

La escritura disciplinar en el inicio de la educación superior

Prácticas y géneros académicos

Miriam Eugenia Villa*

Recibido: 02 de septiembre de 2019

Aceptado: 30 de octubre de 2019

Resumen

En el presente artículo, informamos sobre una investigación concluida, en la cual estudiamos algunas de las modalidades que adopta la alfabetización académica aplicada a la escritura de textos referidos a temáticas lingüísticas. La base de la investigación fue empírica, y la finalidad, educativa. Nos propusimos conocer y describir cómo son tematizados y comunicados los contenidos de la ciencia lingüística por alumnos de primer y segundo año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, alentados por el deseo de –en una instancia posterior– intervenir en la enseñanza.

Trabajamos con las dificultades generales de los estudiantes para la escritura académica y los géneros académicos. En paralelo, investigamos aquellos géneros frecuentes en el campo disciplinar y cuáles serían los adecuados para reconstruir y transmitir este saber. La noción de *géneros de formación* resultó crucial en nuestra labor investigativa y docente, y requirió la consideración de –entre otras cuestiones– las características del grupo de estudiantes: sus conocimientos previos, sus intereses y las demandas de la futura actividad profesional.

Palabras clave: géneros académicos, escritura disciplinar, enseñanza superior, prácticas de escritura, alfabetización académica.

The disciplinary writing at the beginning of higher education

Practices and academic genres

Abstract

Summary report on an investigation in which we studied some of the modalities adopted by the academic literacy applied to the writing of texts relating to linguistic issues. The research had an empirical basis and educational purpose. That is, we set out to understand and describe how they are themed and communicated the contents of linguistic science for first and second year students of the UNC FFyH Letters Career, encouraged by the desire to, in a later instance, intervene in teaching.

We worked with the general difficulties of students with academic writing and academic genres. In parallel, we investigated those prevalent in the field discipline and what would be adequate to reconstruct and transmit this knowledge. The notion of *training genres* was crucial in our research and teaching work and required in the our selection of them we considered of, among other issues, the characteristics of the group of students: their prior knowledge, their interests and the demands of future professional activity.

Keywords: academic genres, disciplinary writing, higher education, writing practices, academic literacy

Introducción

En este artículo informamos sobre una investigación concluida, en la cual estudiamos algunas de las modalidades que adopta la alfabetización académica aplicada a la escritura de textos referidos a temáticas lingüísticas. La base de la investigación fue empírica, y la finalidad, educativa: nos propusimos conocer y describir cómo son tematizados y comunicados los contenidos de la ciencia lingüística por alumnos de primer y segundo año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), alentados por el deseo de – en una instancia posterior– intervenir en la enseñanza.

Trabajamos con las dificultades generales de los estudiantes para la escritura académica y los géneros académicos. En paralelo, investigamos aquellos géneros frecuentes en el campo disciplinar y cuáles serían los adecuados para reconstruir y

transmitir este saber. La noción de *géneros de formación* resultó crucial en nuestra labor investigativa y docente, y requirió la consideración de –entre otras cuestiones– las características del grupo de estudiantes: sus conocimientos previos, sus intereses y las demandas de la futura actividad profesional.

Una serie de interrogantes nos permitieron deslindar el problema de investigación que impulsó la tarea de indagación: ¿cómo se lee y se escribe en el ámbito de la disciplina Lingüística? Es decir, ¿qué restricciones que provienen de la disciplina se suman a las propias del manejo de la lengua escrita estándar?, ¿cuáles son los grados de dominio de las convenciones lingüísticas, textuales y discursivas en las producciones escritas de los estudiantes de Letras sobre contenidos de la Lingüística, en el marco de actividades académicas que requieren de un desempeño eficaz?, ¿cuáles son las posibles causas de los desempeños observados?, ¿cómo se puede orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre las operaciones que ponen en juego en estas producciones escritas?

Respecto a los interrogantes sobre las causas de las dificultades observadas y posibles maneras de superarlas desde la enseñanza, planeamos continuar con una investigación-acción educativa que recupere los resultados de la presente indagación y que se encamine a una intervención didáctica específica. Sin embargo, por la índole del contexto de la investigación (el ámbito educativo), en el desenvolvimiento de las tareas se hizo necesario implementar estrategias y recursos tendientes al trabajo de los estudiantes con los géneros escogidos.

Marco conceptual

El marco teórico general es el concerniente a la alfabetización avanzada, precisamente la académica: saber leer y escribir en situaciones de transmisión formal del saber (Alvarado, 2000, Arnoux et al., 2002 y Carlino, 2002a, b y 2003, entre otros). Como una vertiente importante de esta orientación, seguimos a quienes se preocupan por investigar y teorizar las relaciones entre esta alfabetización y los requerimientos que emanan de las disciplinas académicas, especialmente en ciencias sociales y humanas (Carlino, 2001, Bolívar, 2005, Ciapuscio y Kuguel, 2002).

Señalamos algunos conceptos que guiaron nuestra investigación. En primer lugar, en el marco de los estudios sobre alfabetización académica, el concepto de *competencia comunicativa*, que involucra no sólo experticia acerca de la lengua estándar, sino también competencia sobre estructuras textuales, formatos genéricos, estrategias comunicativas, normas de cortesía, entre otras exigencias, a la hora de ser protagonistas en las aulas universitarias.

Por otro lado, presumíamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos, y que el progresivo dominio de estas técnicas y conocimientos habilita a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. No basta con leer comprensivamente y ser críticos; hay que asumir que “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él” (Bazermanen Navarro, 2014, p. 11). Con esta base, y en segundo lugar, un concepto operativo importante es el de *género discursivo de formación* y sus variedades, en tanto formatos mediante los cuales los estudiantes dan cuenta de lo aprendido y lo comunican en una situación retórica específica como la académica. Seguimos en esto a Navarro (2014) con su distinción entre “géneros de formación” (por ejemplo, el parcial, la monografía) y “disciplinarios” (por ejemplo, la reseña académica en Historia, el informe de campo en Ciencias de la educación). Los primeros suponen una adaptación de los segundos. Tuvimos que establecer cuáles son los propios de la Lingüística e indagar acerca de la existencia de textos modélicos a los cuales recurrir inicialmente. Advertimos, asimismo, que aunque la mayoría de los géneros académicos en la universidad supone un actor evaluado, hay géneros que permiten mayor libertad por parte del estudiante. Es inevitable la tensión entre la progresiva independencia que se pretende en el alumno y la adhesión a la comunidad académica y sus normativas que se promueve.

Los materiales que frecuentan nuestros alumnos son textos científicos que han sido producidos con objetivos no didácticos; es decir, son textos para especialistas o que implican un reordenamiento de saberes producidos en otro ámbito, no el educativo. Esta situación compleja motivó nuestro interés por aportar a la reflexión sobre el tema y al ejercicio de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura en el marco

disciplinar. Compartimos el diagnóstico de Carlino (2003) respecto del trabajo con textos en la universidad:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. (p. 17)

Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera *enculturación* disciplinar, si tenemos en cuenta, como afirma Bazerman (2014), que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional” (p. 14).

Principales resultados

Presentamos los resultados emanados de la experiencia como docentes e investigadores con los géneros *guía de lectura* (primer año, Cátedra Lingüística I), *reseña* y *monografía* (segundo año, cátedra Lingüística II).

Una parte importante de nuestra investigación se centró en la detección y descripción de las características lingüístico-textuales y de adecuación a la situación retórica de los escritos producidos en situación de evaluación por estudiantes de primer año, con escasa experiencia en textos académicos y ninguna con textos del área lingüística. Hemos analizado la totalidad de las evaluaciones escritas de un grupo clase de 110 alumnos (sin contar las producciones de recursantes), que fundamentalmente respondieron sobre la base de la elaboración de guías orientativas proporcionadas por el docente. Todos los textos fueron realizados en situación presencial de control de lectura y comprensión de conocimientos.

Las dificultades observadas, entonces, se enfocaron en cuestiones generales vinculadas con la alfabetización académica y el empleo de la lengua en situaciones formales, así como en el armado de textos coherentes y pertinentes respecto de las

consignas. Es menester aclarar que, si bien para cada evaluación hubo un trabajo previo explicándoles, entre otras cuestiones, lo que se pretendía de ellos respecto de comprensión del tema, alcance del análisis de los conceptos y de la relación entre ellos, resulta prematuro evaluar si hubo real aprendizaje en este sentido. Sí podemos determinar los principales obstáculos lingüísticos (por ejemplo, imprecisiones léxicas, deficiente ortografía, coloquialismos), textuales (por ejemplo, ideas sueltas, falta de coherencia) y discursivos (por ejemplo, explicaciones insuficientes o no pertinentes) sobre los cuales se puede operar para que paulatinamente vayan adquiriendo y consolidando competencia en estas dimensiones de uso del lenguaje. Incluimos la observación de requerimientos académicos vinculados con la forma de construir conocimiento disciplinar y de utilización de procedimientos específicos, aunque estimamos que la implementación de estos es incipiente en los sujetos que están iniciando su familiarización con el área lingüística. Planteamos este encuadre a los alumnos y les mostramos lo típico de cada género (especificidades poco notorias en el trabajo con los alumnos de primer año), y con posterioridad a la realización de sus escritos, analizamos las variantes respecto de los textos modélicos. Asimismo, fuimos especificando las operaciones cognitivas requeridas para la realización de las tareas, que se traducen en acciones concretas (ejemplificar, comparar, etc.).

En general, en estas primeras indagaciones pudimos observar que no hay dificultades notorias respecto de coherencia global y relaciones entre párrafos, si bien los alumnos hacen un uso limitado y poco variado de marcadores discursivos. Tampoco hay problemas en el régimen enunciativo de la persona ni en la distinción de voces; esto último quizás se deba a que el trabajo de relacionar autores es todavía limitado en primer año. Sí advertimos un desempeño vacilante y todavía deficiente en cuanto a la implementación de operaciones mentales y estrategias lingüístico-textuales concomitantes, así como falta de fluidez en la escritura y desconocimiento de la normativa gramatical. Esto nos impuso como docentes insistir en lo que se espera de lo producido, no solo en contenido sino en organización textual, redacción y estrategias lingüísticas explicativas.

Destacamos dos observaciones: el desconocimiento de que lo oral y lo escrito son dos regímenes expresivos diferentes, cada uno con sus convenciones y sus funciones. Esto se advirtió principalmente en fallas en la puntuación, en lagunas

informativas y en el estilo coloquial. Y, por otro lado, la no previsión del lector modelo (el profesor que evalúa), que ocasiona una oscilación entre textos que descansan en lo “no dicho”, que no necesita ser explicitado por compartido, o por el contrario, textos redundantes y con información variada, no relevante pero que produce la apariencia de que se estudió mucho.

Por los resultados obtenidos como diagnóstico, advertimos que era necesario profundizar en las características de la escritura académica y brindar oportunidades de practicarla, incluso para mejorar la construcción sintáctica y la ortografía. Asimismo, creímos que debía insistirse en la utilidad de las técnicas de trabajo intelectual (resumir, sintetizar, etc.), en la necesidad del vocabulario técnico, en la distinción información/opinión y en los pasos implicados en los procesos de lectura comprensiva y de escritura. También pensamos que se requiere de una reflexión conjunta sobre algunos textos fuente disciplinares, con el objetivo de advertir, por ejemplo, el paso de lo abstracto a lo concreto, visible en la buena formulación de ejemplos, o la manera en que se plantea evidencia empírica para fundamentar una postura teórica, cómo se la relaciona con otras experiencias, etc. Estas últimas preocupaciones fueron entonces a las que especialmente atendimos al comenzar la segunda etapa, junto con la caracterización del *ethos disciplinar* (García Negroni, 2011) de la Lingüística, es decir, pautas de lectura y orientaciones argumentativas que emanan de los textos disciplinares y que conformarían un esquema de restricciones para la escritura, que se suman a las genéricas. Entendemos las restricciones no en un sentido limitativo, sino de marco de previsibilidad en la comunicación científica, por lo cual deben ser problematizadas y enseñadas.

En este segundo momento conformamos dos corpus con escritos de 120 alumnos de primer año y 90 de segundo, que cuentan ya con cierta experiencia en diversos géneros académicos disciplinares. Específicamente en este último grupo, pudimos atender no solo a las convenciones generales de la escritura académica y al contenido temático específico, sino a cómo se lo expresa pero desde una posición enunciativa y mediante ciertos recursos argumentativos –en sentido amplio–, utilizando modos de construir conocimientos propios de la disciplina.

Los escritos que analizamos corresponden a *géneros de formación* (Cubo de Severino et al., 2005), esto es: los que los estudiantes utilizan para su formación de

grado, ya sea en actividades de lectura o escritura. Tipos que constituyen una novedad para quien inicia sus estudios universitarios –tal como apuntáramos– y que representan un desafío porque les demandan estrategias de lectura y composición diferentes a las que implementaban con los manuales de la escuela media. Estos géneros han sido menos estudiados que los textos con los que los expertos difunden sus aportes científicos a sus pares (ponencias, artículos científicos, conferencias, etc.). Los géneros de formación guardan relaciones con los anteriores, pero difieren de ellos en cuanto se emplean para controlar el conocimiento disciplinar. Esta diferente situación retórica incide en las características textuales y discursivas. Para la autora, todos estos géneros de formación implican en general una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, y por lo tanto, un rol más pasivo del alumno. Los géneros de formación, como se verá, pueden diferir en diversos aspectos: modalidad (escrita u oral), objetivos específicos, organización discursiva, ámbito de realización y de circulación, participantes. Y a estas características sumaremos algunas propias de la disciplina.

La guía de lectura

Trabajamos con los estudiantes de Lingüística I de primer año una guía de lectura sobre bibliografía obligatoria referida a sociolingüística. Esta fue: Tuson Valls, José (2003). *Introducción al lenguaje*. España: Editorial UOC. Capítulo 4: Las variedades lingüísticas y el cambio (pp.103-132). Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE. Capítulo 1: El lenguaje y el hombre social (pp. 19-51). Romaine, Suzanne (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel. Capítulo: Patrones sociolingüísticos (pp. 87-122).

En una clase se socializaron de manera oral las respuestas y se dejaron asentados en la pizarra conceptos clave. Sobre esta base, se les solicitó responder por escrito, de a pares y en su domicilio, dos de las consignas que por su complejidad requerían de la comparación de autores, de la problematización de perspectivas y de la elaboración de conceptos. Las preguntas se referían a la delimitación entre dialectos sociales, las relaciones con los registros, las vinculaciones entre factores lingüísticos y no lingüísticos en el estudio de estas variantes, entre otras temáticas. Se les proporcionó,

además, las pautas de presentación y de citación y se insistió en que lo producido no debía ser copia textual. Los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los 120 textos son los siguientes:

En cuanto al manejo del contenido, se observó: en un tercio, imprecisión conceptual. En la mitad de este tercio, imprecisión unida a falta de exhaustividad y, en la otra mitad, imprecisión con generalidad o simplificación. En un 10% faltaron conceptos teóricos clave (*registro, campo, tenor, modo, etc.*).

En lo referido a operaciones mentales requeridas en las consignas: el 20% no explicó, lo cual supone una falencia unida a la falta de precisión. En algunos casos, hubo contradicciones lógicas.

Respecto a procedimientos propios de la disciplina: en un tercio de los trabajos es notoria la consideración de solo una perspectiva teórica (se pedía la comparación), lo cual indica la no identificación de las diferencias y similitudes de tendencias teóricas y metodológicas. En pocos casos, se observó la mezcla de perspectivas. En casi un tercio, ausencia de la ejemplificación solicitada, que muestra falta de capacidad para este procedimiento y también una falta argumentativa: de transición entre proposiciones teóricas y su ilustración o su fundamento empírico. Por otra parte, los estudiantes no aprovechan las explicaciones que emanan de las metáforas cognitivas o conceptuales, tan frecuentes en los lingüistas para hacer comprensibles o menos abstractas ciertas nociones o fenómenos nuevos o demasiado complejos (por ejemplo, el dialecto es un continuum, la lengua común es un tesoro, etc.).

En lo referido a escritura en general, hay problemas de cohesión recurrentes y variados y de concordancia entre sujeto y verbo; falta de puntuación y reiteraciones léxicas. Todo lo apuntado hasta aquí muestra problemas en la elaboración del contenido.

Las exigencias relativas a escritura académica permiten observar todavía la contaminación de voces, es decir, no queda claro dónde empieza la voz del autor y dónde la del estudiante; también observamos la fragmentación de las citas. En ambos casos, se pierde el desarrollo de la lógica argumentativa del texto referido.

Por último, en general hay adecuación a la situación retórica: el lenguaje objetivo y el uso de la tercera persona permiten afirmar que los alumnos entienden que se trata de un texto en registro formal destinado a ser evaluado.

La reseña académica

Para trabajar con los estudiantes de 2.º año de Lingüística, elegimos el género discursivo *reseña* y lo adaptamos a las exigencias de la situación de transmisión de un saber científico, con lo cual resultó un género de divulgación: la *reseña académica*. Les solicitamos que la hicieran sobre un material teórico incluido en la bibliografía obligatoria: Calvet, L.J. ([1974] 2005). *La teoría de la lengua y el colonialismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Los objetivos que nos planteamos fueron: por un lado, que los estudiantes practicaran la escritura académica (con un registro lingüístico formal, corrección gramatical y respetando convenciones de citación) y, por otro lado, que ejercitaran la escritura en el marco del formato del género discursivo *reseña* (molde canónico que permite comunicar la comprensión de un tema así como persuadir acerca de la lectura del texto reseñado, ya sea destacando su importancia, su novedad u otras cuestiones). Consensuamos que la estructura del texto esperado, según el género, comienza con una *introducción* en la que se especifican datos sobre la obra y el autor para luego presentar el tema. A estas primeras líneas, le sigue la noticia sobre la estructura de la obra leída (secciones, capítulos, títulos, etc.; en el caso de un capítulo o artículo: los apartados, párrafos, inter-títulos) con el objetivo de que se identifique de qué modo se ha organizado el material. En los párrafos siguientes, conviene establecer alguna relación con otros textos del mismo autor y con el contexto de producción. A continuación, sigue el texto propiamente dicho, esto es, el desarrollo de la exposición, descripción o argumentación, y se concluye con el comentario personal acerca de, por ejemplo, la novedad de la obra, su relevancia o aporte para los estudios sobre el tema. Asimismo, puede ser útil colocar una cita significativa del autor. Generalmente la reseña se hace sobre un texto completo; en esta ocasión, la hicieron sobre dos capítulos extensos, con distintos subtemas (Cap. 1: La teoría de la lengua y el colonialismo, y cap. 2: Dialectos y lengua).

En relación con el estilo lingüístico (otro de los componentes que definen el género discursivo), acordamos en la necesidad de optar por el uso de la voz neutra, con lo cual se disimulan las marcas del enunciador en el enunciado, hasta el comentario

final propio de la reseña. Respecto de la temática (otro componente del género), guiamos a los alumnos en el reconocimiento de los ejes de sentido que dan coherencia al texto, más allá de los subtemas.

La manera en que trabajamos este género fue la siguiente: les presentamos las características generales, valiéndonos de algunos ejemplos y comentando con el grupo cuáles serían las modificaciones pertinentes para consignar y desarrollar temáticas del área lingüística. Una vez contruidos de manera colaborativa los modelos, se dieron pautas formales. Se insistió en que se esperaba que las reseñas trascendieran el plano meramente descriptivo y ofrecieran una perspectiva crítica y constructiva, que permitiera identificar los alcances y las limitaciones de la obra, destacando la pertinencia de sus aportes al área específica de conocimiento en la cual se inscribe. Luego los estudiantes procedieron a la producción domiciliaria, de a pares. Realizamos las correcciones, y quienes no se ajustaron a los requerimientos, pudieron reescribir los textos. Las modificaciones operadas fueron parte de la evaluación formativa y también sumativa, en tanto el progreso relativo manifestado entre las versiones también fue fuente de calificación.

Sobre la base de los resultados del análisis de 90 trabajos, pudimos establecer algunas categorías descriptivas para dar cuenta del dominio del contenido, del formato, del estilo enunciativo, de la escritura académica y de ciertas maneras de razonamiento lingüístico, entre otros aspectos. Esta información sirvió para propiciar en los estudiantes la metacognición sobre lo realizado y, por parte de los docentes, para reflexionar sobre los aciertos o desaciertos en las orientaciones proporcionadas. Consignamos las tendencias dominantes respecto de las categorías mencionadas:

- Contenido: gran parte de las producciones muestran simplificación, imprecisiones y ausencia de conceptos clave, tales como *glotofagia* o *colonialismo*. En ocasiones, esto se presenta unido a la ausencia de vocabulario técnico.

- Formato genérico: es notoria, en casi la mitad de las reseñas, la dificultad para administrar la generalidad (aceptable en un grado para el género) y la especificidad (detalles innecesarios para la comprensión global). También el comentario final personal es impertinente, no se desprende de la lectura del material bibliográfico y, en muchos casos, es de sentido común. En un tercio de las reseñas no hay cierre.

- Posición enunciativa: no hay gran dificultad en el empleo del régimen de la persona.

- Situación retórica: información implícita que lleva a pensar que el alocutario es el profesor que *sabe* el tema. En algunos casos, aparecen comentarios metacomunicativos dirigidos a justificar ante el profesor la comprensión.

- Escritura en general: algunos problemas con la concordancia, el uso de los pronombres relativos y el modo subjuntivo; escaso empleo de enlaces discursivos. Esto último atenta contra el desarrollo temático y expositivo.

- Escritura académica: en algunos casos, glosas de las voces citadas demasiado libres. El registro es formal y cuidado en general.

- Procedimientos disciplinares: en un tercio de las reseñas, no detección de las hipótesis principales y/o resultados. En algunos casos no se distingue la perspectiva sincrónica de la diacrónica para el tratamiento del tema de la variación lingüística. No interpretan plenamente las metáforas cognitivas de tipo lingüístico que conceptualizan fenómenos nuevos o difíciles de explicar de otra manera; un caso paradigmático es el la idea de glotofagia (desaparición total o parcial de una lengua o variedad por influencia de otra que expresa una cultura supremacista o colonialista).

La monografía

Solicitamos a los alumnos de segundo año que, de manera individual o en grupos de máximo dos participantes, realizaran un trabajo original de profundización bibliográfica sobre alguno de los temas de la asignatura, en el marco de las diversas teorías sobre el lenguaje. La realización de esta monografía fue una de las opciones evaluativas para acreditar la materia al final del año lectivo; por eso nuestro corpus se redujo a 60 trabajos.

Les proporcionamos indicaciones de presentación y las normas de citación y de referencia bibliográfica. Para el desarrollo debieron partir de la bibliografía obligatoria pero también consultar otras obras o artículos tomados de la bibliografía citada en el programa o producto de la propia búsqueda o de la consulta a los miembros de la cátedra. Asimismo, recomendamos especial cuidado respecto de artículos o datos

bajados de páginas de Internet que no pertenecieran a páginas validadas por alguna institución académica y respecto de tomar partes (o la totalidad) de investigaciones no personales sin citarlas. También les explicamos e ilustramos las partes canónicas: introducción (se indica qué se estudiará, cómo y porqué), desarrollo (incluye el aporte específico de los alumnos a partir de diferentes categorías –presentación de la teoría o problema que se estudiará; contextualización e inclusión de la teoría o problema que se estudia en el concierto de los estudios sobre el lenguaje de una época, país, paradigma o programa de investigación; datos relevantes al problema o teoría; análisis concreto de ejemplos o casos de una muestra, si se trata de una aplicación, etc.–), consideraciones finales (espacio en que el autor del trabajo puede evaluar el problema o teoría que está analizando: definir su importancia, el alcance que ha tenido, enunciar otras líneas de indagación a las que ha dado o daría lugar, aspectos positivos, aspectos con los que acuerda y con los que no, etc.), bibliografía (listado de toda la bibliografía consultada, referida en el cuerpo del trabajo o no). Por último, dimos una lista abierta de posibilidades temáticas: podían tomar un autor y trabajar la concepción del lenguaje en una obra o varias (la concepción del lenguaje en Herder, Humboldt, Whorf, etc.), o trabajar una teoría del lenguaje (el estructuralismo, la gramática comparada, la teoría de los actos de habla, la pragmática, la teoría de la enunciación, etc.); también podían profundizar en parte de una teoría (las nociones de discurso, enunciado, texto y conversación; la noción de significado en la pragmática, etc.); o en un período (los estudios sobre el lenguaje en la Antigüedad, en el siglo XIX, etc.); o trabajar temas que exceden una teoría (universalismo y relativismo, el cambio lingüístico, el discurso como persuasión, etc.).

En general, el desempeño escriturario con el género monografía fue satisfactorio debido a que los estudiantes estaban ya familiarizados con textos académicos y disciplinares y contaban con la experiencia de casi dos años en escritura en el ámbito de asignaturas del área lingüística. No hubo problemas con la estructura canónica de los textos y con el registro sociolingüístico formal (vocabulario general y neutro, régimen de la persona enunciativa, etc.); observamos claridad expositiva y una selección temática acertada. En pocos casos detectamos fallas en la textualización, tales como ideas sueltas e incompletas, lagunas informativas, todo lo cual atenta contra la coherencia global. Este tipo de fallas se liga a otras, de índole más discursiva, que han

disminuido: pobreza o también generalidad en el desarrollo, pocas explicaciones o muy simplistas, no pertinencia de comentarios. Del mismo modo, decrecieron las reiteraciones o tautologías, que son obstáculos en la progresión temática. Por otra parte, han mejorado en sintaxis, aunque persisten algunos usos no normativos: régimen de preposiciones, escaso o deficiente empleo de pronombres relativos. Destacamos en casi la mitad de las monografías un uso pobre de marcadores discursivos, es decir, enlaces entre párrafos que señalen transiciones en el desarrollo del contenido o den señales argumentativas al lector acerca de la vinculación entre los enunciados (oposición, comparación, recapitulación, etc.). Este desconocimiento gramatical produce el efecto discursivo de textos poco elaborados y con información no jerarquizada.

En cuanto a procedimientos propios de la disciplina, consignan correctamente el marco teórico que siguen, delimitan y contextualizan teorías e identifican a sus representantes, distinguen las principales hipótesis y conceptos de cada una, así como sus resultados; incluso mencionan algunas de las críticas que les hacen otros autores. Son pertinentes las relaciones temáticas y de teorías. Sin embargo, en un tercio de los trabajos notamos serios inconvenientes en el razonamiento científico, tales como confundir la descripción de un fenómeno con supuestas características que este debiera tener; definir un concepto sobre la base de rasgos subjetivamente atribuidos; confundir objeto de estudio con la disciplina que lo estudia; definir una disciplina a partir de ciertos procedimientos de análisis; imprecisiones y simplificaciones conceptuales. En una proporción menor de monografías, detectamos problemas con el recurso de la ejemplificación: no visualizan cuándo es necesario ejemplificar, o cuando lo hacen, no dan ejemplos propios, repiten los de la bibliografía. Esta situación muestra la dificultad para aplicar y transferir contenidos.

Reflexiones sobre el proceso de investigación

Señalaremos algunas dificultades en el curso de la investigación con la intención de reflexionar acerca de la relación entre investigación educativa y enseñanza.

Un escollo importante fue la falta de conocimiento de los estudiantes de primer y segundo año de Letras relativos a la escritura académica y las tareas que esta implica. Si

bien nos propusimos diagnosticar estos saberes y capacidades, es cierto que se necesita cierto dominio como base para la alfabetización requerida por los marcos disciplinares; en nuestro caso, los de la Lingüística. Esto también incidió en el recorte de géneros trabajados: nos limitamos a la reseña académica, la respuesta a orientaciones de lectura y la elaboración de monografías.

Asimismo, y de modo más profundo, la investigación permanentemente osciló entre la teoría y la práctica, y entre la teoría y la intervención pedagógica, lo cual nos impuso un constante cuidado epistemológico y metodológico. Podemos fundamentarlo del siguiente modo: partimos del supuesto de que las capacidades que permiten construir los géneros disciplinares deben ser enseñadas como un contenido más de la disciplina, esto implica una necesaria intervención didáctica, que procuramos fuera mínima y significativa a fin de no opacar los datos obtenidos. Al mismo tiempo, esta operación implica la tensión entre, por un lado, la consideración permanente de que las producciones escritas se dan en los marcos de saberes disciplinares, en un ámbito institucional y están dirigidas a la acreditación de ciertos saberes y a la formación profesional y, por otro lado, la valoración de que las prácticas escriturarias poseen cierto grado de libertad e imprevisión en tanto son comunicaciones socioculturales y didácticas.

A modo de conclusión: pasos futuros

Las actividades previstas se cumplieron según lo programado, e incluso editamos un cuadernillo con actividades relativas a los géneros de formación trabajados (guía de lectura, reseña académica, monografía). Hemos planteado consignas razonadas de trabajo y orientaciones; también los estudiantes han reescrito sus textos siguiendo los criterios de realización previamente consensuados con el grupo clase.

Destacamos el suministro de encuestas con las cuales obtuvimos información relevante acerca de la experiencia previa de los estudiantes con la escritura y con la lectura y también con la escritura de textos académicos y disciplinares. Este paso metodológico nos ayudó a adecuar las propuestas de actividades, fundamentalmente en cuanto a operaciones cognitivas a implementar para propiciar el dominio de

procedimientos escriturarios y la selección de los géneros de formación. Con las entrevistas en profundidad a una parte de la población de segundo año, pudimos explorar el grado de conciencia normativa y procurar que esta evolucionara. Esta cuestión se vincula con la problematización del acto de escribir (funciones, potencialidades, responsabilidades, las propias dificultades) en los marcos institucionales señalados.

Pensamos, en un segundo momento, en la publicación de una carpeta con textos y consignas de trabajo individual y grupal, que tenga en cuenta estrategias superadoras de las dificultades detectadas en escritura en general, escritura académica y—específicamente— en los géneros de formación objeto de la presente investigación. En ella incluiríamos otros géneros de formación, tales como el informe de lectura (para estudiantes de primer año) y el proyecto de investigación lingüística (para estudiantes de cursos superiores).

Referencias

- Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, (43), pp. 1-3.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (ed.). *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las Humanidades. *Signo y Seña*, (14), pp. 67-92.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación: Mendoza. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3, (2), pp. 17-23. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, J. y Fuentes, T. M. (eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Cubo de Severino, L. (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Negroni, M. M. (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

* **Miriam Eugenia Villa**. Especialista en Lingüística (Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Fue Docente en el Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC), y Prof. Adjunta de Lingüística I, Lingüística II y Seminario de Investigación Lingüística (FFyH, UNC). Fue docente titular en el IES - Simón Bolívar. Contacto: mwillacoordinacion@yahoo.com.ar