructurar el trabajo y el tiempo, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros.

Un saber que solo algunos poseen, un privilegio cultural, un patrimonio de clases cultivadas (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 2003). Entonces, un saber que sigue patrones de clase. A pesar de ello, y por lo general, no es objeto de enseñanza. En efecto, se lo presupone. Y así se abre aquella brecha académica, entre capital cultural esperado y real. Por eso sobrevienen dificultades por desconocimiento, agudas. De ahí que esos alumnos, si finalmente logran aprendizajes al respecto, con frecuencia lo hacen solos, por ensayo y error (Ezcurra, 2007; 2003). Ciertas investigaciones confirman el papel clave de la ausencia o debilidad de esa “tecnología de trabajo intelectual” (Bourdieu, 2005:170) como fuente de dificultades académicas serias —por ejemplo, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase, cómo preparar exámenes (Cols, 2008; Ezcurra, 2003)—.

(...) En la esfera cognitiva, obstáculos de comprensión debidos a que la enseñanza presupone no ya habilidades, sino contenidos —informaciones, conceptos, marcos de interpretación, que lo alumnos

no manejan (Cols, 2008)—. Otro caso son dificultades en habilidades cognitivas avanzadas, tales como analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información (Cols, 2008). Por eso, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) señalan el valor de ofrecer a los alumnos de primer año oportunidades de involucrarse (en) y practicar actividades que apunten al desarrollo de esas competencias.

Además, y en lo metacognitivo, sobresalen problemas en el monitoreo de los propios aprendizajes —el auto-monitoreo—. Es decir, el no saber si se aprendió —por ejemplo, si se entendió bien, si se resolvieron problemas o ejercicios correctamente—.

Ezcurra, 2011: 42-44

Guía de lectura

- ¿Qué hábitos, habilidades y conocimientos engloba el capital cultural?
- ¿Dónde se obtiene? ¿Cómo se inserta en la educación formal?

Discusión

- ¿Cuál es el peso del capital cultural en la formación de grado?
- ¿Qué hábitos, habilidades y conocimientos académicos mencionados por Ezcurra consideran más y menos importantes para sus carreras?
- ¿En qué instancias de su formación de grado ejercitaron esos hábitos y habilidades? ¿Cuáles no fueron explícitamente abordados en el aula durante sus carreras?

Dentro del capital cultural, las competencias de lectura y escritura disciplinar cumplen un rol fundamental tanto para reconocer y actualizar los hábitos retóricos de las culturas disciplinares, como también para acceder a sus marcos epistémicos y adquirir los conocimientos específicos de las áreas, como se exploró en la Unidad 2. Leer el fragmento a continuación y discutir las preguntas en grupos. Posteriormente, poner en común las respuestas.



Para resolver las actividades de lectura de este apartado se pueden utilizar argumentos desarrollados en el trabajo sobre discurso académico de la Unidad 3 de este capítulo.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala 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 procesamiento 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 a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.

Ahora bien, la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la académica es una de ellas.

Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de este configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

Carlino, 2005: 14-15

Guía de lectura

- ¿En qué sentido se habla de participar de la cultura discursiva de las disciplinas? ¿Qué implica esto?
- ¿Por qué se distingue una dimensión diacrónica y otra sincrónica? ¿Cómo se relaciona con la idea de que la lectura y la escritura no son procesos que se completen?
- ¿Por qué se afirma que la cultura académica no es homogénea?

Discusión

- ¿Qué espacios de alfabetización académica existen en sus carreras?
- ¿Qué competencias y habilidades deberían ser enseñadas en el grado universitario? ¿Cómo podrían curricularizarse (cursos regulares, clases especiales, instructivos en las materias, espacios de consulta, tutores de escritura, etcétera)?
- ¿Qué competencias y habilidades académicas son propias de la universidad y no existen en otros ámbitos?
- ¿Qué competencias y habilidades académicas caracterizan sus carreras pero no se hallan en otras áreas académicas?

4.3. Ejercitación: materiales de lectura y escritura

Analizar los índices y ejercitaciones de distintos materiales didácticos elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. Discutir en grupos pequeños las siguientes dimensiones, y luego poner en común las conclusiones con toda la clase:

- ¿Qué dimensiones de la lectura y la escritura abordan y ejercitan? ¿Cómo se secuencian?
- ¿Qué géneros discursivos y corpus de lectura proponen?
- ¿Qué estrategias didácticas utilizan? ¿Cómo se enseñan, ejercitan y aprenden los contenidos y habilidades?
- ¿Cómo los evalúan en relación con las necesidades de lectura y escritura de sus carreras? ¿Sirven para todas las carreras o solo para alguna en particular?



El objetivo de esta actividad es que los estudiantes desarrollen sus destrezas metalingüísticas y metacognitivas para determinar qué aspectos discursivos están aprendiendo y de qué manera al realizar una ejercitación o consultar un material didáctico.

Material didáctico 1

¿Cómo se organiza un análisis de caso?

Como otros géneros que circulan en la universidad o en medios científicos, los análisis de caso se componen de distintas partes o pasos. A continuación, se presenta una organización posible de este género o clase de textos. Cabe aclarar que la caracterización que aquí se presenta puede asumir variantes según las distintas disciplinas o de acuerdo con determinadas pautas exigidas en una situación dada. Esto significa que algunos de los pasos señalados pueden ser omitidos en ocasiones.

En primer lugar, como es norma, el título encabeza el escrito. Constituye

una especie de instantánea del texto completo. Presenta en pocas palabras el tema que se aborda y, en general, menciona el o los casos estudiados. Véase el siguiente ejemplo: "La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos", que corresponde a un trabajo elaborado por un equipo del Ministerio de Educación de España.

Merodo y Natale, 2012: 104

Material didáctico 2

Completar las siguientes oraciones usando alguno de los subordinantes de la lista:

en el cual - en las cuales - desde donde - que -
por lo que

- Adam Smith fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo, se lo considera fundador del sistema capitalista.
- Según Adam Smith, el capitalismo es un sistema los productores, "gracias a una mano invisible", podrían llegar a alcanzar un objetivo no se habían planteado deliberadamente: el bienestar de la sociedad en su conjunto.
- Bajo el sistema capitalista, la actividad del gobierno, debe ser mínima, solo es necesaria para gestionar la defensa nacional, hacer respetar la propiedad privada y garantizar el cumplimiento de los contratos.
- El capitalismo se desarrolló en Europa, en concreto en Inglaterra, se fue extendiendo a todo el mundo.

Kornfeld et al., 2011: 40

Material didáctico 3

Los "temas" de monografía suponen la lectura de bibliografía específica. Juntamente con el *corpus*, la bibliografía funciona como soporte y como prueba, de modo que es fundamental su utilización (con moderación e inteligencia). Al mismo tiempo, hay que evitar la tentación de reproducir aproximadamente argumentos ajenos sin aclarar la fuente. Habitualmente eso se considera plagio (una conducta deshonesta que ciertas sociedades suelen castigar severamente).

Las mayores ansiedades suelen pasar por la extensión de la monografía. Independientemente de lo "razonable" de la extensión, lo cierto es que la monografía dura mientras la argumentación sea necesaria. La extensión de la monografía dependerá, pues, de la complejidad del objeto y de las hipótesis en juego. Es por eso, también, que se aconseja prudencia en ambos casos.

Puestos a leer, uno puede leer cualquier cosa. En general, lo que se pretende estimular en la carrera de Letras es la lectura (en el sentido en que aquí se ha hablado de lectura) de discursos, prácticas y procesos institucionales que tengan que ver con la literatura, a partir de *marcos teóricos definidos*. Es importante tener en cuenta, pues, a la hora de "presentar" el problema a considerar, una adecuada contextualización, tanto en lo que se refiere a los contextos históricos como a los contextos teóricos de resolución.

Link, 2012: 99

Material didáctico 4

Estilo de Escritura

No escribirías un memo como una novela y tampoco escribirías un cuento como un manual técnico. Diferentes tipos de escritura tienen diferentes funciones. Tu estilo de escritura debe adaptarse al propósito.

También debe reflejar el público al que te diriges. No escribirías un libro para chicos usando el mismo lenguaje que usarías si estuviera dirigido a antropólogos o abogados profesionales.

Cuando escribís una monografía universitaria el lector principal y a veces único es el profesor del curso para el cual se escribe la monografía. Un error común al escribir monografías es omitir información sobre el filósofo o el movimiento filosófico porque "el profesor ya lo sabe". Debés explicar este tipo de cosas porque el profesor quiere saber si vos conocés el material lo suficientemente bien para caracterizarlo con precisión, y porque tu monografía debe ser un ensayo temático que debería tener la misma fuerza persuasiva si lo leen otros. *Escribí como si estuvieras escribiendo para un adulto inteligente con poco o sin conocimiento en filosofía académica.* Imaginate escribiendo para un biólogo, un psicólogo o un analista de sistemas. No seas condescendiente ni uses vocabulario muy simple, pero no asumas que el lector (incluso aunque sea el profesor) sabe lo que considerarás los rudimentos de la cuestión. Existen excepciones a esta regla. En los cursos de filosofía avanzada, podés usar términos como *epistemología* o *metafísica* sin explicarlos e incluso hacer referencias comparativas a otros filósofos, teorías o movimientos sin describir sus posturas.

Seech, 1997

4.4. Sistematización: aprender a leer y escribir para aprender

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad. Completar un mapa conceptual para sistematizar y compartir los aprendizajes:

- Paradoja del ingreso a la universidad
- Capital cultural:
 - Habilidades cognitivas

- Hábitos académicos
- Contenidos
- Habilidades metacognitivas
- Alfabetizaciones académicas
- Alfabetización académica (sincrónica):
 - Escritura
 - Pensamiento
- Alfabetización académica (diacrónica)

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", en *Signo & Señal*, n° 16, pp. 71-117.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005 [2002]). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ezcurra, A. M. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, pp. 23-62. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjeti-

vidad en el artículo de investigación en español", en *Signos*, n° 41(66), pp. 5-31.

Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). "Estructura y función del lenguaje", en Lyons, J. (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid, Alianza.

Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, Falmer Press.

Hyland, K. (2004 [2000]). "Disciplinary Cultures, Texts and Introductions", en *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, pp. 1-19. Michigan, The University of Michigan Press.

Kornfeld, L., López Casanova, M., Resnik, G. y Valente, E. (2011 [2009]). "Textos explicativos", en López Casanova, M. (ed.), *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*, pp. 35-86. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Link, D. (2012). "Elementos para la escritura de una monografía", en Link, D. y Vila, E. (eds.), *Citadme diciendo que me han citado mal: material auxiliar para el análisis literario*, pp. 85-100. Buenos Aires, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

MacDonald, S. P. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and the Social Sciences*. Carbondale, Southern Illinois University Press.

Merodo, A. y Natale, L. (2012). "El análisis de caso en educación", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 97-116. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (2012). "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2", en *Revista*

Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, n° 12(6), pp. 49-83.

Parodi, G. (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", en *Signos*, n° 40(63), pp. 147-178.

Peña Borrero, L. (2008). "La competencia oral y escrita en la educación superior", en *Informe del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En línea: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf> (consulta: 18-11-2012).

Seech, Z. (1997). *Writing Philosophy Papers*, cap. 4 (trad. Diego de Zavalla Dujovne). Belmont, Wadsworth Publishing Company.

Bibliografía complementaria

Sobre estudios del discurso y perspectiva funcionalista en lingüística

Menéndez, S. M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.

Van Dijk, T. A. (2000 [1997]). "El estudio del discurso", en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, pp. 21-65. Barcelona, Gedisa.

Sobre lectura y escritura académica y profesional

Candlin, C. (ed.) (2002). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press.

Rinaudo, M. C. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires, Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura).

Manuales de lectura y escritura

Arnoux, E. (ed.) (2009). *Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Montolio, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, 3 vol. Barcelona, Ariel.

Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>>.

Nogueira, S., Croci, P. y Varela, L. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires, Biblos.

Padilla de Zerdán, C., Doubles, S. y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de comprensión y producción de textos expositivos*. Santa Fe, Comunicarte.

Padilla de Zerdán, C., Doubles, S. y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de comprensión y producción de textos argumentativos*. Santa Fe, Comunicarte.

Recursos y sitios web

Bibliografía y materiales sobre lectura y escritura

Materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del discurso académico elaborados por Andy Gillett. En línea: <<http://www.uefap.com>> (inglés).

Portal del programa de enseñanza de lectura de David Rose. En línea: <<http://www.readingtolearn.com.au/>> (inglés).

Revistas y libros de acceso libre vinculados a la enseñanza de la escritura. En línea: <<http://wac.colostate.edu/index.cfm>> (inglés).

Diccionarios y corpus

Diccionario Panhispánico de Dudas. En línea: <<http://lema.rae.es/dpd/>>.

Corpus de Español Actual de la Real Academia Española. En línea: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>.

Corpus del Español de la Brigham Young University. En línea: <<http://www.corpusdelespanol.org/>>.