

El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria

[The academic text and discourse genre and teaching in tertiary education]

Yanet Fuster Caubet

Instituto de Información. Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República,
Uruguay. E-mail: yanet.fuster@fic.edu.uy

Resumen: Se presentan algunas puntualizaciones sobre el texto académico entendido como comunicación que refleja el avance del conocimiento en relación con una determinada disciplina, enmarcado en la noción bakhtiniana de género discursivo. A partir de ello planteo algunos de sus rasgos caracterizadores en sentido amplio, vale decir, independientemente del área del conocimiento en que se haya producido el texto. Luego se proponen algunas reflexiones respecto de la enseñanza de la lectura y la producción de textos de este tipo en el nivel terciario atendiendo a su valor epistémico, y destacando la responsabilidad de los docentes y de la universidad sobre la atención al tema en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas letradas; Alfabetización académica; Producción de textos

Abstract: Some remarks about the academic text communication understood as reflecting the advancement of knowledge related to a specific discipline, set in Bakhtin's notion of discourse genre are presented. From this I raise some of its characteristic features in the broad sense, that is, regardless of the area of knowledge in which the text has occurred. Then they propose some reflections about the teaching of reading and production of texts of this kind in the tertiary according to their epistemic value, highlighting the responsibility of teachers and university care about the issue in training the students.

Keywords: Literacy practices; Academic literacy; Text production.

1. Introducción

En este recorrido presentaré algunas puntualizaciones sobre el texto académico entendido como comunicación que refleja el avance del conocimiento en relación con una determinada disciplina. Un artículo para una revista especializada, una ponencia a ser presentada en un congreso, algunos de los trabajos que se solicitan a los estudiantes durante su trayecto por estudios terciarios de grado y posgrado o durante el ejercicio profesional pueden considerarse formas del texto académico. El ámbito en el que se despliega el uso de este tipo de textos no resulta suficiente para caracterizarlos como "académicos", sino que para serlo deben reunir ciertas peculiaridades que los inscriben dentro del funcionamiento de la ciencia.

Cita recomendada: Fuster Caubet, Yanet. 2016. *El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria*. Palabra Clave (La Plata) [en línea], vol. 5, nº 2, e007. Disponible en: <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n2a02>.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) AtribuciónNoComercial-
CompartirDerivadasIgual 3.0 http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR

No todos los textos académicos pueden considerarse científicos, pues para ello, y entre otras cosas, es preciso asumir la indagación y la investigación acerca de un problema con sumo rigor y precisión. Cada disciplina se vincula de forma diferente en su forma de concebir el conocimiento científico y en cómo encara el planteo metodológico y el análisis de los hallazgos. No obstante ello, intentaré argumentar a favor de la idea de que los textos académicos son un género discursivo con características comunes que los nuclean y los hacen ser *un tipo estable de enunciados* (Bajtín, 1979) y a su vez con características que los diferencian, las cuales responden a la lógica del funcionamiento del área del conocimiento de la que el texto forma parte.

Pero conviene preguntarse: ¿cuáles son las características del texto académico? ¿Cómo enseñar a leer estos textos y a producirlos? ¿De quién es la responsabilidad sobre su enseñanza? Me detendré en algunos de los elementos que podrían ser vistos como caracterizadores del género en sentido amplio, vale decir, independientemente del área del conocimiento en que se haya producido el texto. En segundo lugar, llevaré adelante algunas reflexiones respecto a la enseñanza de la lectura y la producción de textos de este tipo en el nivel terciario.

2. El texto académico como género discursivo

Como ya ha sido planteado, partiré de la caracterización del texto académico como género discursivo. En tal sentido, diremos que se trata de un tipo relativamente estable de enunciaciones que se desarrollan en una esfera de uso concreto. En el caso de los textos académicos, estamos ante un género secundario que "surge en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita" (Bajtín, 1979). Los géneros secundarios se constituyen sobre la base de los primarios o también llamados "simples" pues aluden al habla espontánea, cotidiana. En palabras de Bajtín (1979: 251), "los géneros primarios serían ciertos tipos de diálogo oral: diálogos de salón, íntimos, de círculo, cotidianos y familiares".

Los géneros secundarios reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la praxis humana, "no sólo 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". Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1979).

Ahora bien, se impone complementar lo expuesto atendiendo a una concepción que trascienda el planteo bajtiniano, al que podríamos llamar externalista, pues se orienta al contexto en que se despliegan los géneros. Por ello, cabe proponer también una concepción de los géneros discursivos como *constructos cognitivos* (Parodi, 2008). De esta forma se amplía la visión, al reflejar la multidimensionalidad del concepto de género. En tal sentido, conviene enriquecer lo ya dicho, planteando que "los géneros existen porque el lector / oyente experto cuenta con una representación mental de la situación social en que estos se producen y emplean" (Parodi, 2008: 22). Los géneros discursivos parten de los procesos mentales que se implican a la hora de la comunicación, los cuales se vinculan de forma compleja al contexto, el ambiente y en relación con los otros sujetos a través del lenguaje. Coincidimos con Parodi (2008) en que la dimensión cognitiva no ha sido suficientemente atendida en los estudios vinculados a los géneros discursivos, y para poder captar cabalmente los alcances que la dimensión lingüística tiene no podemos dejar de explicitar el peso de lo cognitivo a la hora de poner en palabras lo que se desea socializar.

El componente cognitivo provee el andamiaje necesario para que los conocimientos se sostengan, y eso es crucial si además tenemos en cuenta que estamos hablando de un conocimiento cuya especificidad hace que de él devengan textos complejos. Esta complejidad está dada en el hecho de que los textos académicos son los encargados de

expresar el quehacer científico de determinada disciplina. Podemos hablar de distancias y acercamientos en las formas de componer el discurso, teniendo en cuenta el área del saber a la que ese texto alude, pues a determinados discursos "correspondem estruturas textuais específicas, isto é, que os gêneros textuais estão em concordância com a semântica global de uma dada formação discursiva" (Pietri, 2006: 719). En todos ellos están presentes las dimensiones lingüística, social y cognitiva, en estrecho vínculo e interacción.

Weinrich (1995, *apud* Ciapuscio, y Otañi, 2002) define el quehacer científico como una actividad básicamente comunicativa en la cual el lenguaje tiene un carácter constitutivo. Según él, un conocimiento recibe su valor de verdad, no porque brille en un cerebro aislado, sino que logra validez científica sólo cuando se comunica al público científico y de ese modo se ofrece a la crítica. Si en alguna medida consigue hacer frente a esa crítica, entonces puede considerarse conocimiento verdadero, al menos hasta tanto un día sea atacado por otra crítica, opina Weinrich. Si bien aquí se presenta el vínculo entre escritura y verdad, tal vez sea necesario ir más allá de los planteos vinculados a la comunicación. Me refiero a que es necesario explicitar también la dimensión del saber, pues la escritura convoca un saber y, a la vez, deja un testimonio de ese saber al quedar documentado en un texto.

Como hemos dicho, la escritura documenta, da testimonio de la verdad de quien escribe: "el sujeto deja un testimonio de su verdad, deja testimonio de su saber y solo sabe de eso *a posteriori*. Ese testimonio siempre es incompleto" (Blezio y Fustes, 2010: 2). Este planteo supone insertarse en el ámbito de la producción textual científica concibiéndola como búsqueda, sabiendo que no se van a encontrar el saber completo y la respuesta a las preguntas, sino que, antes de ello, el texto propondrá nuevos interrogantes, generadores a su vez de otros recorridos que harán que la ciencia continúe avanzando.

En esta búsqueda, el movimiento que deviene nace de un problema, un interrogante que mueve la investigación o de un giro que se le pretende dar a un aspecto ya investigado. Discusión, revisión, problematización, diálogo entre distintos puntos de vista pueden ser algunos de los planteos que el texto científico toma en su gestación y que, una vez que se publica y difunde, constituye material de análisis que podrá ser planteado en otros textos.

Con respecto a las características de los discursos en que estos tipos de textos se inscriben, podemos observar una determinada estructuración textual construida a partir de relaciones interdiscursivas. A este respecto, haremos referencia a la expresión *intradiscurso* (Maingueneau, 1997; 2004, *apud* Pietri), como un modo de estructuración textual que se desenvuelve en la materialidad y cuya formulación plantea una caracterización de los discursos en que estos textos se inscriben. Con esto queremos decir que existe una tensión entre discursos que se aproximan o se hacen distantes a lo largo del proceso de enunciación, pues el autor va integrando en su planteo la palabra de otros, ya sea por adscribirse a su mismo enfoque o por plantear puntos de vista divergentes que merecen ser tomados en cuenta para desarrollar el diálogo.

Esta relación con el saber y, más propiamente, con su falta, hace que en la escritura pueda ubicarse un movimiento hacia la posición del investigador, que bordea lo que no sabe (lo que es imposible de ser conocido totalmente) y algo de ello toma para armar su texto. El propio lenguaje es indicador de incompletud, no puede alcanzar nunca la perfección porque está permeado de las limitaciones propias de lo humano. La mente humana no llega a la cosa, el hombre no conoce las cosas: solo puede mencionarlas imperfectamente. Acerca de esto, en el caso particular del texto científico se plantea una especial relación con el investigador que opera como enunciator, pues el énfasis no está puesto en él mismo sino en el lugar que ocupa en la dimensión investigativa que propone, vale decir, en su posición de investigador respecto de la teoría que le sirve como marco.

El texto siempre abre un lugar para la subjetividad, es imposible escapar de ella, pues al hablar de texto necesariamente también hablamos de autor, aunque en el texto

académico las huellas de su presencia deliberadamente se pretendan borrar. La experiencia del lenguaje es la experiencia de un Real que irrumpe, es una experiencia de lo nuevo. Esto constituye una experiencia de subjetivación que orienta al sujeto en la dirección de lo Real. ¿Pero qué es lo Real? Lacan, en su Seminario 22 (2013), lo define como "lo que es estrictamente impensable", lo cual se complementa con la valoración hecha por él mismo acerca de que es aquello que no cesa de no escribirse.

El Real se anuncia, no se manifiesta, no evidencia fisuras; de algún modo, es lo imposible de obtener. Milán plantea que el real *ex-iste*, aludiendo a esa imposibilidad de escribirse de la que hablaba Lacan:

"O Real só pode ser circun-scrito, rodeado e inventado pelo escrito- por isso Lacan nos propõe uma imagem de borda: a borda do Real. A borda do Real e um lugar de escrita, è a própria imagem da distancia irreductível entre Simbólico e Real" (Milán, 2007).

La ciencia postula una relación con el saber en la que se busca excluir al sujeto de la teoría y la vive como condición esencial de la instalación del saber científico. Siguiendo planteos de Lacan, podríamos decir que la ciencia *forcluye* al sujeto y pretende eliminar la cuestión del azar. Pero lo cierto es que no existe conocimiento objetivo. En términos lacanianos, diremos que es imposible seguir el empeño de la ciencia de *suturar sistemáticamente* la herida subjetiva (Milán, 2007). La dimensión del sujeto permea todos los campos del saber, y dependiendo de la disciplina a la que hagamos referencia, será la posición que el Real ocupará en el escenario. Resulta claro que en este intento de borrar la presencia del sujeto no todas las áreas del conocimiento logran los mismos resultados. Algunos de esos saberes son atravesados por esa dimensión subjetiva de una forma particularmente intensa, indisimulable y el lenguaje carece de armas para impedir la intromisión de la subjetividad en lo dicho.

Según Milán (2007), en la teoría lacaniana la dimensión del sujeto es un punto en común entre ciencia y psicoanálisis. De acuerdo con este planteo, "o sujeito do inconsciente (o sujeito do desejo) è o sujeito da ciência"; no obstante ello, si el psicoanálisis se propone incluir el sujeto en la teoría, Lacan opina que la ciencia moderna se define por el fracaso en su intento de cancelar la subjetividad en sus escritos y por su imposibilidad de lograr su cometido de fundar, a través de esa cancelación, *un metalenguaje perfecto*, siguiendo planteos de Milán.

En la línea planteada respecto al lugar del autor, veremos al enunciador de este tipo de textos en la búsqueda de un espacio que lo acerque a un científico. Para eso se vale de determinados *gestos* (Blezio y Fustes, 2010) que lo acompañan en ese andar oscilante, que no se concibe como una completud sino como un saber en falta que lo empujará a continuar su práctica.

En tal sentido, las citas de trabajos de otros autores pueden ser entendidas como un gesto que el autor realiza para sostener lo dicho, como también para dar cuenta de su imagen frente al lector. La cita caracteriza al discurso académico y da cuenta del recorrido que el autor ha hecho previamente a la escritura del texto y de forma concomitante a él. Es testigo y garantía del caudal de lecturas que ha hecho, acercándolo al lugar de erudito en la materia y mostrando el enfoque que le ha dado a su contribución. Por ello, las referencias son consideradas como un indicador que da cuenta de la relación que existiría entre "el texto académico y el contexto de conocimiento en el cual se enmarca" (Parodi, 2007: 151). En este punto conviene destacar el rol que juegan esas referencias en cuanto a su pertinencia para ilustrar el tema, pues eso repercute en la calidad de la contribución presentada.

A esto se suma la trayectoria del autor que es citado, quien al ser incorporado al trabajo adquiere un lugar como autoridad en la materia. Esto puede resultar muy polémico pues en muchas ocasiones esa autoridad está dada por el prestigio de su nombre y de los espacios académicos que ese autor citado ocupa y no necesariamente por la relevancia de sus planteos. Otro aspecto interesante es el cuidado de la proporción entre lo citado y

la palabra del autor, o dicho en otras palabras, cuidar la tensión entre la legitimación y la creación (Denzin y Lincoln, 2012).

Las citas sirven para documentar el recorrido que estamos presentando y en esto precisamente radica la necesidad de su inclusión. Le otorgan rigurosidad al texto al mostrar una determinada orientación disciplinar, a la vez que respetan los avances del conocimiento que otros han hecho y refieren a una lógica de referenciación que ordena esa presencia en lo escrito y la normaliza. Responden a una racionalidad que es constituyente de la ciencia. A este respecto, podríamos mencionar la presencia de las pautas que acompañan la presentación de ponencias y artículos, que plantean una estandarización para este tipo de escritura. El seguimiento de estas pautas es uno de los requisitos indispensables para que el texto sea publicado, ya sea en revistas científicas, en el caso de los artículos, como en Memorias de Congresos, cuando se trata de las ponencias.

No es intención de esta propuesta detallar cada uno de los elementos caracterizadores del texto académico sino más bien plantear algunos de ellos, los que se consideran clave a la hora de abordar la enseñanza de este tipo de texto. En tal sentido, resulta necesario al menos someramente mencionar la importancia de la terminología como conjunto de elementos propios y relativos a un determinado campo del conocimiento, pues a través de ellos evolucionan los lenguajes de las áreas de especialidad. Sin terminología no es posible construir el discurso de la ciencia, ni describir una técnica, ni ejercer una profesión especializada, por lo que su alcance e impacto se hace visible en cualquier área del conocimiento (Cabré, 1999). Los términos son una manera de exponer el saber de la disciplina que permite transferir el conocimiento especializado y en tal sentido resulta necesario identificarlos y conocerlos.

3. La lectura y la escritura de textos académicos: un dilema de la enseñanza universitaria

En el inicio de este trabajo me preguntaba acerca de la responsabilidad sobre la enseñanza de estos textos. A continuación, intentaremos llevar adelante algunas reflexiones a partir de esta cuestión en un intento por responder a los interrogantes planteados.

Los docentes universitarios solemos pensar que la universidad acoge a aquellos estudiantes que, tras haber efectuado un largo trayecto de escolarización, pasando por primaria y secundaria, ya tienen la preparación suficiente como para ingresar al nivel terciario y enfrentarse a producciones textuales de mayor complejidad. Pero el vínculo que tienen los estudiantes universitarios con la escritura y la lectura, no sólo en nuestro país sino también fuera de fronteras, señalaría otra cosa: comprensión lectora poco acorde al nivel de escolarización alcanzado, dificultades para expresarse oralmente y por escrito, problemas para seleccionar y jerarquizar los contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto, todo lo cual redundaría en serios problemas para confrontar posiciones o para argumentar (Moyano, 2004). Estos son algunos de los planteos que se reiteran en las investigaciones referidas al tema (Di Stefano y Pereira, 2004; Barco y Lizarriturri, 2005; Carlino, 2013; entre otros).

En el caso concreto de la Universidad de la República (Uruguay), no ha existido una intervención institucional que plantee en forma explícita la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura a lo largo de toda la formación de los estudiantes universitarios, y no solo en el inicio. A propósito de ello, cabe destacar que a partir del año 2014 se está llevando a cabo una evaluación obligatoria para conocer las capacidades de lectura y escritura académica que poseen los estudiantes universitarios al ingreso a la Universidad de la República (en adelante, UdelaR), y se están implementando cursos de un semestre de duración orientados a aquellos estudiantes que en dicha prueba no alcanzaron niveles aceptables en escritura y comprensión lectora. Estos cursos no son de asistencia obligatoria.

Considero que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores. Constituyen formas discursivas que aún no eran conocidas por los estudiantes y que en tal sentido desafían a todos los principiantes y, "para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas" (Carlino, 2013).

El ingreso a la universidad implica también el ingreso del estudiante a una cultura académica nueva, con sus especificidades y su lógica de funcionamiento estrechamente vinculada a la cultura discursiva de las disciplinas. Leer y escribir son prácticas sociales cuyo potencial epistémico (Padilla y Carlino, 2010; Carlino, 2013) se dimensiona aún más en la universidad, donde el estudiante debe ser productor de conocimiento y no un mero reproductor del saber consignado en los documentos. El potencial epistémico implica desarrollar un uso riguroso del saber ajeno y además articular el saber propio en relación con ese saber ajeno, en un contexto de interacción. La lectura y la escritura tienen que ver con procesos complejos en los que, a la decodificación de información, es necesario sumarle la perspectiva crítica que implica pensar y a su vez pensarse en el mundo.

El valor epistémico se vincula a la necesidad de polemizar con los textos, situando la voz propia en mayor grado de alejamiento o de acercamiento a las voces presentes en el enunciado, habilitando una lectura para aprender en la que no sólo juegan los contenidos sino también las formas de componer el discurso. No obstante ello, y siguiendo lo planteado por Torres (2000): "Es interesante, y a veces desconsolador, encontrar que el tratamiento de los temas relacionados con la producción escrita sufre, muchas veces, una reducción al perfil puramente lingüístico-estructural o didáctico-pedagógico, que parece no tomar otras dimensiones en juego".

El creciente interés por estudiar la relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza en el nivel terciario resulta evidente al observar su tratamiento en múltiples investigaciones. Todas ellas dan cuenta de las dificultades que traen implícitas la lectura y la escritura en las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios.

Respecto de estudios desarrollados en la región, podemos citar a Carlino (2005), quien desde un enfoque basado en la alfabetización académica pone la mira en la responsabilidad institucional de la universidad (y por ende de sus docentes) sobre la incorporación de los estudiantes a la cultura discursiva de las disciplinas. La docente plantea que la alfabetización académica hace hincapié en el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, y esto se logra una vez que el estudiante pudo apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso que es inherente a cada área del conocimiento.

En la misma línea propuesta por Carlino (2005), Padilla (2012) atiende a la potencialidad epistémica de la escritura y la argumentación, proponiendo alternativas de alfabetización académica en las aulas universitarias, como

"hacer más explícitas y sistemáticas las intervenciones docentes, incluso con los estudiantes avanzados; propiciar la transformación de las prácticas y representaciones de la escritura de los estudiantes para producir modificaciones más profundas y estables, y favorecer su participación en prácticas académicas que contribuyan a otorgar sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar".

Desde una perspectiva psicosociocognitiva, Arnoux (2002) atiende especialmente al valor de la lectura en este contexto. Considera que ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica "ser un buen lector de textos académicos ya que en ese ámbito la mayor parte de los escritos se apoya en lecturas previas de las que necesariamente tendrá que dar cuenta".

En Uruguay, el asunto también ha concitado la atención de docentes e investigadores

que han investigado estas cuestiones. Si bien no es objetivo de este trabajo exponer el estado del arte, considero relevante atender a algunos de los planteos efectuados en el ámbito nacional. En tal sentido, el Área de Psicología Genética y Psicolingüística de Facultad de Psicología (UdelaR) ha desarrollado un trabajo orientado al abordaje de los problemas relacionados con la lectura y la escritura en el ámbito universitario. La investigación de Torres, Fedorczuk y Viera (2009) da cuenta de ello y se focaliza en las dificultades que los estudiantes enfrentan en la actividad de estudio y aprendizaje a lo largo de la trayectoria curricular en distintas disciplinas (en este caso Ciencias Biológicas, Humanidades y Psicología). Sumado a ello, Torres (2000, 2013) ha investigado la escritura de textos de estudiantes universitarios en un corpus producido en un marco auténtico de escritura. De esta forma, abordó el análisis situándolo desde la perspectiva del escritor, interconectando las condiciones pragmáticas con aspectos semánticos, cognitivos y discursivos para la obtención de los resultados.

Pero más allá de la responsabilidad institucional de la universidad y por ende de sus docentes, cabe preguntarse cómo debería abordarse la enseñanza de los textos académicos. Una respuesta posible estaría en abordar la lectura y la escritura académica como prácticas letradas. Orlando (2013) se refiere a este concepto recuperando a su vez los planteos de otros teóricos que han estudiado el tema y expresa que "consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones". Siguiendo este planteo, la autora opina que "cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables *eventos letrados*". Esto implica asumir que se trata de actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún rol.

Cada vez que producimos un texto o que leemos nos enfrentamos a un modo de escribir y leer particular, el cual se crea y a su vez necesita ser comprendido a la luz del contexto en que ha sido desarrollado. Concebir las actividades de lectura y escritura como prácticas letradas implica asumir que cada palabra elegida, cada término empleado a la hora de producir un texto, e incluso la organización dada a cada texto habla del momento sociohistórico y cultural y del devenir de quienes participan en esa comunidad que lo ha producido. Estos aspectos necesitan ser atendidos si efectivamente queremos trascender la mera decodificación de enunciados y comprender lo leído, ya que desde esta perspectiva, el hecho de tener las habilidades y las destrezas que desde el punto de vista cognitivo son necesarias para llevar adelante los procesos de lectura y escritura no nos habilita a considerar que sepamos leer, pues la lectura no puede concebirse como *leer todo tipo de textos*, en sentido amplio y genérico. Opino que más bien deberíamos hablar de una lectura singular, situada, que le permita al lector saber *leer ese texto* concreto que tiene frente a sí.

Desde esta mirada, los usos dados a la lectura y a la escritura se visualizan como cultural y socialmente compartidos por las comunidades, a la vez que van acompañando el dinamismo y los cambios de las sociedades que integran (Barton y Hamilton, *apud* Orlando, 2013), y las transformaciones que se producen a lo largo de la vida de cada individuo en particular (Tusting, 2000, *apud* Orlando, 2013).

Para responder a la pregunta antes planteada no seguiré los lineamientos teóricos que giran en torno al término "alfabetización", pues las definiciones consignadas en los diccionarios (Real Academia Española, entre otros) parecen evocar el adiestramiento del uso del alfabeto, como una destreza que se adquiere de una vez y para siempre. En tal sentido, la RAE (2001: 69) define alfabetizar como "enseñar a leer y escribir". Adhiero a los planteos de Soares (2006), para quien, cuando decimos "alfabetizar", la lectura y la escritura tienden a reducirse a tecnologías de decodificación y codificación que una vez aprendidas en el tránsito por los niveles primario y secundario de la educación acompañarán al usuario alfabetizado de forma inalterable por el resto de su vida. Coincido con la autora en que el término "alfabetización" se caracteriza por su *excesiva especificidad* (Soares, 2004), entendiendo por esta "a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e

comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita" (Soares, 2004).

Soares (2006) propone el uso del término "letramento", traducción para el portugués de la palabra inglesa "literacy", la cual podría ser traducida como "condición de ser letrado". El uso del término "letramento", dado que atiende a la complejidad del proceso de leer y escribir, incluye la alfabetización y la trasciende. La alfabetización constituye una dimensión fundamental en relación con estas actividades, pero tomarla como única faceta implicaría desconocer las prácticas socioculturales que se ponen en juego cuando leemos y escribimos. El informe producido en Estados Unidos durante el año 2000 por el National Institute of Child Health and Human Development concluye que

"entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização –consciência fonêmica, *phonics* (relaciones fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão- , as *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema" (Soares, 2004).

Opino que en el ámbito universitario son los docentes los responsables de desarrollar en sus aulas acciones tendientes a que los estudiantes ingresen a la cultura discursiva de las disciplinas. Esto se logra a través del tratamiento de los textos que componen la bibliografía recomendada, los cuales deberían ser sometidos a estudio y discusión desde el espacio del aula, en forma explícita y no sólo como camino a recorrer por los estudiantes fuera del aula para complementar lo expuesto en clase. Esto no implica pensar que el trabajo de aula a partir de algunos textos excluye la lectura y profundización de los temas por parte de los estudiantes; muy por el contrario, estos deberán en su trayecto de formación ejercer autónomamente sus propios caminos en cuanto a la realización de lecturas sobre los temas planteados en el curso, como forma de complementar y buscar nuevas miradas respecto a lo visto en clase.

Resulta clave plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad en torno al concepto de literacidad. Los textos son unidades lingüísticas por las que circula el discurso especializado. Promover la enseñanza de estos textos siguiendo el enfoque propuesto desde la literacidad implica habilitar al estudiante para que identifique los conceptos vertebradores del texto, y sea capaz de sostener un planteo propio y una mirada crítica sobre lo que lee, construyendo primero en su mente el género discursivo que le permita vincular sus ideas, para plasmarlas luego en el instrumento comunicativo que es el texto académico. Este es el camino que le permitirá iniciarse como expositor de sus ideas dentro de esa comunidad discursiva en la cual está desarrollando su trayecto de formación.

Presentando como propuesta didáctica el trabajo directamente con las fuentes, y promoviendo instancias de debate y exposición de puntos de vista, mediante un enfoque centrado en la literacidad y en la cognición situada, el estudiante podrá "ordenar ideas de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones; elegir las fuentes de información más relevantes; obtener la capacidad de discriminar información de acuerdo a su relevancia y confiabilidad; evaluar argumentos y opiniones" (Tarango Ortiz, 2015: 149). Hacerse cargo de la lectura en aula constituye un vehículo para la enseñanza de los conceptos de cada asignatura.

En mi opinión, es el docente quien debe incorporar en su metodología la lectura en el aula de estos textos, dialogando con los conocimientos previos de los estudiantes como forma de cimentar nuevas construcciones que les permitan avanzar en los contenidos de la asignatura. Coincidimos con Zavala (2009, *apud* Tarango Ortiz, 2015: 149) en que la literacidad "pone en perspectiva un documento a partir de su lectura y escritura". El autor afirma que este abordaje de los textos habilita una dimensión social, pues representa la capacidad de interrelación personal. Se trata de una nueva forma de leer, como ya ha sido puesto en evidencia por numerosos estudiosos del tema (Cassany,

2008; Marzal y Calzada, 2003) una forma de acercarse a los textos más acorde a los tiempos actuales.

Es el docente quien conoce en profundidad la terminología de la disciplina y a través de los textos esta circula; por tanto, llevándolos al aula, y promoviendo en ese espacio un análisis de los mismos, se ofrecen más elementos para acercar al estudiante al léxico especializado. Ello redundará en un mayor manejo del discurso académico, apoyando "a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas" (Parodi, 2007: 150).

Instalar en el aula la práctica de la lectura y la escritura de géneros especializados conduce a la alfabetización disciplinar, pues posibilita el acceso del estudiante a la comunidad discursiva, a la vez que permite la *comprensión* de esos contenidos que están siendo impartidos, pues el aula es el espacio propicio para ello. Cuando hablamos de comprensión, "hablamos de un proceso absolutamente consciente, donde la estructura cognoscitiva del sujeto juega un rol fundamental, pues a su vez permite resignificar el mensaje en relación al contexto en que ha sido enunciado" (Fuster, 2011: 67). Hacerlo con ayuda del docente y en diálogo con otros estudiantes resulta imprescindible.

4. Reflexiones a modo de cierre

El eje vertebrador de este trabajo ha sido mi interés por los temas vinculados a la lectura y a la escritura en sentido amplio, y en particular en lo que respecta al trayecto de los estudiantes por la formación terciaria. Considero que la universidad tiene una deuda en lo referente a la enseñanza de la lectura y la producción de textos académicos al no plantear de forma explícita e integrada a la currícula su enseñanza. Las disciplinas serían las encargadas de atender a la comprensión y producción de estas formas de escritura, por lo cual la universidad debería brindarles a los docentes las herramientas para enfrentar este desafío de habilitar el ingreso de los estudiantes a la cultura discursiva de las disciplinas.

Como he planteado en este recorrido, el texto académico constituye un género discursivo con características comunes que los nuclea y los hacen ser *un tipo estable de enunciados* y a su vez con características que los diferencian, que responden a la lógica de funcionamiento del área del conocimiento de la que el texto forma parte. Esta complejidad se evidencia en cada uno de los elementos caracterizadores de estos textos, algunos de los cuales han sido desarrollados en este trabajo. En la universidad,

"los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, que presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales" (Vázquez, 2005).

Es necesario puntualizar, además, que esos textos son portadores de saberes científicos propios de la enseñanza superior y por ello el estudiante no había elaborado esos tipos textuales en su trayecto de formación anterior. Esto implica dejar a un lado la reproducción del saber consignado en los documentos para orientarse hacia la producción de un texto propio en el cual deberá incorporar las características discursivas específicas de la comunidad científica y profesional a la que aspira a incorporarse y de la que pretende formar parte.

Coincidimos con Vázquez (2005) en que son los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y los códigos propios de su campo, por lo que son ellos los que están en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la

disciplina que enseñan y de transmitir los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico. Por tanto, el abordaje de estos tipos textuales es responsabilidad de la universidad y de sus docentes.

5. Bibliografía

- Arnoux, Elvira. 2002. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barco, Sonia y Lizarriturri Susana. 2005. *Producción y comprensión de textos en la universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Bajtín, Mijail. 1979. El problema de los géneros discursivos En *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI, p. 294-323.
- Blezio, Cecilia y Fustes, Juan. 2010. Consideraciones acerca del texto académico como objeto de enseñanza en la universidad. Trabajo presentado en 3er Foro de Lengua, 8 al 10 de octubre de 2010, Montevideo, Uruguay.
- Cabré, María. 1999. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, p. 355-381 [Citado 22 Ago 2015]. Disponible en World Wide Web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>.
- Cassany, Daniel. 2008. Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura. Conferencia presentada en Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología, Instituto Universitario de Euskera, Universidad del País Vasco.
- Ciapuscio, Guiomar y Otañi, Isabel. 2002. Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. En *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias RILL*, n° 15, p. 117-133 [Citado 20 Jul 2015]. Disponible en World Wide Web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7532159&pid=S0718-0934200600020000200008&lng=en.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Denzin, Norman y Lincoln, Ivonna. 2012. Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, Norman y Lincoln, Ivonna, coordinadores. *Manual de investigación cualitativa*, vol. 1. Barcelona: Gedisa. p. 43-101.
- Di Stefano, María y Pereira, María. 2004. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, Paula, coordinadores. *Textos en Contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. p. 22-39.
- Fuster, Yanet. 2011. Sociedad de la Información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*, n° 14/16, p. 62-76.
- Lacan, Jaques. 2013. *Obras completas*. [Citado 20 jul 2015]. Disponible en World Wide Web: <https://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.wordpress.com/2013/03/21/obras-completas-de-jacques-lacan/>.
- Marzal, Miguel, y Calzada, Fernando. (2003). Un análisis de necesidades y hábitos informativos de estudiantes universitarios en Internet. En *Binaria: Revista de Comunicación, Cultura y Tecnología*, (3), p. 57-79.

- Milán, Guillermo. 2007. *Passar pelo escrito: Lacan, a psicanálise, a ciência- uma introdução ao trabalho teórico de Jaques Lacan*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moyano, Eduardo. 2004. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, vol. 4, n° 4, p. 109-120.
- Orlando, Virginia. 2013. Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, vol. 1, n° 2, p. 69-72.
- Padilla, Constanza y Carlino, Paula. 2010. Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, Giovanni, editor. *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua; Ariel, p. 153-182.
- Padilla, Constanza. 2012. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, n° 10, p. 31-57 [Citado 14 oct 2014]. Disponible en World Wide Web: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>.
- Parodi, Giovanni. 2007. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, vol. 40, n° 63, p. 147-178.
- Parodi, Giovanni. 2008. Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, Giovanni, editor. *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, p. 18-37.
- Pietri, Esteban. 2006. O discurso e as especificidades da materialidade textual. *Estudos Lingüísticos*, vol. XXXV, p. 718-726.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua*. Madrid: RAE.
- Soares, Magda. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n° 25, p. 5-17. Disponible en World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Soares, Magda. 2006. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.
- Tarango Ortíz, Javier. 2015. Incorporación de la alfabetización informativa en educación media superior. En Hernández Salazar, Patricia, coordinadora. *Estrategias educativas para la Alfabetización Informativa en México*. México D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, p. 123-165.
- Torres, Carmen. 2000. Entornos de interpretación relativos al estudio de la producción de textos en estudiantes universitarios. En Peluso, Leonardo; Torres, Carmen, organizador. *Indagaciones en los márgenes: cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación*. Montevideo: Trilce, p. 13-26.
- Torres, Carmen, Fedorczyk, Andrea. y Viera, Ana. 2009. *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Psicolibros.
- Torres, Carmen. 2013. La escritura de textos en estudiantes universitarios. Contextos problemáticos en el uso de recursos anafóricos. *Educere [en línea]*, vol. 17, n° 56, p. 89-99 [Citado 26 Jun de 2015]. Disponible en Wide World Web: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=356&numero=30150>
- Vazquez, Alicia. 2008. *¿Alfabetización en la universidad?* [Citado 26 Jun de 2015]. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en Wide World Web: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>