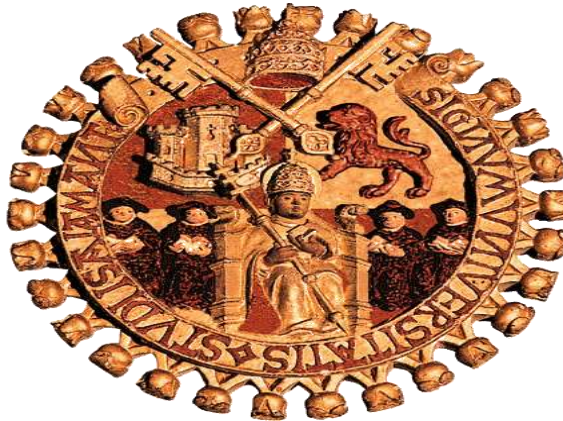


UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



TESIS DE DOCTORADO:
LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES EN LAS
ACADEMIAS HISPANAS: UNA APROXIMACIÓN
SOCIOCULTURAL AL SISTEMA CURRICULAR Y A
LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TEXTOS

Doctoranda: GLORIA ELIZABETH RIERA RODRÍGUEZ

Directora: MERCEDES MARCOS SÁNCHEZ

Firma de la doctoranda:

Firma de la directora:

Gloria Riera Rodríguez

Mercedes Marcos Sánchez

SALAMANCA, 2014

A mi padre, *in memoriam* (1947-2011),
que esta sea la despedida que no pude darle
precisamente por estar escribiendo estas letras.

A Andrésito, porque su compañía suplió la distancia y animó el trayecto.

Agradecimientos

A la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), mecenas económico que permitió que lleve a cabo esta investigación. Al profesor Julio Borrego Nieto, porque contestó mis preguntas y me guió en la gestión para mi incorporación a la Universidad de Salamanca. A Salvador Gutiérrez Ordóñez, por confiar en mí y por avalar con su nombre esa confianza. A mi directora de tesis, Mercedes Marcos Sánchez, porque conmigo hizo algo más que cumplir con su trabajo. A Margarita Hernández, Jefferson Martínez, Águeda Chávez y Eder Peña –profesores universitarios y amigos de Guatemala, Venezuela, Honduras y Perú, respectivamente– porque respondieron acuciosamente mis incesantes preguntas. A mis exestudiantes Cristina Arízaga, Malena Ochoa, Paulina Bermeo, a quienes recurrí para resolver las dudas que la investigación me planteaba. A Eduardo Pazos y Paulina Bermeo Swietlik por compartir conmigo su dominio de la otra lengua. A Pilar Martín y Mirian Pacheco, porque me tendieron sus manos a pesar del peso que yo acarreaba. A mi familia, porque decidió resolver todos los problemas sin mí, para que nada enturbiara mi tiempo de estudio. A mis compañeros y amigos de la Universidad de Cuenca, Guillermo Cordero, Manuel Villavicencio y Eugenia Washima, porque su permanente contacto avivaba el fuego que la distancia podría haber enfriado. Y a toda la gente que conocí y traté en España, particularmente al grupo de padres y madres de familia del Colegio Campo Charro, porque por extensos momentos de nuestra estadía nos hicieron olvidar a mi hijo a mí nuestra condición de extranjeros.

Con semejantes apoyos siempre es más fácil pensar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PROLEGÓMENOS

CAPÍTULO I

EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE: ESCRIBIR EN LAS ACADEMIAS HISPANAS

1.1 INTRODUCCIÓN	13
1.2 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ‘COMUNIDAD DISCURSIVA ACADÉMICA’?: PRECISIONES TERMINOLÓGICAS	14
1.3 EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA.....	26
1.4 LA ESCRITURA DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO SECUNDARIO	40
1.5 PANORAMA SOCIO-HISTÓRICO: ESCRIBIR Y ESCRIBIR EN LA ACADEMIA	46
1.5.1 LA ESCRITURA.....	46
1.5.2 ESCRIBIR CIENCIA Y CONOCIMIENTO: EL DISCURSO DE LA COMUNIDAD.....	50
DISCIPLINAR	50
1.5.3 ESCRIBIR PARA LAS PROFESIONES Y OCUPACIONES	54
1.6 ESCRIBIR EN LAS ACADEMIAS	60
1.6.1 DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA.....	60
1.6.2 ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: FUNCIONES Y MODELOS DE LA UNIVERSIDAD.....	64
1.6.3 LA PEDAGOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: LOS MODELOS DE ENSEÑANZA.....	74
1.7 IDEAS FINALES	79

PRIMERA PARTE
EL CONTEXTO ADMINISTRATIVO Y LA ESCRITURA

CAPÍTULO I I

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

2.1 INTRODUCCIÓN	82
2.2 LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA.....	84
2.2.1 LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO.....	84
2.2.2 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA	88
2.3 MÉTODO Y CORPUS	96
2.4 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS.....	101
2.4.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS	101
2.4.2 EL NOMBRE DE LA ASIGNATURA	111
2.4.3 LOS OBJETIVOS DE LAS DISCIPLINAS	117
2.4.4 LOS CONTENIDOS.....	127
2.4.5 LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	137
2.5 LA ENSEÑANZA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES HISPANAS.....	144
2.5.1 LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA.....	144
2.5.2 ESCRIBIR EN LA ESCRITURA: UNA PRÁCTICA ENDOGÁMICA	147
2.6 CONCLUSIONES	156

CAPÍTULO I I I

NORMATIVA ACADÉMICA:

LAS NORMAS Y MANUALES DE ESTILO DE LAS UNIVERSIDADES

3.1 INTRODUCCIÓN	159
3.2 LA NORMATIVA LINGÜÍSTICA Y LA NORMA ACADÉMICA	161
3.3 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NORMA ACADÉMICA	165
3.4 MÉTODO Y CORPUS	172

3.5 LAS POLÍTICAS DISCURSIVAS ACADÉMICAS: MANUALES Y LEGISLACIONES	175
3.5.1 LA NATURALEZA DE LA NORMATIVA	175
3.5.2 ¿QUIÉN CONSTRUYE LA NORMA?.....	181
3.5.3 LA FUNCIÓN DE LA NORMA ACADÉMICA	184
3.5.4 ¿QUÉ NORMAN ESTOS DISCURSOS?.....	186
3.5.4.1 LA DIAGRAMACIÓN	187
3.5.4.2 LOS GÉNEROS	194
3.5.4.3 LAS REFERENCIAS	200
3.5.4.4 LA ORTOGRAFÍA Y LA GRAMÁTICA	206
3.5.4.5 ESTILO.....	209
3.6 LA NORMA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA	217
3.7 CONCLUSIONES	227

SEGUNDA PARTE

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS:

LAS PRÁCTICAS DE AULA

CAPÍTULO IV

GÉNEROS ACADÉMICOS

4.1 INTRODUCCIÓN	231
4.2 LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS	232
4.3 MÉTODO Y CORPUS	240
4.4 LOS GÉNEROS ACADÉMICOS: GENERALIDADES Y TIPOS	243
4.5 CLASIFICACIÓN DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS	249
4.5.1 GÉNEROS PEDAGÓGICOS.....	259
4.5.1.1 TEXTOS NO EVALUADOS.....	262
4.5.1.2 TEXTOS PARA SER EVALUADOS	267
4.5.1.3 GÉNEROS CONTINUOS	278
4.5.2 GÉNEROS PROFESIONALES	289

4.5.2.1 LOS PROYECTOS	298
4.5.3 GÉNEROS DE INVESTIGACIÓN	303
4.5.3.1 LA TESIS	310
4.6 TEXTOS ACADÉMICOS Y PEDAGOGÍA	329
4.6.1 LOS TEXTOS ACADÉMICOS	329
4.6.2 PEDAGOGÍA	332
4.7 CONCLUSIONES	338

CAPÍTULO V

EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE: GÉNERO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EXPERTA

5.1 INTRODUCCIÓN	340
5.2 LA CONSIGNA <i>ANÁLISIS</i>	341
5.3 APRENDER A ESCRIBIR: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL DISCURSO	353
5.4 MÉTODO Y CORPUS DE ESTUDIO	358
5.5 DE LA CONSIGNA AL TEXTO: LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	362
5.5.1 LOS GÉNEROS	362
5.5.2 LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: LOS SEGMENTOS DE INICIO.....	370
5.5.3 ELEMENTOS SEMIÓTICOS NO VERBALES: IMÁGENES, TABLAS Y ORGANIGRAMAS.....	379
5.6 APRENDER A ESCRIBIR: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EXPERTA	387
5.6.1 EL ROL DEL ESTUDIANTE VS. EL ROL DEL EXPERTO	387
5.6.2 LAS HUELLAS DEL <i>SELF</i> DISCURSIVO	389
5.6.3 LA MARCA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	393
5.6.4 VOCABULARIO	398
5.6.5 LA ATRIBUCIÓN DE LAS FUENTES	408
5.7 EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE	421
5.8 RESUMEN DE CIERRE	431
CONCLUSIONES	435
BIBLIOGRAFÍA	452
WEBGRAFÍA	472
APÉNDICES	481

Apéndice 1a: Universidades hispanoamericanas que han formado parte de la muestra (detalle pormenorizado)	482
Apéndice 1b: Universidades hispanas, mapa e información.....	(en CD)
Apéndice 2: Muestra A, Universidades hispanas y las asignaturas para enseñar escritura.....	483
Apéndice 3: Muestra B, Universidades españolas y las asignaturas para enseñar escritura.....	497
Apéndice 4a: Corpus: sílabos de las asignaturas de escritura.....	(en CD)
Apéndice 4b: Corpus: normas y manuales de estilo.....	(en CD)
Apéndice 4c: Corpus: géneros.....	(en CD)
Apéndice 4d: Corpus: textos escritos por los estudiantes bajo la consigna ‘análisis’.....	(en CD)

Índice de Tablas:

Tabla 1.1 Las comunidades discursivas académicas: una comparación.....	34
Tabla 1.2 Funciones del sistema de educación superior en cinco países hispanos.....	65
Tabla 2.1 Asignaturas para enseñar escritura en las universidades hispanoamericanas, 2013-2014 (Muestra A).....	113
Tabla 2.2 Asignaturas para enseñar escritura, España, 2013-2014 (Muestra B).....	115
Tabla 2.3 Competencias que incorporan las asignaturas sobre lenguajes en las universidades hispanas (Muestra A).....	128
Tabla 2.4 Proyectos para trabajar la escritura desde otras disciplinas.....	139
Tabla 3.1 Organización del corpus sobre las normas académicas.....	173
Tabla 3.2 Aspectos normados según frecuencia de intervención.....	177
Tabla 3.3 Emisores y receptores de las diversas normas.....	179
Tabla 3.4 Aspectos regulados en las normativas	186
Tabla 3.5 Aspectos normados sobre los procesos de referencia con su porcentaje.....	201
Tabla 4.1 Detalle de la conformación del corpus del capítulo IV.....	242
Tabla 4.2 Diversas clasificaciones de los géneros académicos en el medio hispano.....	250
Tabla 4.3 Verbos de instrucción y la competencia cognitiva.....	273
Tabla 4.4 Representaciones de estudiantes y maestros sobre tareas del tutor de tesis....	319
Tabla 4.5 Nombres de los directores de tesis en las universidades hispanas.....	320
Tabla 5.1 Composición del corpus. Textos que responden a la consigna “análisis”.....	359
Tabla 5.2 Cantidad de gráficos y tablas presentes en el corpus.....	381
Tabla 5.3 Frecuencia de aparición de la primera persona y el <i>se</i> impersonal en el corpus estudiado.....	393
Tabla 5.4 Datos cuantitativos sobre la atribución de fuentes en el corpus.....	410
Tabla 5.5 Porcentaje de uso de las fuentes en el corpus en estudio.....	416

Índice de Figuras:

Figura 1.1 Las comunidades discursivas de la academia.....	30
Figura 1.2 La constelación académica.....	37
Figura 2.1 Ejes que determinan la organización del currículo. Adaptación de Barnett (2001).....	84
Figura 2.2 Proceso de organización de una asignatura.....	88
Figura 2.3 Oferta curricular de asignaturas de escritura según el año escolar, 2013- 2014, universidades hispanas (Muestra A).....	103
Figura 2.4 Oferta de asignaturas de escritura, comparación entre las universidades de América Latina y las universidades de España.....	105
Figura 2.5 Extracto de noticias sobre los problemas de escritura de los estudiantes latinos que ingresan a la universidad.....	124
Figura 3.1 Fuentes de la norma académica.....	182
Figura 3.2 Ejemplos de portadas interpuestas como modelos.....	190
Figura 3.3 Frecuencia de las secciones que estructuran los proyectos de tesis.....	195
Figura 3.4 Frecuencia de las secciones solicitadas para los resúmenes.....	197
Figura 3.5 Ficha bibliográfica del catálogo de la biblioteca de la Universidad de Salamanca.....	205
Figura 4.1 Géneros académicos escritos por los estudiantes.....	253
Figura 4.2 Captura de pantalla: blogs.....	257
Figura 4.3 Clasificación de los géneros pedagógicos.....	262
Figura 4.4 Gradación escalar de los géneros académicos.....	329
Figura 5.1 Representaciones de profesores y estudiantes sobre la consigna “análisis” según el estudio de Stagnaro y Chosco y Díaz (2012).....	350
Figura 5.2 Movidas retóricas de las introducciones de expertos vs. estudiantes.....	374
Figura 5.3 Imágenes de los textos 4d.4 y 4d.11.....	384
Figura 5.4 Imágenes del texto 4d.16.....	385

INTRODUCCIÓN

PUNTOS DE PARTIDA

Esta tesis pretende describir y explicar los fenómenos lingüísticos asociados a los textos escritos por los estudiantes nativos de las universidades hispanohablantes en relación con la interacción socio-cultural en la que se desenvuelven. Las preguntas que la investigación busca responder son qué características la escritura académica y cómo el medio institucional influye y determina la producción de los textos. Se trata, pues, de una investigación con un acercamiento bifronte, por un lado, examina los textos producidos por los estudiantes apelando a la categoría del género (la producción de textos) y, por otro, revisa la manera en que la institución educativa ejerce influencia en la construcción de dichos textos para lo cual revisará la normativa que regula los textos de graduación y ciertas políticas educativas traducidas en las asignaturas y en los programas de las materias que enseñan escritura (el sistema curricular). Lo que proponemos e intentamos demostrar es que el discurso académico no puede ser estudiado desligado de los factores contextuales ni de los interactuantes que participan en la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación académica.

La investigación, metodológicamente hablando, tiene un carácter general —está empeñada en “ver el bosque más que los árboles”— y, como tal, tiene las ventajas y desventajas que se impregnan en un trabajo de esa magnitud. Es un trabajo generalista alumbrado justamente por el afán de dar convergencia a esa serie de investigaciones, a veces difusas, a veces más compactas, que hoy en día dan cuerpo a la profusa literatura sobre la escritura académica en el ámbito hispano. Tener como horizonte el idioma español más que una región socio-política es reconocer el peso y la diferencia que impone una lengua en las producciones discursivas, lo que ponderadamente viene destacando la retórica contrastiva; el español existe para la lingüística como una unidad pese a las fronteras y pese a las variedades regionales, y sus discursos llevan el cuño de la cultura de origen. El esfuerzo nos obliga a situar los datos descriptivos en algunos países del medio y esto, a su vez, a situarnos en diversas instituciones de educación superior, es un intento por obtener una serie de datos referenciales sobre el tema que rebasen las estrechas fronteras que hasta ahora enmarcan dichos estudios. La acumulación y la comparación son particularmente provechosas para descubrir los rasgos singulares y los rasgos comunes que dominan la visión sobre la escritura en esta zona lingüística.

El tema de la investigación resalta por la importancia representacional y por el carácter ontológico de esta práctica de escritura. De acuerdo con las estadísticas, actualmente existen cerca de dieciséis millones de estudiantes universitarios en el mundo hispano, todos ellos le dedicarán una valiosa parte de su tiempo a confeccionar textos escritos, si conjeturamos que cada uno construirá alrededor de diez textos de mediano aliento en el año escolar, contaremos con una cantidad sorprendente de textos. La sola dimensión del dato revela cuánto protagonismo ha ganado en la sociedad actual la tarea escritural que estos ciudadanos cumplimentan como para que merezca la atención que aquí recibe. Pero más allá de su protagonismo como práctica social, el texto del estudiante es un objeto de conocimiento atractivo porque es la herramienta de primer orden en la institución que cumple una de las funciones clave en la sociedad: conservar, producir y reproducir los conocimientos, la cultura y los valores instituidos por la sociedad. En cómo se ejecuten estas prácticas de aprendizaje depende mucho el traslado de ese legado. Estudiar los textos de aprendizaje es transparentar los procesos de inmersión en las culturas expertas, los mecanismos pedagógicos que hemos adoptado para ese efecto, y es transparentar una instancia singular de uso de la escritura. Estos textos constituyen, consiguientemente, un hecho de lengua que no puede ser calificado como un simple epifenómeno.

El valor de esta escritura es concomitante con la atención que viene recibiendo en las universidades hispanas. En los últimos lustros, el paisaje académico se ha visto modificado por la fundación y el incremento de una serie de programas para atender a la escritura del estudiante ya sea preocupados por la escritura como objeto o como destreza, se han erigido cátedras, instituido centros de escritura, avalado proyectos de investigación sobre el tema, ofertado especializaciones, celebrado congresos.... Estos nuevos matices, normalmente pincelados por la mano de las políticas estatales, redibujan tales discursos al imponer normas, géneros o al incidir pedagógicamente en los procesos de composición. El estudio que sigue no olvida esta intervención, de ahí que organice esa perspectiva bifronte a la que aludimos antes, en la que cuentan tanto los textos como las decisiones administrativas que buscan ordenarlos.

A pesar de la atención que ha recibido el discurso académico como objeto de investigación, los estudios han sido predominantemente fragmentarios y dependientes de nichos geográficos o disciplinares, sostenidos por una estrechez espacial y una estrechez de horizontes que no se condice con el enriquecimiento sustancial que, en términos de ideas y datos, ha aportado la nueva literatura. Las prioridades temáticas, *grosso modo*, han tendido a estudiarlo como objeto discursivo— como prácticas que pueden documentarse y estudiarse

social o lingüísticamente—, allí se afincan los estudios sobre ciertos géneros, retórica, representaciones sobre los textos, frecuentemente con muestras breves ligadas a un centro y, cuando más, a un territorio nacional (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Ciaspuscio, 2000; Gallardo, 2005; Stagnaro y Chosco Díaz, 2012). Otros estudios que han partido de las facultades de educación se han inclinado a considerar este discurso como objeto pedagógico —que se revisa para enfocar los problemas más destacados en las tareas lectoras y escritoras, para proponer mejoras—, aunque tienen un mayor alcance que los enfoques anteriores, suelen estar abastecidos por evidencias locales (Cisneros Estupiñán, Olave y Rojas, 2013, Martins, 2004; Pérez Abril y Rincón, 2013). Pero no solo escasean perspectivas más englobantes que anuden las prácticas de distintos espacios, hace falta también examinar ese complejo contexto socio-cultural que participa en la construcción de este discurso. Analizar la escritura sin este marco es como estudiar un bosque sin reconocer que muchas de sus características se deben a la influencia que el ecosistema ejerce sobre él.

Nuestro propósito es mejorar esta situación. Con tal fin, ampliamos los límites del objeto investigado, cubriremos las prácticas de aula y aquellos aspectos de la administración institucional que intervienen en la manera en que se organiza este discurso: es una forma de definirlo como objeto lingüístico/social/cultural. Hemos expandido también los límites espaciales tomando la lengua como hilo conductor con el propósito de disponer de una perspectiva más integral que pueda alinear posturas congruentes o marcar diferencias allí donde existan. Es una aproximación que vuelve a temas ampliamente tratados (como los géneros), pero para ofrecer una nueva manera de explicarlos y que, al mismo tiempo, indaga en cuestiones hasta ahora soslayadas: la injerencia del sistema administrativo en las decisiones sobre las prácticas de escritura.

Esta tesis, además, está sometida a una situación de investigación singular: es una tarea de escritura académica que se refiere a la escritura académica, digamos, pues, que es algo así como una metainvestigación. Por este rasgo, permítasenos la licencia de ejemplificar con frecuencia ciertas aserciones con nuestra propia experiencia, una experiencia que está nutrida por una identidad dual —hemos enseñado escritura académica y ahora construimos un texto académico— y por una enriquecedora experiencia como estudiante en diversas tradiciones discursivas —Cuenca y Quito en Ecuador, Madrid y Salamanca en España—. Fácilmente se colige que estos antecedentes determinaron el tema y los subtemas de esta tesis, la estructura que posee y ese carácter generalizante previamente atribuido.

PARADIGMA TEÓRICO

Teóricamente el estudio se ha decantado por las premisas de la sociolingüística y de la psicología social. La escritura es entendida como práctica social, ejecutada por actores sociales que llevan adelante proyectos, intenciones, intereses desde sus posiciones sociales; estas prácticas están integradas en un marco social, las comunidades discursivas. La academia será comprendida como una de estas comunidades, pero como una comunidad social compleja, insertada dentro de una constelación discursiva, una 'comunidad de comunidades'. Para la teoría, el contexto no es simplemente la suma de circunstancias contingentes que, a modo de estímulo, impulsan conductas, el contexto es la situación que define la actividad de escritura, puesto que el texto se compone mediante las negociaciones y selecciones que efectúa el emisor para construir un mensaje comunicativo en función de su rol y de sus necesidades. Siguiendo esta visión, la escritura se convierte en un medio de construcción social, los individuos pueden ser definidos por lo que escriban y por cómo lo escriban. Se convierte también en un poderoso instrumento epistémico, los escribientes aprenden a lidiar con las ideas representadas y al construir un mensaje reflexionan sobre sí mismos, sobre el conocimiento, sobre sus receptores.

Con tal ideario, el argumento principal que manejamos es que la escritura debe estudiarse tanto en relación con las prácticas de aula como en relación con los factores administrativos que, a su vez, traducen los factores sociales que interactúan y determinan el rumbo de la academia como institución, y que esta relación exhibe los desencuentros entre la escritura académica y las demandas de fuera y entre la visión de los administradores y los profesores. Ambiciona que este conocimiento brinde elementos para caracterizar y comprender mejor tanto este discurso como las prácticas sociales que intervienen en su organización y que este saber oriente de alguna manera las propuestas pedagógicas. La ventaja de la perspectiva es que analiza la lengua en uso, que no mira los textos por los errores, como formas de escritura marginalizadas tomadas como intentos fallidos, en su lugar, opta por una dimensión más realista y empírica que aprecia los textos por su valor ontológico. Otra ventaja es que el objeto es entrevisto dentro de una red de relaciones, como un objeto que fluctúa bajo una serie de condicionamientos sociales y culturales que llegan a las esferas administrativas, lo que en definitiva es apreciar los textos según su función social.

Debido a las preguntas de la investigación, al soporte teórico y debido a la naturaleza del lenguaje (siempre vertebrado por una serie de elementos que rebasan el plano lingüístico), las categorías conceptuales empleadas para la interpretación se entrecruzan con

otras teorías sociales, fenómeno común en el análisis del discurso (Santander, 2011), es un enfoque transdisciplinario. Hablar de un discurso en el seno de la academia nos obliga a revisar teorías sobre la universidad como institución social (Barnett, 1994, 2001; Clark, 1991; Finnegan, 1994; Schwartzman, 2002) con categorías filosóficas y sociológicas que han buscado explicar el discurso y el discurso de la ciencia (Bourdieu, 1972, 2003; Habermas, 1984; Latour y Woolgar, 1995; Ziman 1984, 2003), a retomar el indudable aporte que la antropología cultural ha brindado al estudio de la escritura (Eisenstein, 2010; McLuhan, 1998; Olson, 1998) y, por supuesto, nos invita a considerar el caudal de las investigaciones pedagógicas y de la psicología de la educación (Chevallard, 1997; Ferreiro, 1999, 2002; Pozo, 2003; Wenger, 2001). Tampoco podrá evitar recoger el peso de las imposiciones ideológicas que se adosan al texto, lo que entraña asumir considerandos del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992a, 2003; Gee, 2003; Ivanič, 1998). Todas las categorías epistemológicas han sido bienvenidas en la medida en que se acomodan al discurso; aunque no hayan llegado al examen lingüístico en sentido estricto de los textos, sí efectúan un correlato empírico aceptable para comprender y efectuar una labor hermenéutica de este discurso.

METODOLOGÍA Y CORPUS

Nuestro método de investigación es el análisis del discurso, consolidado ya como una recurrida herramienta de análisis con potencial heurístico importante en las Ciencias Humanas y Sociales. Como explica Santander (2011), el examen de los discursos se torna preciso porque la comunicación humana no es transparente ni es un simple proceso de codificación y decodificación, hay un fuerte componente inferencial, subrayado por los estudios de la pragmática, lo que significa que a menudo importa más la inferencia que los signos provocan que el significado literal. Leer los discursos para leer la realidad social es parte del giro lingüístico que plantea una perspectiva alternativa en el estudio de los objetos, un cambio epistémico radical que traslada la dicotomía mente/mundo por la dualidad discurso/mundo (Ibáñez, cit. por Santander, 2011): el lenguaje no es solo un vehículo para expresar y reflejar ideas, es también un factor que participa e influye en la constitución de la realidad social, el discurso es un modo de acción como pregonan ciertas teorías pragmáticas, o como pregonan las teorías socioculturalistas, es una forma de construir la realidad. Además, la discusión y revisión crítica de los textos permite extraer inferencias sobre las prácticas discursivas, inferencias que, en nuestro caso, se vinculan con el uso y significado de las prácticas educativas considerando que el discurso y la educación han sido señalados como lugares prominentes que entablan, enarbolan y reproducen relaciones de poder e ideologías.

El método usado es el proceso analítico: descripción-análisis e interpretación cualitativa, es decir, un método básicamente inductivo. El proceso en general no está guiado por una hipótesis, sino por el objetivo general, no queremos comprobar una teoría apriorísticamente, lo que tratamos es de responder a las preguntas planteadas. Justamente por seguir ese camino se trata de un análisis inductivo: a medida que hemos avanzado en la investigación y levantando los textos han ido emergiendo objetos de estudio más precisos y han ido ingresando nuevas categorías de análisis para interpretar el corpus. Como investigación cualitativa, está sustentada en la interpretación: los investigadores cualitativos buscan comprender las relaciones entre los fenómenos que analizan (Stake, 1998). La interpretación del proceso, por tanto, trata de buscar una línea de argumentación que dé sentido y coherencia a las prácticas, una traducción si se prefiere, o una lectura de aquellas inferencias que las formas literales no pueden entregar. La interpretación tendrá como sustento la teoría socioculturalista de la escritura, paradigma al que ya nos hemos referido; sus categorías derivadas nos ayudarán a enfrentar y problematizar el objeto de estudio.

Y si bien es una mirada cualitativa, hemos podido incluir datos cuantitativos que complementan con información saludable y oportuna al análisis. De muchas formas, conlleva también un análisis comparativo debido a la diversidad de contextos que manejamos, la confrontación es especialmente provechosa para descubrir rasgos comunes, muchos de ellos imposibles de percibir cuando prevalece un solo espacio, un solo árbol. Afrontamos los textos considerando las preguntas de investigación y estas preguntas dependen del tipo de texto examinado y de los objetivos previstos para cada sección. Como enfocamos diferentes aspectos —la relación social con la institución y los textos propiamente dichos de los estudiantes— iremos detallando en cada caso del corpus cuáles son las preguntas lanzadas o los objetivos respectivos.

El objeto de estudio está conformado por un corpus de textos, una metodología habitual de la lingüística descriptiva por la serie de ventajas que ofrece (Parodi, 2008b): (a) nos permite acceder a textos en uso tomado en su entorno natural y considerando en su variabilidad inherente, (b) proporciona evidencia empírica de las afirmaciones vertidas, pero no un empirismo conductista, ya que se complementa con la perspectiva interpretativa del sujeto investigador, (c) no usa textos fragmentados o inconexos, sino unidades de sentido, con propósitos comunicativos preestablecidos; (d) facilita un análisis de los diversos niveles de estudio del lenguaje, lo mismo el nivel semántico que el nivel textual y su relación con otros factores de la situación comunicativa; (e) pueden interponerse análisis cuantitativos de los rasgos lingüísticos, aunque no sea este exactamente el fin; y (f) entrega resultados

replicables, posteriores investigaciones pueden analizar los mismos textos con las mismas herramientas para verificar los resultados.

El universo de estudio es difícil de cuantificar. Apenas podemos atisbar datos sobre los sujetos enunciantes, los estudiantes universitarios hispanos, pero no sobre sus producciones: sabemos que el número de matriculados en educación terciaria suma 14,5 millones en América Latina y cerca de un millón quinientos mil en España, según las cifras 2012-2013. Nos hallamos ante un campo extremadamente vasto que requiere un recorte metodológico, que obliga a una muestra de estudio y a partir de un corpus de investigación. El criterio usado para escoger y cuantificar las muestras viene dado por la asunción del valor asignado al criterio del investigador quien está basado en los problemas de la investigación, es decir, la muestra está sujeta a los requerimientos de la investigación, lo que se busca son rasgos pertinentes para el estudio y no necesariamente una relación proporcional al tamaño poblacional. La muestra, por tanto, es no probabilística. Dentro de ella, hemos escogido dos tipos: la estratificada, puesto que hemos dividido el corpus en segmentos conformados por las variables de estudio (el tipo de texto, el país y la universidad) y buscamos textos que se adscriban a tales estratos; es también un muestreo intencionado, se basa en el juicio del investigador para seleccionar a los individuos que deben aparecer en la muestra. Nuestro juicio ha tomado en cuenta algunos detalles más para la selección: el acceso al corpus (un universo tan amplio compromete un exigente trabajo de búsqueda), preferimos objetos que presenten algún tipo diversidad (universidades virtuales y universidades no virtuales), que haya muestras de las diversas áreas disciplinares, diversos niveles escolares, que posean tamaños similares, que sean analizables por medios computacionales. De igual forma, las variables también están definidas por el criterio del investigador.

Dada la cantidad de datos que se pueden obtener de los textos, hemos preferido contar con pocos informantes, de ahí que la rigurosidad del estudio versa sobre la búsqueda de las muestras. La representatividad, entonces, queda manifiesta más con la consistencia interna de los métodos aplicados en la investigación que por la cantidad de textos examinados, aunque hemos tenido la precaución de que la conformación muestral sea homogénea, para que los resultados obtenidos sean generalizables en cierta medida.

Detallemos la conformación de la muestra. Las variables pueden entenderse desde dos ejes. En el primero, están las variables geográficas, para el caso, escogimos el país y la universidad. Seleccionamos diez países hispanos (de los 21 países hispanos hablantes existentes, es decir, el 47,6% del universo geográfico) porque representan a diversas zonas y porque esas zonas son altamente representativas por su densidad poblacional: reúnen en

conjunto aproximadamente al 84, 21% de los hablantes hispanos¹. Los países son: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, México, Perú y Venezuela. No obstante, no hemos renunciado a hacer referencia a estudios emprendidos en y sobre otras latitudes en la medida en que corroboran o matizan nuestras conclusiones.

Las universidades fueron seleccionadas apelando a los mismos criterios que en el caso anterior, la representación poblacional e institucional del centro (en total, las universidades seleccionadas constituyen aproximadamente el 8,5% de la población universitaria hispana), y hemos adicionado otro criterio: que sean universidades de diferente naturaleza, hay centros públicos y privados, presenciales y virtuales, megauniversidades y universidades de menor rango poblacional. Además, en el transcurso de la investigación aparecerán otras instituciones que han llenado vacíos o complementado información proporcionada por las universidades del corpus. La nómina de los centros que de una u otra forma han entrado a formar parte de la investigación, ya sea como fuente de información preponderante o complementaria, consta en el APÉNDICE 1a. En el APÉNDICE 1b (en CD) encontramos únicamente el detalle de los centros que han proporcionado la información medular de la investigación, por tal motivo, proporcionamos información elemental de cada uno de ellos, de tal forma que el lector posea una mejor referencia sobre sus alcances.

Empleamos tres tipos de textos para el análisis, estos conforman el segundo eje de la investigación (su cantidad será especificada en la sección respectiva):

- 1) Los textos escritos por los estudiantes, pueden ser textos breves como respuestas a consignas hasta textos de mediano alcance, un promedio de ocho folios.
- 2) Los textos de los maestros: programas de asignaturas y consignas.
- 3) Los textos de las instituciones: los programas institucionales, páginas web, manuales de estilo y los documentos normativos.

Esta variable del segundo eje, siempre estará sujeta a las imposiciones de las variables espaciales (el país y el centro). El carácter multifacético de los textos es coherente con el tipo de investigación planteada y con su perspectiva bifronte, por eso hay textos escritos por los estudiantes, por los profesores y por la institución, una forma de hacer frente a las diversas instancias que condicionan directa o indirectamente la producción de los textos. Cada una de estas variables se tomará en cuenta según el objetivo de cada sección.

¹ Con excepción de El Salvador, estamos ante los nueve países de habla hispana más poblados. El Salvador forma parte del corpus para que la zona centroamericana posea representatividad.

ORGANIZACIÓN DEL TEMA

El estudio se desarrolla en tres partes distribuidas en cinco apartados. En un primer momento introductorio, desarrollamos las precisiones conceptuales y los fundamentos teóricos que constituyen el soporte epistemológico de la investigación y luego convergemos hacia los puntos propiamente dichos del estudio. En la primera parte, en los capítulos II y III, se proporcionará una visión global de las políticas educativas que gobiernan la enseñanza de la escritura académica y sobre la retórica prescriptiva que ordena a los textos de graduación. En una segunda instancia, en los capítulos IV y V, nos acercaremos a los textos de los estudiantes descritos como hechos de aprendizaje y como objetos discursivos. Dicho de otro modo, luego del primer capítulo, la tesis enfoca la injerencia de los factores administrativos en el sistema curricular (factores que recogen la dinámica social y cultural que impele el funcionamiento de la academia) en la construcción del discurso y una segunda parte que pasa revista la producción de los textos.

El primer apartado, entonces, es un apartado introductorio. Puntualiza conceptos y sitúa socio-históricamente la escritura académica. Esta exploración nos obliga a recurrir a ideas que traspasan la cultura universitaria, la cultura profesional y las teorías de la escritura. Al partir de la premisa de que nos hallamos frente a un discurso producido en interacción con el medio, dentro de una comunidad discursiva, nos fue imprescindible acercarnos al contexto social, cultural y pedagógico que cimenta esta producción. El capítulo gira alrededor de dos temas: una delimitación conceptual que es al mismo tiempo una postura epistemológica, y un segundo momento que traza una descripción histórica y sincrónica de los factores sociales, culturales y teóricos que han definido estas prácticas.

El segundo capítulo inicia la primera parte del estudio. Se concentra en las políticas educativas y en la pedagogía de la escritura universitaria como un intento de hacer visible la manera en que influyen en la construcción de este discurso. El tema se investiga tomando como fuente el currículo de una muestra de universidades, los sílabos de las asignaturas de escritura y ciertos proyectos de alfabetización académica. El objetivo no es consignar una propuesta de enseñanza-aprendizaje. En su lugar, describimos las asignaturas que han organizado diferentes centros para enseñar escritura y los sílabos propuestos para ejecutar dichas tareas. Queremos responder cuáles son los fundamentos teóricos que reciben, qué concepciones lingüísticas enfatizan, qué concepto de la escritura manejan y conocer así la función que la sociedad asigna a estos textos y la forma en que los centros y los maestros reinterpretan tales expectativas. Aceptamos que la ideología discursiva que compone estos

orbes es un parámetro de enorme crédito porque revela el camino que recorren las nociones discursivas teóricas hasta llegar al estudiante.

En el tercer epígrafe enfocamos la normativa estilística y retórica instituida como prescripción para esta escritura por parte de las instituciones. Abrimos paso a un corpus centrado en las normativas que emplean las universidades para regular la práctica de escritura de los textos de graduación e intentamos explicar: (a) el origen de esa normativa; (b) la naturaleza de las normas: similitudes y diferencias entre las normas de los distintos centros, qué aspectos privilegian y qué aspectos omiten, y (c) su influencia en la construcción de los textos. Rematamos con una discusión que da cuenta del valor de la normativa para la comprender aspectos lingüísticos inherentes a la escritura y a los procesos pedagógicos.

El cuarto y quinto capítulo constituyen la segunda parte de la investigación. Al operar exclusivamente sobre los textos de los estudiantes, la espesura lingüística se vuelve más densa que en la primera parte donde se han interpuesto otros factores condicionantes del discurso. El cuarto capítulo examina los géneros discursivos que componen los estudiantes. Para el efecto, partimos de un corpus integrado por las consignas de los trabajos académicos que los estudiantes tienen que cumplimentar y del desarrollo de esas órdenes. Hemos organizado y diferenciado los textos observando la función que cumplen hasta llegar a proponer una teoría taxonómica que explique estos discursos. Asimismo, descubrimos cómo géneros de fuerte raigambre en esta comunidad —tesis, monografías, ensayos, entre otros— en realidad, están asociados con cargas semánticas muy amplias que varían en función de los objetivos que persiguen e intentamos explicarlos sirviéndonos de nuestra propuesta de clasificación. El aporte del capítulo se complementa con una reflexión que articula la cuestión del género con las prácticas didácticas.

El capítulo final concluye la discusión con el análisis de textos de los estudiantes. Parte de una muestra de documentos escritos, documentos que por su diversidad —diferentes géneros, diferentes carreras, diferentes niveles escolares, diferentes universidades— constituye un fresco que reproduce microscópicamente las características de la escritura a la que atendemos. Los textos son analizados para encontrar las líneas comunes que los organizan basándonos en dos aspectos: la construcción de la identidad experta como forma de aprendizaje y la estructura discursiva de los textos que resulta de la interpretación de las consignas del maestro. Los resultados del análisis nos informan sobre las características que podrían definir el discurso del estudiante y, nuevamente, recogen ciertos presupuestos que podrían facilitar las prácticas didácticas.

Reconocemos la espesura del ecosistema académico y que esta investigación, a pesar de su magnitud, apenas da cuenta de algunos de sus elementos constitutivos, pero esos elementos están reconocidos en función de la dinámica que establecen con los demás elementos que componen ese medio. Somos conscientes de que los resultados de este breve muestreo no siempre se prestan a generalizaciones, ni pueden hacer pensar que así es el discurso en la educación hispana, pero también consideramos que sí pueden ser mirados como indicios de ciertas generalidades, como testimonios de la forma en que se interpretan posiciones teóricas en los contextos subrayados. Nos mostramos convencidos de la ventaja que implicaría contar con un punto de referencia común, un punto que hemos ubicado en la lengua española a pesar de la variedad regional; en un mundo globalizado, en el que las experiencias educativas son cada vez más transnacionales, la magnitud del tema parece ser, al menos, una apuesta inquietante. La visión generalista nos invita a recordar que, después de todo, un bosque es siempre algo más que la suma de sus árboles.

But while diligence and brilliance will get you a long way, we are
ultimately defined and judged by our writing (..)
Knowledge, disciplines and the professional careers of academic
themselves are ultimately constructed through the ways we write.

KEN HYLAND

CAPÍTULO I

EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE: ESCRIBIR EN LAS ACADEMIAS HISPANAS

We write where we are.
DIAS, FREEDMAN, MEDWAY Y PARÉ

*El electrón es una teoría que nosotros utilizamos;
tan útil resulta para comprender el funcionamiento de la naturaleza
que casi podríamos decir que es un objeto real.*
RICHARD FEYNMAN

1.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo es un prolegómeno de toda la investigación. Intenta, por un lado, sustentar los presupuestos epistemológicos que gobiernan este estudio y, por otro, efectuar una conexión entre las prácticas discursivas del estudiante y el marco institucional y social en el que se insertan. La premisa de la investigación es que al ubicar la escritura en un panorama englobante y bajo una concepción particular de la comunidad académica se comprende y explica su naturaleza con renovados argumentos.

El bagaje terminológico y conceptual que conduce el estudio del discurso y el discurso académico en particular es abundante: los dobletes son frecuentes, hay términos polisémicos, ambiguos e incluso contradictorios. Las numerosas fórmulas reflejan las diversas maneras de entender estos textos y las diversas formas de ponerlas al servicio de las investigaciones. Por eso, la primera condición que se impone este trabajo es clarificar la terminología esencial para ganar rigor y exactitud. Elegir los conceptos y las clasificaciones en medio de ese revoltijo conceptual no solo entraña un propósito lexicográfico, paralelamente conlleva la elección de la perspectiva de estudio; la carga semántica trasluce la objetivación del fenómeno analizado y el modelo conceptual que servirá para su análisis y comprensión.

La conexión con los factores contextuales nos insta a mirar lo que ocurre extramuros, más allá del árbol, y a leer la escritura más allá del cerco institucional, a apreciar el bosque. Así lo hacemos porque las academias, del mismo modo que las prácticas de escritura, no funcionan al margen del mundo de fuera, siempre están situadas en un espacio sociocultural y en un tiempo preestablecido, en un ecosistema. Las formas de pensamiento académico no son solo ‘académicas’, son formas constitutivas de la sociedad misma donde se llevan a cabo. Si hay tensiones en las formas de pensamiento y en las experiencias de la sociedad, estas se reflejarán dentro del orbe universitario, la universidad moderna “is an institution

both *in* and *of* society (Barnett, 1994: 6, cursivas originales), es parte de la superestructura de la sociedad y está influida por ella. La breve relación histórica, que se prolongará en menor proporción en algunos capítulos posteriores, nos provee de una base para examinar la construcción de textos y su articulación con los procesos históricos, y discernir así su constitución a largo plazo. Con esos fundamentos discutiremos la influencia de los factores sociales y culturales en los cambios de las prácticas de escritura y en las respuestas que se vienen entregando en razón de esos condicionantes.

Operar dentro de estos marcos más integrales en los que funcionan y se legitiman la academia y la escritura nos abre las puertas para contemplar la injerencia del mundo social en la escritura y la injerencia de la escritura en ese mundo social (Adler-Kassner y O'Neill, 2010). Al realzar las transformaciones sociales y culturales y los nuevos ejes económicos que moldean la sociedad comprendemos la manera en que las estructuras académicas se alinean con los requerimientos del sistema social y la manera en que encaja la escritura dentro de ese espacio. La escritura no puede estudiarse desarraigada de estos elementos. Directa o indirectamente, mucho de lo que ocurre en las instituciones define las prácticas de escritura, no solo porque escribir es parte esencial de su sistema de comunicación (Adler-Kassner y O'Neill, 2010), sino porque aprendemos a escribir para funcionar dentro del orden social. Invocamos una perspectiva de estudio no siempre distinguida, quizás porque muchas veces tales contornos se dan por sobreentendidos o porque llegan a ser naturalizados al punto de que terminan por ser obviados, con lo cual se obvia también todo su enorme potencial explicativo.

El capítulo se divide en dos partes que responden, sucesivamente, a cada uno de los objetivos planteados. En la primera se definen las categorías epistemológicas y la terminología clave que será empleada en el análisis de este discurso. Con los límites teóricos propuestos, en la segunda parte entregamos un panorama socio-histórico que sitúa estas prácticas sincrónica y diacrónicamente para dar cuenta de las coyunturas que organizan este discurso. Nuestra apuesta es dejar patente que, ante todo y después de todo, “We write where we are”.

1.2 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ‘COMUNIDAD DISCURSIVA ACADÉMICA’?: PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

DISCURSO

Para efectos de este estudio, el término *discurso* será usado como el término que alude a unidades finitas del lenguaje escrito y oral coherentemente estructuradas, con una

función comunicable definida dentro de un contexto o situación de producción. *Discurso*, a diferencia de *texto*, integra en su semántica la interacción entre escritor y lector, los procesos de producción e interpretación y el contexto situacional del uso del lenguaje, lo que entraña una relación con las maneras de usar el lenguaje por parte de un grupo social (Gee, 2003; Widdowson, 1998). *Texto* es visto como una dimensión del discurso, el producto propiamente lingüístico.

ESCRIBIR

El estudio de la escritura en la academia no está articulado por una posición teórica uniforme. Hay muchas razones que lo justifican. La escritura como tecnología y como producto cultural se acuña en relación con factores políticos, ideológicos, culturales, antecedentes que se encaraman en las diversas teorías que la abordan. De igual forma, contribuye ese carácter dual de la escritura en la academia. Vista como objeto de conocimiento, la escritura está más próxima a las teorías lingüísticas o incluso sociológicas; vista como objeto de aprendizaje, se nutre de teorías pedagógicas, didácticas o psicológicas. Una tercera razón estriba en el hecho de que diversas disciplinas se han encargado de su estudio, cada una desde una posición particular, con un método y un propósito concreto. Ha sido estudiada por la psicología, la antropología, la sociología y la filosofía, y, dentro de esos campos, los estudios pueden tomar direcciones diferentes. Esta divergencia de paradigmas, finalmente, procede del carácter novel de este objeto de estudio. Fue solo luego de la segunda mitad del siglo XX que las prácticas de escritura comenzaron a ser estudiadas en términos de objeto teórico. Kress (1982) observó que la lingüística no se había preocupado de atender por separado las realizaciones orales o escritas, cualquier referencia a este código era parte del estudio sobre el lenguaje, de ahí que sean igual de modernas las investigaciones sobre la comunicación oral, pues tampoco hubo una lingüística del habla.

Las asunciones teóricas de este estudio provienen fundamentalmente de las teorías sociolingüísticas, la sociología de la ciencia y la psicología cognitiva. Estas disciplinas, que han recogido los aportes de estudios previos y de otros campos de investigación, reconocen que la escritura es un código autónomo que puede ser descrito de forma inmanente (aunque se debate su relación con la lengua oral: ¿códigos opuestos?, ¿subordinados?, ¿simbióticos?), que conforma un modo de clasificar y organizar el conocimiento diferente del código oral (aunque se discuta si ello proviene del código mismo, del uso del código o del lenguaje), que tal atributo le confiere un valor epistémico y que —ahí radica el carácter genuino de su enfoque— como producto cultural es indisociable de su contexto. Por consiguiente, la

escritura, más que un código transparente o superficial que refleja el pensamiento, es una práctica de construcción textual que se ejecuta dentro y para un ecosistema social. Los factores institucionales, históricos e incluso políticos imponen la funcionalidad, los rumbos estilísticos, retóricos y estructurales de los textos (Bazerman y Paradis, 1991; Dias et al. 1999; Hyland, 2004a; Latour y Woolgar, 1995; MacDonald, 1994; Prior, 2009).

Concebir la escritura como un producto del contexto implica concebirla en dependencia de una situación, de una disciplina y de las regulaciones institucionales que gobiernan la forma y la sustancia de los textos y la relación entre escritores y lectores. El contexto no es solo un conjunto de circunstancias contingentes que, como un motor, activan un comportamiento estipulado, el contexto construye la actividad; tampoco es exclusivamente un orbe social, hay situaciones psicológicas y culturales como el sentido de pertenencia a una comunidad que afectan consciente o inconscientemente al escritor y al proceso de composición que ejecuta (Dias et al., 1999). Cada contexto conforma una comunidad discursiva con una función social propia que la diferencia y opone a las demás.

Ubicar la escritura dentro de estos parámetros supone, asimismo, entenderla como parte de un proceso y no solo como un producto. El proceso de construcción se efectúa de acuerdo con la coyuntura social, por ello, el acto de escribir es una manera de construir textos en un profundo acto de negociación; más que transmitir comunicación de un medio a otro, organiza nuestras percepciones del mundo. Este carácter le dota a la escritura de la función epistémica que antes habíamos anotado. De igual forma, el planteamiento teórico nos conmina a concebir los textos desde la construcción del género. Un género constituye una práctica discursiva institucionalizada en contextos, en diálogo con otras prácticas discursivas y con los marcos de acción social bajo los cuales es construido; por ese mismo carácter, traduce la forma en que los miembros de una comunidad discursiva construyen, interpretan y usan sus textos para conseguir las metas específicas (Bhatia, 2004).

En síntesis, concebimos la escritura como una actividad situada en un contexto, afectada por sus condicionamientos. Al ser un acto tan complejo, para ser comprendido requiere un análisis y una observación profunda de los diversos factores que intervienen en ese contexto de producción (Dias et al. 1999) y al estudiar textos dentro de sus contextos estudiamos también las dinámicas que construyen dichos contextos (Bazerman y Paradis, 1991). Como los componentes cognitivos de la adquisición del lenguaje están desarrollados e íntimamente conectados con una atmósfera en la que se usa el lenguaje, nos quedan tres supuestos: (i) no se aprende a escribir de una vez para siempre, o como una destreza que hay que manejar con corrección; (ii) no es posible hablar de la escritura como una destreza

perfectamente definible; (iii) tampoco es posible hablar de una escritura genérica. Si los usuarios avanzan de una comunidad a otra, deben dominar maneras de hablar, de escribir y de leer apropiadas con las formas que impone cada comunidad, formas que hasta antes les habían sido ajenas al enunciatario.

COMUNIDAD DISCURSIVA

Comunidad discursiva es un constructo teórico que aísla un contexto por la naturaleza de su discurso². Podría definirse como un grupo humano que interactúa con mecanismos definidos de comunicación para informar y retroalimentar a los miembros del grupo en función de propósitos tácitos o explícitos. Los mecanismos de comunicación se caracterizan por la presencia de géneros privativos y de una terminología visiblemente diferente a la de otros grupos. Ser parte de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del discurso que manejan sus miembros (Swales, 1990). Estos discursos instaurados, añade Johns (1997), no son precisamente sofisticados o intelectualizados, su esencia radica en que representan los valores, las necesidades y prácticas de la comunidad que los produce. Barton y Hamilton (2000) observaron que una comunidad, como práctica social y cultural, puede estar asociada a diversos dominios de la vida (el trabajo, la educación, la religión), dominios que a su vez podrían ser sostenidos y estructurados por instituciones sociales (la justicia, la escuela, la iglesia), algunas más amalgamadas que otras. La comunidad científica es un buen ejemplo de comunidad discursiva. Está conformada, idealmente, por un grupo de personas que se atienen a principios prefijados por la racionalidad y objetividad, ellos poseen una alta cualificación y mutua confianza, se orientan por la búsqueda de principios generales y están regulados por valores y leyes fácilmente reconocibles por los miembros del grupo (Ziman, 2003).

De forma alternativa han emergido otras fórmulas con un sentido parecido, las mencionamos porque recogemos parte de sus aportes. Lave y Wenger (1995) y Wenger (2001), desde la psicología del aprendizaje, recurren al constructo *comunidades de práctica*, para referirse a una organización compleja de individuos que mantienen relaciones, compromisos mutuos, responsabilidades, en relación con una empresa y con un repertorio negociable que exige maneras de participación en las actividades de la comunidad, una

² El término *comunidad* se deriva de un origen doble: *comunidad interpretativa* de la filosofía que alude a un grupo que comparte ciertas maneras de mirar el mundo, aunque el grupo puede estar disperso en el tiempo y en el espacio; y de *comunidad de habla*, un concepto de la sociolingüística que hace referencia a una comunidad relacionada por un tiempo y lugar concreto (Harris, 1989).

acción que forja identidades definidas. En la comunidad se comparten tradiciones, jerga, estilos de habla, un discurso que refleja la perspectiva del mundo bajo la cual se desenvuelve ese grupo. Bourdieu (1972), desde la filosofía, habla de *habitus lingüístico* para desvelar cómo textos y representaciones responden a condiciones sociales para adaptarse a una situación, mercado o campo particular. No obstante, en la ‘comunidad de práctica’ el aprendizaje es incidental y ocurre como parte de la participación en la comunidad; las actividades están orientadas hacia resultados prácticos o materiales, lo que no necesariamente ocurre en el mundo escolar donde, desde la perspectiva que estudiamos la escritura, prima el aprendizaje. La filiación teórica del segundo concepto, que prescribe método y fines, justifica que tomemos sus aportes y no la fórmula en sentido estricto.

Más emparentada con nuestro constructo está la propuesta de Hyland (2004a), Bazerman (1988) y Prior (2009): *comunidades disciplinares*. Conservan hasta cierto punto la idea de *comunidad*, pero utilizan *disciplinarietà* porque estudian la escritura dentro de las disciplinas académicas. Cada disciplina se comprende como una esfera de actividad sociocultural, una arquitectura mental y agencial que construye representaciones específicas que organizan el conocimiento, la identidad que adquieren sus miembros y los textos que producen. Conforman un sistema funcional durable y situado en programas de estudio (Prior, 2009). Se cimenta en la idea de ‘disciplinarietà’, más que ‘disciplinas’, porque el término evoca un proceso por el cual un individuo se incorpora y se va sujetando a las reglas de la comunidad hasta adquirir identidad dentro de ella. Pero nuestro estudio, que no desmerece la propuesta porque es consciente de que el mundo académico emula la organización disciplinar, es también consciente de que las academias están compuestas por una lógica proveniente de su carácter pedagógico, que excede la reconstrucción del mundo disciplinar, y que muchas disciplinas se estudian en función de sus aplicaciones por encima de su estatuto epistemológico (Periodismo, Turismo, Tecnologías médicas).

No podemos obviar que la idea de *comunidad discursiva* ha sido discutida y matizada. Para Harris (1989), es un término conflictivo ya porque podría dar la idea de que la comunidad no está libre de tensiones, conflictos, discontinuidades, o por los errores presentados en su definición (provenientes del doble origen del término): para unos teóricos incluye a una comunidad que convive en un tiempo y en un espacio concreto (reminiscencia de su origen sociolingüístico), y para otros es más bien una relación de intertextualidad que supera el tiempo y el espacio (una noción vinculada con su origen filosófico). Pero lo que más le preocupa a Harris es que, pedagógicamente, el constructo puede engendrar la creencia de que ingresar en la comunidad académica es pasar de una comunidad a otra —como si

fueran dos maneras diferentes de encontrar sentido al mundo, o como si existieran dos tipos diferentes de discursos—, lo que a su vez implica que los estudiantes están completamente fuera del discurso de la comunidad académica, cuando ellos, en realidad, son *insiders* y *outsiders* al mismo tiempo. En su lugar, Harris prefiere la metáfora de la *ciudad* ya que le permite otear la comunidad como una suma de cambios y luchas, como realidades normales que no afectan a su coherencia; también propone no concebir el discurso de la comunidad como un todo coherente, definido, sino como una suerte de espacio en el confluyen creencias y prácticas intersecantes en confrontación, es decir, asumir que comunidad no implica indefectiblemente un consenso.

Prior (2009) objetó el constructo porque, para su juicio, connota presupuestos deterministas que llaman a pensar en una entidad estable, en lineamientos uniformes, en senderos únicos, lo cual está lejos de ser verdad. Lo acusa de ser un concepto estructuralista que no reconoce la agencia del individuo o los momentos de negociación, revisión, silencio o ansiedad que subsisten dentro de una comunidad, y de que podría evocar la presunción de una excesiva prescripción de las normas en las prácticas (pero ¡lo mismo podría decirse del concepto de ‘disciplinabilidad’!). El propio Swales (1990) había ponderado que *comunidad discursiva* no es un constructo cerrado o igualitario, libre de género, raza, de otras clases de prejuicios, ni que define a una entidad uniforme, hasta había reconocido que en el futuro la categoría podría redefinirse, dividirse, pulirse e incluso eliminarse.

La noción es un constructo teórico y, como tal, es una idealización no exenta de inconvenientes, pero creemos que goza de vitalidad. Al contrario de lo que el mismo Swales (1990) habría pensado, el concepto sigue funcionando y sirviendo como sostén a numerosos estudios del discurso. Su valor estriba en que permite localizar a los individuos en sus contextos sociales —no necesariamente marcados por una línea geográfica— más que en escenarios abstractos, e identifica cómo sus estrategias retóricas son dependientes del contexto; además, y siguiendo a Dias et al. (1999), implica un presupuesto general que se extiende más allá del lenguaje para centrarse en lo que la gente hace en un ambiente definido. En la medida en que opera de este modo, nos provee de metodologías satisfactorias para afrontar conceptualmente nuestro objeto de estudio que es justamente una escritura situada. Igualmente, resulta un constructo congruente con la visión de que la escritura es una práctica socialmente construida y dependiente de los contextos. No se puede negar que la filiación a una comunidad es un hecho real; ciertos individuos y grupos se miran a sí mismos como un grupo y dentro de él se distinguen como miembros activos o periféricos, usan jergas o tecnicismos, entablan debates con quienes pueden entenderlos, aun cuando no siempre

tengan plena conciencia de las particularidades de su lenguaje (Johns, 1997; Wenger, 2001). Acordar los presupuestos comunes del grupo no conlleva desconocer sus diversidades. En su interior, habrá posiciones divergentes, grupos antagónicos, ideas subalternizadas, miembros con más protagonismo, subgrupos en los márgenes. En definitiva, dentro de una comunidad retórica conviven fuerzas centrífugas y centrípetas y dentro de ella se presentan acuerdos y disensiones, conocimientos compartidos y novedades, identificación y divisiones (Miller, 1994), una *comunidad* es un cuerpo abierto, dinámico, en el que sus miembros tejen lazos entre sí y con otros grupos, un cuerpo que continuamente modifica y reconfigura al colectivo y a los individuos (Lave y Wenger, 1995).

COMUNIDAD DISCURSIVA ACADÉMICA

La descripción anterior todavía no ha estipulado qué es la *comunidad discursiva académica*. Hace falta una precisión porque en español, según el Diccionario de la RAE, *académico* significa ‘perteneciente o relativo a las academias’, pero resulta que *academia* es un término polisémico; el mismo diccionario registra ocho acepciones. *Academia* puede significar, entre otras definiciones, la ‘sociedad científica, literaria o artística’ (primera acepción), ‘un establecimiento docente de carácter profesional, artístico o técnico’ (quinta acepción), o la ‘casa donde los académicos tienen sus juntas’ (tercera acepción). Consiguientemente, *académico* podría adjetivar al discurso producido por los ‘académicos’ (los integrantes de las sociedades científicas, literarias o artísticas), a las prácticas de escritura que se efectúan dentro de los establecimientos docentes (la universidad es uno de ellos), o a los textos que se escriben en los espacios en los que se reúnen los académicos (como los miembros de la Academia de la Historia). Weiser (1992) explicó que en la tradición anglófona también se ha problematizado la noción de *discurso académico* y se viene discutiendo sobre su verdadero alcance semántico.

La multiplicidad de acepciones en español ha dado lugar a que el término *académico* se relacione con una de las acepciones de forma exclusiva. Encontramos que muchas veces, cuando se habla de *textos académicos*, en realidad, se está apuntando a textos que se escriben con el fin de *enseñanza-aprendizaje*. El engarce toma la acepción de *academia* como ‘centro de formación’, un sentido muy extendido, hasta para aludir a las prácticas de escritura a nivel secundario, a propósito, común en el ámbito de la lengua inglesa por la extensión semántica del término. El vocablo ha servido también para denominar a las lenguas profesionales y de especialidad porque “antes de haber sido utilizadas en cada ambiente profesional, fueron enseñadas y aprendidas en la universidad” (Alcaraz Varó, 2007: 7). De ese modo, *lenguas de*

especialidad y lenguas profesionales y académicas pasan a usarse indistintamente. El discurso académico igualmente ha sido identificado con *discurso científico*, es decir, con el lenguaje usado por los expertos en el seno de una comunidad de investigación, dirigido a los pares en esferas y canales de circulación especializados. Elbow, citado por Weiser (1992), define al discurso académico como aquel que los académicos usan cuando publican sus producciones, dirigidos a sus pares. Para Teberosky (2007), la comunicación académica es: “Un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos” (18).

No es un error ligar la escritura a uno de estos grupos académicos, el carácter polisémico del término así lo autoriza, el error es que cuando se habla de escritura ‘académica’ no se entreguen las debidas precisiones. Para evitar ambigüedades, en esta investigación consideraremos que el *discurso académico* “no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica (...) incluye, además, como objeto de investigación, el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas” (Vázquez, 2001: 11) (véase también la definición de Sanz Álava, 2007: 99).

Apelando a la acepción propuesta, ¿puede decirse que una academia funciona como una comunidad discursiva? Son posibles dos lecturas. Una de ellas postula que las academias constituyen un mundo fragmentado en facultades y escuelas, muchas de ellas separadas físicamente, sin que haya una manera de arbitrar entre ellas y, por tanto, una realidad que no podría entenderse como una comunidad, o acaso, ¿hay comunidad entre estudiantes de medicina y estudiantes de derecho?, ¿cómo lograr armonía si las formas de conocimiento son cada vez más especializadas al punto de que cada una ha conformado su propia “tribu”?

La otra lectura, la que nosotros defendemos, está persuadida de que sí es posible. Pero no se trata de una respuesta completamente opuesta a la anterior. La lectura acepta las diferencias en las maneras en que funcionan las facultades y las diversas disciplinas. Son grupos formados de acuerdo con intereses específicos; aparecen como distintas formas de vida, conocimiento, discurso, a veces como oposición a otros. Sin embargo, conjeturamos que esta multiplicidad de formas de vida está sostenida por fuerzas sociales, cognitivas y pedagógicas que tienden a instituir formas de pensamiento y acción similares más allá de las fronteras de las disciplinas y facultades, y que la manera en que se traducen estas fuerzas dentro del grupo es única dentro de la sociedad.

Socialmente y desde su alumbramiento, la universidad se vio a sí misma como una comunidad social, el organismo *Studium generale* era un ente corporativo de maestros y

alumnos en estrecha convivencia. Fueron comunes las hermandades, asociaciones, congregaciones, colegios y una amplia variedad de otro tipo de grupos organizados de los que nos ha llegado poca información (Ridder-Symoens, 1994). Hacia fines del siglo XIV, pasó a llamarse *Universitas*, y no fue un nombre escogido al azar. El origen etimológico de la palabra proviene de las voces latinas *unus* (uno) y *verto* (girado o convertido), o sea ‘convertido en uno’; el sentido de comunidad se establece en las bases de su fundación. Su unidad se sujeta en la función social que cumple, identificada y avalada tanto por los miembros de la sociedad que ven en ella una comunidad particular como por sus integrantes que se perciben como semejantes, pese a las diferentes tareas que cumplen: es la institución, vista como un todo, cuyo objetivo es la producción y reproducción del conocimiento.

El segundo factor cohesionador es el metadiscurso de las disciplinas, un factor consistente en valores, axiomas y maneras de comprender que están por encima de las reglas locales de las escindidas disciplinas (Barnett, 1994, 2001; Finnegan, 1994; MacDonald, 1994). La comunidad disciplinar implanta principios que se reproducen en las aulas como parte del proceso de formación, se trata de principios cognitivos como la racionalidad que busca explicaciones conceptuales³; la comprensibilidad; procesos de inducción; métodos de trabajo como el análisis o la síntesis; valores comunes como la honestidad intelectual, la disposición para examinar algo desde diferentes ángulos, el afán por resolver problemas; y aunque en ciertas profesiones se trata de solucionar problemas prácticos ofreciendo las soluciones del caso, estas se basan en formas de construcción de conocimiento más que solo en un tipo de acción; es un intento por encajar piezas dentro de un rompecabezas o un problema estimado como importante dentro del discurso de la disciplina (MacDonald, 1994). La universidad puede alentar la diferenciación cognitiva, pero, más allá de esta diferenciación, se ha basado en los principios generales de la razón correcta (Barnett, 2001). Parte de estos principios rige a la sociedad misma: la racionalidad que impera en el mundo social y valores humanos como la solidaridad, la cooperación, hasta valores patrióticos que inevitablemente permean cada uno de los estamentos del orden académico.

Tampoco hay que pensar que las carreras y las disciplinas constituyen espacios cerrados. Las disciplinas, puntualiza Becher (2001), aunque podrían parecer monolíticas desde una perspectiva macro y desde un observador *outsider*, en realidad, vistas por un observador *insider* y desde una micro perspectiva, están en constante flujo. Es cada vez más frecuente que ciertas subdisciplinas y carreras asociadas operen en zonas fronterizas y

³ Algunos de estos principios encuentran un equivalente en las conocidas normas mertonianas, es decir, en las normas que, a criterio de Merton, deberían ser observadas por todos los científicos, con independencia de la disciplina en la que se desenvuelvan (Ziman, 1984).

compartan intereses de diversas áreas (biomedicina, etnografía de la comunicación, medicina forense). En ciertos estudios es difícil hablar de un campo intelectual exclusivo (los estudios culturales, estudios europeos, estudios de género). En la academia se ofertan carreras con dobles titulaciones o asignaturas optativas que pueden ser cursadas por estudiantes de cualquier carrera. Ciertamente, el modelo de universidad para la investigación patentado por Humboldt fue ideado bajo la asunción de que hay una “unbounded universal nature of humanity (...) wholeness is the distinguishing mark of the nature of higher learning” (Wyatt, 1994: 37). Aunque el ideal se haya reconfigurado y el saber haya alcanzado una copiosa especialización disciplinar, es posible percibir un ámbito que se encarga de construir y reproducir el conocimiento.

Como institución formadora y desde una visión pedagógica, promueve una interacción física y virtual. Los estudiantes comparten bibliotecas, áreas comunes, practican deportes juntos y, en algunos lugares, incluso conviven en residencias, un sentido de familiaridad y comunión que fue común en la vida universitaria medieval. Pero no todos los estudiantes pasan juntos el día, algunos estudian a medio tiempo. La gente, además, puede involucrarse de diferentes formas con la comunidad, algunos no consiguen entenderse como parte del grupo (por doquier encontramos estudiantes que vagan de facultad en facultad o estudiantes interesados en asuntos extracurriculares más que académicos), el sistema de educación hispano dispone de universidades nocturnas que promueven poca interacción, extensiones universitarias a las que los alumnos acuden semanal o quincenalmente y universidades abiertas en las que los estudiantes ni siquiera llegan a conocerse personalmente (de ahí que no siempre es posible hablar de ‘comunidad de práctica’). La interacción en estos casos se conjuga bajo canales de comunicación y de integración inéditos como plataformas virtuales, los chats, los foros, las reuniones semanales, todos ellos rediseñan los modos de convivencia (Finnegan, 1991). Los miembros se sentirían emparentados entre sí y con grupos de otras carreras por su carácter de aprendices, cooperando por la evaluación y para llevar a cabo otros requisitos de aprendizaje.

EL ESTUDIANTE

Para abrazar la escritura del estudiante, emisor al que atiende esta tesis, es vital puntualizar por qué escogimos hablar de *estudiante*. Algunos autores, sobre todo en la didáctica de E/LE, recurren a los términos *aprendiente* o *discente* (aunque este último con menos frecuencia) por su indiferenciación genérica y porque describen la tarea de aprender sin otras connotaciones. En la didáctica de la escritura en lengua nativa, Cassany (1999) opta

por *aprendiz*, lo considera un término común entre el profesorado que recoge la idea de alguien que aprende un oficio o arte. Contrariamente, Lave y Wenger (1995), desde la pedagogía cognitiva, perciben que *aprendiz* no especifica la actividad de un estudiante porque es una palabra cuyo significado importa una serie de actividades formativas que bien pueden ser artesanales o intelectuales.

Nosotros elegimos hablar de *estudiante*, juzgamos que nos proporciona una carga semántica distintiva coherente con nuestra posición teórica: el término identifica a un emisor como miembro de una comunidad discursiva e identifica el rol⁴ desde el cual se comunica con ese grupo. Las interacciones en la comunidad discursiva se basan en normas y expectativas definidas como conductas apropiadas en un espacio socio-psicológico y la academia como espacio discursivo se acredita por la sujeción de sus integrantes a esos roles.

Widdowson (1990) esclarece por qué no es lo mismo hablar de ‘student’, *estudiante*, que de “learner”, *aprendiz* (una comparación válida para el español y, como él refiere, también para el francés, *étudiant* y *apprenant*). Ser *estudiante* denota una categoría social y una ocupación precisa, en cambio, la palabra *aprendiz* no categoriza ni identifica porque no es una ocupación, es una actividad incidental que denota una actividad temporal, un sentido que le impide actuar como medio de identificación social. Para comprobarlo, basta poner atención a estos enunciados:

La estudiante de la Universidad de Salamanca consiguió un premio.

*La aprendiz de la Universidad de Salamanca consiguió un premio.

El primer enunciado resulta posible; el segundo, no. Los aprendices no se identifican como miembros de un grupo en estricto sentido; los estudiantes o alumnos, sí. Esto no quiere decir que el estudiante no sea visto como un *aprendiz*, lo es en la medida en que es un sujeto que aprende algo, quiere decir que la categoría *estudiante* deja traducir modos específicos de ser –el enunciante está signado como miembro de una comunidad y con una ocupación específica–, por eso facilita la exploración del montaje epistemológico que hemos implantado.

LENGUAJE ESPECIALIZADO

La abundante y fatigosa terminología que caracteriza lingüísticamente al lenguaje de las disciplinas (lenguas especializadas, lenguas de especialidad, sistemas especializados,

⁴ Rol es concebido como un tipo de guion o prescripción convencional que constriñe a la persona para asumir una conducta en conformidad con determinadas expectativas en la vida social (Widdowson, 1990).

lenguas especiales, lenguajes especiales, lenguas con fines específicos, lenguaje intermedio, lenguaje sectorial, sistema especializado, lenguaje técnico; en Italia se habla de microlenguas, en inglés de *Languages for Specific Purposes*) nos obliga a tomar deslindes. Nos hemos decidido, en concordancia con Parodi (2005, 2008a), por el constructo *lenguaje especializado* al que comprendemos como el “lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y especialistas para transmitir información y para negociar los términos, los conceptos y los conocimientos de una determinada área de conocimiento” (Alcaraz Varó, 2000: 1), se trataría de un conjunto de sublenguajes estipulados por el contexto comunicativo (Mateo Martínez, 2007) que responde a tradiciones retóricas específicas (Ciapuscio, 2002).

Si nos fijamos en los aspectos que sirven para caracterizar al discurso especializado, notaremos las coincidencias con los elementos que definen a una comunidad discursiva. Cabré (2005), que ofrece una de las definiciones de lenguajes de especialidad más consistentes, se apoya en tres tipos de variables: pragmáticas, cognitivas y lingüísticas. Pragmáticamente este lenguaje se diferencia por la temática, por los usuarios (especialistas y no especialistas) y por una situación comunicativa específica. Cognitivamente, porque trata una temática, un campo especializado de conocimiento no visto tanto como un tema, sino como una forma de expresión y de comunicación, es la manera en que se conceptualiza un saber. Lingüísticamente incluye la organización de los textos, su presentación en géneros y tipos textuales siguiendo convenciones retóricas, etc. (compárese también la definición de Alcaraz Varó, 2000). ¿No son estas variables coincidentes con las de la comunidad discursiva académica que acabamos de referir?

Debemos hacer gala de las ventajas de la noción. El lenguaje especializado opera como una “supercategoría” que engloba ese multifacético objeto de estudio, el discurso de las disciplinas y el discurso profesional. Además, hablar del lenguaje especializado o lenguaje de las disciplinas evita relacionar el lenguaje de la academia exclusivamente con el lenguaje científico puesto que, como sabemos, en la academia circulan disciplinas no catalogadas propiamente como científicas (turismo, teología, disciplinas artísticas)⁵, pero que sí cuentan con un lenguaje especializado⁶ y, finalmente, porque abarca la variedad de grados en los que se difunden los textos especializados, desde formas más simples, dirigidas a los legos, a formas más densas, dirigidas a audiencias expertas. No obstante, y como bien han

⁵ La equiparación ocurre porque el lenguaje de la ciencia y la tecnología luce como el discurso prototípico que modeliza los diferentes estilos discursivos en otras áreas disciplinares (Dudley-Evans y St. John, 1998).

⁶ La dificultad estriba en que el límite entre la ciencia y la no ciencia no es del todo nítido y porque muchas disciplinas tienden a la cientificación al recurrir a datos cuantitativos, a modelos o a técnicas del método científico; tampoco se puede hablar de que las ciencias cuenten con características singulares (Ziman, 1984). Es un debate muy complejo que preferimos eludir con la nominación mencionada.

manifestado Ciapuscio (2002) y Parodi (2005), no podemos minimizar la dificultad para efectuar ciertos cortes nítidos entre los textos especializados y los no especializados, las delimitaciones responden a decisiones teórico-metodológicas para analizar los textos.

1.3 EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA

El discurso de la comunidad discursiva académica escrito por los estudiantes no es un fenómeno conceptualmente diáfano o con una inteligibilidad intrínseca, sino que requiere ser glosado con mayor rigor debido a que forma parte de una comunidad hartamente compleja. Ciertamente, la academia podría caracterizarse por ser una de las comunidades discursivas más complejas que ha inaugurado el ser humano. ¿En dónde radica esta complejidad?

La academia, como entidad formativa, se apropia de otros discursos a efectos de transmisión y adquisición selectivas (Bernstein, 2001). Ahora bien, ocurre que cuando adopta los textos de las otras comunidades para satisfacer sus intereses, lo que Chevallard (1997) llamó la ‘transposición didáctica’ —el paso del saber sabio al saber enseñado— puede constreñir, abstraer o eliminar propiedades del discurso de las comunidades de partida, esto ocurre porque, una vez dentro, las culturas primarias entablan relaciones y adquieren valores asociados a la transmisión/adquisición del saber. Phenix (1973) ya había argumentado que la arquitectura del conocimiento no es, necesariamente, igual a la arquitectura de la enseñanza, son diferentes en la organización del conocimiento porque si el objetivo de la enseñanza es transmitir conocimientos tan efectivamente como sea posible, debe organizarse de forma que permita obtener el máximo beneficio de la transferencia y para ello requiere categorías que ayuden en la sistematización del conocimiento de acuerdo con las formas del conocer. Considerando lo anterior, el discurso del estudiante ha pasado a entenderse y definirse dentro de dos polos opuestos: o bien bajo los mismos atributos que definen a los discursos de las culturas primarias —los textos de las disciplinas y de sus profesiones derivadas—, o bien como algo diferente, es decir, como escritos que gozan de particularidades intrínsecas que están más allá de la emulación del discurso especializado.

Tenemos algunas muestras ostensibles de estas posiciones. Así, Harvey y Muñoz (2006) diferencian entre *discurso académico*, los textos escritos por los estudiantes y *discurso científico*, los textos escritos por los expertos. Weiser (1992) propugna diferenciar entre ‘ semejanza’ y ‘ similitud’, y con esa diferencia concibe que la escritura del estudiante no puede entenderse únicamente como un discurso ‘semejante’ a la escritura científica, es una escritura ‘similar’ compuesta por sus propias lógicas. MacDonald (1994), en cambio, prefiere hablar de un *continuum* de textos entre la prosa profesional y las formas más

primarias de comunicación disciplinar, en ese rango sobresalen un conjunto de *textos intermedios*, es decir, textos cuya prosa tiende a ocupar una posición intermedia entre lo profesionalizante y una prosa más verbal, narrativa o informativa.

También identificamos un grupo de teorías que plantean la convivencia de diversos tipos de discursos. Desinano (2009) opone el discurso científico-disciplinar al discurso escolar. Rosales y Vázquez (2011) separan los textos construidos con fines profesionales y las tareas de escritura que se realizan a partir de fuentes bibliográficas, en buena medida asignadas por los profesores, cuyo objetivo esencial es el aprendizaje de nuevos conocimientos a partir de esos textos. García Romero (2004) diferencia entre texto *académico*, aquel que se escribe para demostrar un conocimiento y ser aprobado, sin trascendencia laboral, y los textos *periodísticos* (su estudio se basa en el área de la Comunicación), aquellos que comunican hechos e ideas a una comunidad de lectores, si bien ambos sirven para fines de evaluación. Stierer (2000) identifica dos tipos de discursos: el discurso profesional y el discurso académico. De igual modo, Ivanič (1998) aboga por diferenciar dos tipos de escrituras académicas: *an essay for assessment*, en la cual el rol del escritor es ser estudiante, un aprendiz, “still on the margins of community membership” y un *article for publication*, “in which the role of the writer is to be an insider with the «special right to speak»: to contribute to the knowledge-making projects of the community” (297). Camps y Castelló (2013) se refirieron a sistemas de actividad singulares vinculados a la docencia y al aprendizaje, son textos para la elaboración, construcción y reflexión del conocimiento o para dar cuenta de lo aprendido, y los diferencian de las actividades que son parte de las comunidades profesionales. ¿Cómo definir, entonces, el discurso del estudiante?

Esta investigación, fundamentada en las distinciones propuestas, plantea concebir que la comunidad académica es, al mismo tiempo, igual y distinta a los discursos primarios, una aparente contradicción resuelta si entendemos que no estamos ante una comunidad homogénea. La naturaleza de la comunidad académica es heterogénea, en ella conviven, al menos, tres comunidades diferenciadas a las que hemos denominado: (a) comunidad *disciplinar*, como forma de organización del conocimiento; (b) comunidad *profesional*, como forma de aplicación de ese conocimiento, y (c) comunidad *pedagógica*, como la fuente de un lenguaje que media el aprendizaje de los dos discursos anteriores; hemos preferido este último nombre porque es congruente con las actividades pedagógico-didácticas, para oponerlo así a ciertas definiciones que usan ‘académico’ para referirse a la misma realidad con los consecuentes problemas semánticos a los que ya hemos citado. Esta diversidad ocurre porque la función de la universidad, *grosso modo* y remitiéndonos exclusivamente al

plano del lenguaje, es conseguir que el estudiante adquiera destrezas discursivas para expresarse como lo hacen los miembros de las disciplinas, un estudiante aprenderá a escribir artículos científicos, monografías, informes, como lo hacen los ‘investigadores’. A la par (a veces exclusivamente, dependiendo del tipo de carrera), debe promover los conocimientos de las disciplinas hacia terrenos prácticos, hacia el ámbito profesional, los estudiantes aprenderán a escribir unidades didácticas, contratos de trabajo, estudios de mercado, como lo hacen los profesores, abogados o ingenieros comerciales. Adicionalmente, un centro universitario está tamizado por su función educativa y, como tal, incorpora un marco organizativo discursivo peculiar que está más allá de la emulación del discurso disciplinar, así, el estudiante, simultáneamente, debe estar preparado para escribir los textos que la academia como lugar de formación ha configurado: consignas de tareas, escritura de exámenes, resúmenes, ensayos... La universidad, por tanto, no está asentada ni se ciñe exclusivamente a un único tipo de discurso, si bien las tareas de escritura preliminares tienen como fin último el dominio del discurso especializado. Permítasenos detallar estas diferencias con mayor detenimiento.

El discurso científico-disciplinar se adscribe a las formas de generar conocimiento. En cambio, el discurso profesional se involucra más con la aplicación del conocimiento para un uso cabal; aunque ambos discursos se requieren mutuamente, terminan por instaurar géneros y ciertos matices discursivos. Cada profesión organiza un lenguaje para hablar de su práctica (Hoadley-Maidment, 2000) y de esa forma establece un diálogo social diferente al del diálogo disciplinar; en el plano profesional, la comunicación no es solo un medio para hablar de la práctica, sino que podría llegar a ser una manera vital para llevar a cabo la actividad profesional. Para Barnett (2001), la diferencia reside en que los profesionales se ocupan de la utilidad pragmática de sus conocimientos, mientras que un académico se interesa por la veracidad, solidez y creatividad de sus afirmaciones, independientemente de sus aplicaciones. Una manera sencilla de constatar estas diferencias es reparando en el hecho de que no todo profesional actúa como investigador, únicamente un número reducido de profesionales publica en revistas académicas especializadas o, por decirlo de otra forma, “hace ciencia o conocimiento”. Esta distinción de singular valor en el ámbito del conocimiento y en el dominio hispano, porque considera el paso del conocimiento teórico disciplinar hacia las profesiones derivadas, desafortunadamente, no siempre es atendida en los dominios teóricos. Becher (2001) corrobora esta afirmación: los autores que abundan en ideas sobre las artes y las ciencias han dicho muy poco sobre las profesiones derivadas, “casi

no contamos con mapas de este ámbito intelectual”⁷, lo mismo podría decirse con respecto a sus textos. MacDonald (1994) arguyó que, a pesar de haberse extendido las líneas teóricas para examinar los discursos de las profesiones, los estudios avanzan a paso lento, mucho más en las ciencias sociales y humanas y, cuando existen, están anclados a una perspectiva exclusivamente formal que no se fija en todo el complejo soporte epistémico que existe detrás.

Por otro lado, la arquitectura del conocimiento no es, indefectiblemente, igual a la arquitectura de la enseñanza (Bernstein, 1998; Chevallard, 1997; Phenix, 1973). Son diferentes en la organización del conocimiento por necesidades pedagógicas, necesidades que lo obligan a organizarse de forma que se asegure de obtener el máximo beneficio de la transferencia. Para Bernstein (2001), el discurso pedagógico descoloca un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recolecta según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque hasta organizar, mediante un proceso de recontextualización del discurso primario, un discurso de segundo orden. Brown, Collins y Duguid (1989) advirtieron que la vida académica está atravesada por dos tipos de culturas, la escolar y la científica; Bachman y Palmer (1996) reconocieron que en el aula coexisten dos tipos de lengua que se encuentran solapados: (1) situaciones en las que se utiliza la lengua con fines de comunicación en ámbitos reales y (2) situaciones en las que la lengua se emplea con fines de enseñanza y aprendizaje. La comunicación que se produce en las aulas no es esencialmente igual a la que se produce en el mundo disciplinar, paralelamente se forma un lenguaje con sus propios textos que funcionan solamente dentro del contexto académico como medio de aprendizaje⁸.

La comunidad disciplinar, consecuentemente, se entenderá como un macroconstructo que alberga discursos de distintos órdenes y esta heteroglosia nos remite a aceptar y manejar la premisa sostenida por Ledwell-Brown (2000) y Paré (2000) que, cuando nos referimos a *una* comunidad, sería más apropiado hablar de ‘subculturas’ que subyacen dentro de una macroorganización. Por supuesto que en este caso no estamos ante subculturas aisladas, estas están interrelacionadas y muchas veces en yuxtaposición o en conflicto. Barton y Hamilton

⁷ El autor interpone dos posibles razones: (1) las áreas aplicadas se ocupan, por definición, tanto del conocimiento práctico como del teórico, y que lo práctico es más difícil de definir y analizar; (2) si es más fácil, más atractivo y más gratificante concentrarse en el prestigioso mundo de las ciencias duras, resulta menos alentador preocuparse de las ciencias blandas, y es mucho menos alentador “intentar ilustrar las oscuras, desfavorables y lejanas tierras de la aplicación” (33).

⁸ Chevallard (1997) observa que la pedagogía incluso es capaz de producir contenidos y adaptaciones de contenidos para su propio consumo, pone como prueba el caso de la didáctica de las matemáticas donde se idearon los conceptos de *gran coseno*, el *gran seno* o los *diagramas de Venn*, válidos solo como fórmulas pedagógicas explicativas.

(2000) explicaron que los dominios y el discurso asociados a una comunidad no son legibles, están en constante permeabilidad, llenos de fugas, movimientos y desplazamientos. Parodi (2008a) calificó esta interrelación como un *continuum*: los textos que manejan los estudiantes se van concatenando de forma progresiva y, conforme avanza su formación académica, van pasando de los textos con fines de enseñanza-aprendizaje hacia los textos propios de las profesiones y disciplinas. Ciaspuscio (2002), remitiéndose a los textos especializados, también estableció diferencias en forma de sucesión, con polos describibles como + especializados, – especializados, es decir, con grados de especialidad según criterios lingüísticos.

El siguiente gráfico (FIGURA 1.1), proyectado desde la visión de las prácticas del alumno, procura delinear esta “convivencia” de comunidades, siempre reiterando que las fronteras son problemáticas, que hay que validarlas como constructos analíticos estimados por su operacionalidad más que por un valor referencial.



FIGURA 1.1. Las comunidades discursivas de la academia

La comunidad disciplinar, como procura mostrar la figura, funciona como una macrocomunidad que contiene a las otras dos. El lenguaje especializado que nace en su interior se dirige a la institución educativa y a los campos profesionales; en el trayecto cada

brazo recibe influencias de nuevos flancos hasta configurar valores propios. Hemos recurrido a las líneas entrecortadas y a las flechas para mostrar que no estamos ante fronteras estrictas, sino frente a comunidades que se hallan en continua interrelación: las disciplinas proporcionan los conocimientos científico-profesionales que son canalizados a través de las universidades; paralelamente, las disciplinas reciben de tales ámbitos conocimientos y actualizaciones instaurando una dialéctica cíclica que perfecciona y renueva el conocimiento (Alcaraz Varó, 2007). Las comunidades podrían convivir en relativa armonía o una de ellas podría llegar a ser más dominante, visible e influyente (hay carreras inclinadas exclusivamente al campo profesional) e incluso podrían estar en continua tensión, pugnando por hegemonizar.

La comunidad disciplinar es el resorte esencial de todo este espectro porque, en buena parte, el sistema académico se organiza emulando su discurso, sus valores y normas como la originalidad, rigor teórico y empírico, el interés intrínseco por el conocimiento (Naidoo, 2008). El *ethos* científico atraviesa las prácticas académicas: el afán por el avance del conocimiento, el escepticismo organizado, la discusión reflexiva, la puesta en común de los resultados, la atribución de las fuentes, etc.; valores que, como hemos apuntado ya, operan como el metadiscurso que cohesiona a los distintos nichos de la comunidad académica (Clark, 1991).

Entonces, se podría decir que el discurso especializado de las disciplinas fabrica tres dominios para diferentes propósitos: el campo investigativo, que asegura la producción de nuevos saberes; el campo profesional que toma tales saberes para fines prácticos y el campo pedagógico que se encarga de la enseñanza de esos saberes. Chevallard (1997) explicó estas diferencias hablando de una multilocación del saber, esto es, cuando un saber dado *S* se encuentra en diversos tipos de instituciones *I*, donde los agentes de la institución manipulan ese saber de forma variable. Él distingue tres tipos de manipulación y con ello distintos tipos de problemáticas relativas a *S*, una distinción que comulga con nuestro planteamiento: (i) una problemática de utilización de ese saber, (ii) una problemática de enseñanza de ese saber y (iii) una problemática de producción. Por tanto, “un saber puede ser utilizado, enseñado y producido” (Chevallard 1997: 154). Sin embargo, los modos de presencia social del saber no dan pie a una disociación completa, el saber parece presentarse siempre como una totalidad. Gerholm, citado por Becher (2001), plantea esta diferencia de otra forma: el lenguaje de una disciplina está provisto de una serie matices, hay un estilo oficial o de “fachada” para las comunicaciones oficiales, hay otras comunicaciones menos formales, comunicaciones más domésticas adaptadas a escenarios internos o discursos “entre bambalinas” como el que

utilizan los alumnos que investigan. El propio lenguaje especializado y el lenguaje científico no han sido evaluados como discursos de un solo orden. Gómez de Enterría (2009), por ejemplo, diferenció tres tipos de lenguaje especializado: el de primer nivel (comunicación entre pares), el de segundo nivel (semidivulgación) y el de tercer nivel (divulgación) (cfr. Alcaraz Varó, 2007; Sanz Álava, 2007).

La distinción pregonada es esencial porque cada comunidad construye roles sociales, relaciones, valores, identidades específicas que se reflejan en sus usos de la lengua (Hyland, 2009). Así, la lengua especializada de primer nivel establece su propia situación comunicativa: es una comunicación entre expertos que presentan una competencia más o menos homogénea, el enunciante se comporta como un sujeto especializado. Formalmente, se plasma en un tratamiento especial del lenguaje, está imbuida de una mayor carga de tecnicismos, una relación explícita de la intertextualidad, es más compleja conceptualmente, tiende a mostrar el conocimiento como un proceso de construcción, no de certezas, está incluida en el seno de una teoría y por ello da preeminencia a la construcción de argumentos coherentes y al uso apropiado de la evidencia, privilegia el análisis y la crítica sobre la descripción.

En contraparte, una lengua profesional se activa en otra situación comunicativa que influye en la estructura y en la configuración del lenguaje: comprende múltiples lectores (colegas o el público en general), diferentes funciones o propósitos que van más allá del motivo epistémico y de la exigencia de argumentar una teoría. Estos textos están situados en “«a complex multi-symbolic communicative web», with functions that differ from academic genres, such as recording information or performing an action” (Dias et al. 1999: 224-225). A la par, cada sujeto, experto o no, como usuario cuenta ya con cierta competencia del discurso en cuestión, competencia regida por su conocimiento de la materia, su grado de formación, experiencia personal, etc. (Mateo Martínez, 2007⁹). El enunciante interviene desde otra dimensión, con una identidad diferente a la del caso anterior. No obstante, hay que destacar que tras estos géneros, dada la amplitud de ocupaciones, se encuentra un complejo mundo retórico que dificulta cualquier generalización. Lo que sí es generalizable es que este ámbito incluye competencias para la comunicación que no provienen solo del conocimiento técnico o científico en el sentido más usual de esas palabras (Schwartzman, 2002), sino de formas de comunicación en las que el lenguaje especializado se constituye y es constituido en formas discursivas profesionales (Stierer, 2000), y que es habitual que no

⁹ El autor se refiere al lenguaje de las ciencias económicas, pero se podría extrapolar para otros ámbitos profesionales.

haya una correspondencia entre la disciplina científica y la profesión. Coll (2003) anotó que las profesiones son espacios de actividad en los que convergen conocimientos y saberes de otras disciplinas diversas que los profesionales deben integrar en marcos coherentes de acción.

Esta comunidad, dicho sea de paso, ha recibido menos atención que las demás. Este hecho se engendraría en la concepción de que ciertos profesionales “no escriben —no tienen que escribir— y que no requieren ningún tipo de formación específica en redacción” (Cassany, 1996a: 16). Esto ocurre, lo anotaron Dias et al. (1999), porque la escritura del lugar de trabajo, muchas veces, está profundamente implicada en las actividades, no es identificable como una práctica de trabajo distinta y termina por parecer algo chocante darle una identidad autónoma. El profesional ha asumido, lo señalan Dias et al. (1999), que escribir es una actividad netamente operacional, “a means rather than an end” (35). Esto es así a tal punto que, lo subrayaron los mismos autores, ciertos profesionales (los arquitectos en su análisis) afirman tajantemente que la escuela no necesita prepararlos para las prácticas de escritura; aunque usen editores para sus textos, están convencidos de que adquieren esas destrezas en la práctica cotidiana del trabajo.

Por su lado, los textos pedagógicos son esencialmente escritos empleados como *medio de aprendizaje*; en la terminología de Weiser (1992) esta comunidad formaría parte de lo que él llama ‘escritura académica’ que opone al ‘discurso académico’. Son textos “prueba”, aquellos que sirven para evaluar los saberes de los alumnos, un texto reificado “que se escribe porque debe escribirse y se lee porque debe leerse, pero el imperativo categórico es institucional y no se deriva de un posicionamiento respecto del discurso científico” (Desinano, 2009: 46). Los enunciantes los escriben en su rol de estudiantes, están dirigidos exclusivamente a los profesores con el propósito esencial de verificar un conocimiento; muy pocas veces se juzgan atendiendo la escritura como acceso al discurso científico. Fomentan una escritura básicamente reproductiva, reflexiva o de aplicación, asociados como están a la comprobación de la apropiación de conocimientos. De forma general, se podría decir que exigen menor trabajo al estudiante, comparados con los discursos anteriores, aunque reconozcamos que algunas tareas propuestas pueden ser bastante complejas y exigir reformulaciones (establecer causas y consecuencias, extrapolar información). En todo caso, como observaron Rosales y Vázquez (2011) citando un estudio previo de Vázquez (2008), las operaciones cognitivas implicadas no son activadas del mismo modo ni se conjugan de igual manera que en otro tipo de comunidades: aquí predominan procesos vinculados a la organización y reorganización de la información, en cambio,

cuando se solicitan géneros profesionales, predominan procesos cognitivos relacionados con la generación e invención de ideas. La lectura que reciben es igual de diferente. Los profesores leen estos textos buscando conceptos o frases que indiquen que los estudiantes han aprendido la lección presentada en las lecturas o que hayan discutido un texto; el énfasis es la información correcta, interpretaciones autorizadas, no esperan un nivel de crítica (a menos que se les instruya para eso) ni que el escrito participe en un debate teórico (Weiser, 1992), una diferencia con lo que ocurre en la escritura de la comunidad disciplinar.

En esta distinción tan amplia debemos remarcar que las áreas disciplinares establecen distintas maneras de relacionarse con las profesiones y con el discurso escolar. En carreras como derecho, periodismo, traducción, la escritura organiza la actividad de la profesión de forma mucho más explícita que en profesiones técnicas como la arquitectura. Por esta razón, el lenguaje que emplean las primeras como medio de aprendizaje se asemeja de forma más intensa a las formas discursiva de los expertos. En ciertos géneros del derecho, tal y como recoge el estudio de Dias et al. (1999), los estudiantes comienzan a participar en el discurso ya en las tareas pedagógicas y, consecuentemente, a afiliarse a él con ciertos argumentos propios del área, no tanto en el sentido de construir conocimiento, sino en el sentido especializado que le permitir al escritor mirar e interpretar la realidad de nuevas maneras. En las segundas carreras, la escritura del estudiante es principalmente un soporte para el propósito epistémico de clarificar las intenciones y para construir un texto público escolar acorde.

La tabla adjunta efectúa una sinopsis de la distinción en comunidades que hemos propuesto:

TABLA 1.1. Las comunidades discursivas académicas: una comparación

	Comunidad disciplinar	Comunidad pedagógica	Comunidad profesional
ENUNCIANTE:	Estudiante	Estudiante	Estudiante
RECEPTORES:	Expertos	Profesor	Profesionales y legos
MOTIVO SOCIAL:	Construcción del conocimiento	Aprendizaje y evaluación	Fin práctico: brindar un servicio
GÉNEROS:	Artículos, tesis	Ensayos, exámenes	Noticias, proyectos
LENGUAJE:	Lenguaje especializado de primer nivel	Lenguaje especializado de divulgación	Lenguaje especializado: semidivulgación/divulgación

La división propuesta recoge ese conjunto de propuestas teóricas que mencionamos antes e intenta una sistematización que concilie y organice los diversos planteamientos, tomando en cuenta la variedad de textos que se construyen en el seno universitario. La división también nos evita algunos inconvenientes suscitados al caracterizar el discurso y al ofrecer propuestas pedagógicas. La pregunta clave es si los textos se definen por semejanza o por oposición al discurso de los expertos y si los cursos de escritura, lo explica Weiser (1992), deben enfatizar la retórica de los académicos profesionales (comunidad disciplinar) o la retórica propia de los estudiantes (comunidad pedagógica). Para Bizzell, citado por Weiser, el problema con la escritura del estudiante es que no puede definirse como el camino por el que el sujeto debe aproximarse a la escritura a los modelos académicos: “The academic discourse community is more unstable than this –more fraught with contradiction, more polyvocal” (180). Luego, al pensar exclusivamente de este modo aseguraremos que el estudiante sea capaz de producir imitaciones de los “discursos reales” sin proporcionarles un conocimiento de su funcionamiento y sin permitirles la capacidad para crear. Pero si decidimos hablar de una escritura diferente de los discursos reales, el discurso del estudiante se convierte en un test que exhibe la forma en que los estudiantes han comprendido y han pensado ciertas ideas (Weiser, 1992) e ignoramos que ellos componen, a su manera, textos más especializados en un intento de aprender la dinámica de tales construcciones. Pensar de ese modo también podría derivar en un sentido endogámico de las prácticas de escritura universitarias, lo que a su vez implica atribuir a la academia un discurso particular alejado del discurso que se produce fuera del aula, en las comunidades primarias, cuando su función es justamente enseñar aquel discurso. La idea, entonces, es atender las diversas comunidades y reparar en las diversas lógicas retóricas imperantes dentro de la comunidad académica, enseñar que hay textos que emulan el discurso especializado y que hay textos que se construyen bajo una lógica singular que es la suscitada por su carácter escolar y que, por encima de todo, existe un fin último, la función del discurso fuera del aula, que hay textos que funcionan como medios y textos que funcionan como fin.

Ahora bien, lo que resulta más interesante de este complejo mundo discursivo es que los textos de las diversas comunidades están influenciados por los otros estamentos que forman parte del mundo académico. Una universidad, más allá del aula, está integrada por otros ámbitos. Ella alberga no solo escuelas y facultades, adjuntas están las áreas administrativas, los departamentos de idiomas, los rincones de cultura, los espacios de recreación, las organizaciones estudiantiles y un sinfín de departamentos tan variopintos y

amplios como los contextos sociales y geográficos podrían involucrar, y cada uno de ellos da lugar a escenarios e identidades particulares.

Plantear esta visión macro es reconocer que dentro de la academia el alumno no solo es estudiante, al mismo tiempo es compañero, miembro de equipos deportivos o asociaciones culturales, entabla diálogos con el personal administrativo, es decir, tiene multifiliaciones, diversas identidades que pueden entrar o no en conflicto con las que le ofrece la vida del aula. Clark (1991) ya había advertido que una universidad es una complejidad excesiva y poco común integrada por múltiples tipos profesionales y diversas instancias adicionales que conforman una plétora de subculturas. Esto justifica, concluye Clark, por qué no es raro que la institución universitaria sea tan uniforme y dispersa a la vez, identificable en todas sus formas, pero en ningún lugar idéntica a la forma que adopta en otro sitio, una prueba de que fue el producto espontáneo de la vida medieval. Barnett (1994), apelando a esta complejidad, califica a la universidad como una institución amorfa, con una vida interna carente de alguna claridad.

En tal virtud y considerando que ciertos estamentos que la configuran influyen decisivamente en la producción del discurso, nuestra propuesta es concebir la academia también en su sentido amplio, un sentido que vaya más allá de la idea de comunidad, asumiendo que alguna claridad habrá detrás de su conformación. Para tal efecto, vamos a hablar de ‘constelación discursiva’, terminología que tomamos de Wenger (2001). Una constelación se refiere a una agrupación de objetos estelares que se ven como una configuración —algo así como una comunidad de comunidades discursivas—, aunque no estén muy cercanos entre sí o no sean todos del mismo tamaño. Parece un constructo apropiado para dar cuenta de comunidades grandes, diversas o difusas, pero con raíces históricas compartidas, que pertenecen a una misma institución, se desenvuelven bajo condiciones similares, cuentan con miembros en común, comparten artefactos, mantienen relaciones geográficas de proximidad o compiten por los mismos recursos (Wenger, 2001). La universidad como constelación está conformada por diversos objetos estelares (las diversas instancias que hemos anotado antes) que difieren entre sí por el tipo de práctica interna, cada uno atiende diversas obligaciones internas, efectúa sus propias interpretaciones de la organización global y contribuye a su modo a la constitución de la gran constelación, pero todos están ensamblados por ciertas fuerzas centrífugas como su compromiso mutuo con la institución y porque cada uno solo puede funcionar en interacción con los demás elementos, la conducta de uno afecta a los demás elementos, aunque no comprendamos muy bien cómo ocurre esa afección.

Una metáfora similar, aunque usada para describir a la academia y los procesos de evaluación en torno a la escritura, es usada por Adler-Kassner y O’Neill (2010): la academia es un ‘panal’ porque está conformada por disciplinas individuales (celdas) que definen las fronteras de sus prácticas y prescriben las preguntas a nivel local; cada departamento está diseñado conforme un tamaño proporcional a sus habitantes; los panales están contruidos en colaboración colectiva entre un número de individuos que cumplen propósitos fijos (hay abejas reinas y los trabajadores), pero que contribuyen a un fin macro; están afectados por condiciones locales y por condiciones externas (el panal de las abejas orientales es diferente del de las abejas africanas). Lo que interesa de estos artilugios, al margen de la correspondencia con la que podrían dibujar el referente, es que procuran demostrar el complejo entramado y el funcionamiento de estos elementos y su unidad en medio de la diversidad, es una concepción estructural.

Manteniendo la idea previa, cuando hablamos de academia podemos estar aludiendo a muchas cosas debido a que envuelve a diferentes comunidades, cada una orientada por diversos tipos de motivaciones. Por esta razón, cuando en este estudio nos refiramos a *academia*, siempre que haga falta precisarlo, manejaremos complementos especificadores: un sentido amplio (la constelación) y un sentido restringido (la comunidad académica del aula). La FIGURA 1.2 bosqueja la idea de constelación y la manera en que los objetos estelares interactúan y se influyen mutuamente.

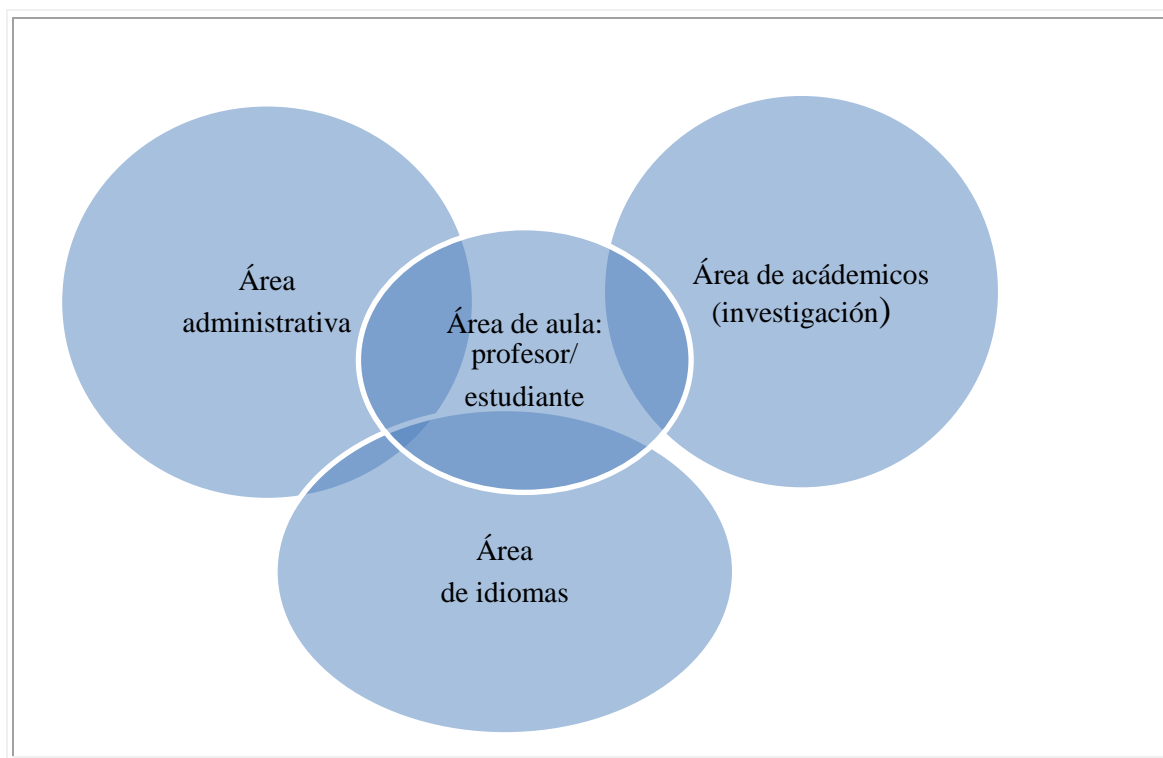


FIGURA 1.2. La constelación académica

El gráfico es, en realidad, una representación muy escueta de la constelación académica, apenas ha reparado en cuatro de sus comunidades u “objetos estelares”, pero los presentados podrían ser definidos como los objetos de mayor protagonismo. Hemos colocado en el centro la práctica de aula, la comunidad académica que antes hemos descrito, porque concebimos que constituye el eje sobre el cual orbitan los demás elementos; en efecto, la comunidad administrativa nace y crece para regular los alcances de las prácticas del aula, las comunidades de idiomas complementan el aprendizaje, no lo reemplazan.

Puesto que ya hemos caracterizado discursivamente el dominio de mayor interés, la comunidad académica en sentido restringido, el centro gravitatorio de esta investigación, y puesto que no podemos ahondar en los rasgos que se gestan en las demás comunidades (los límites de nuestra investigación nos imponen estos recortes), resaltaremos de este esquema la manera en que el área administrativa influye en la construcción del discurso del estudiante. Dejamos abiertas las puertas para que investigaciones posteriores puedan recoger las interacciones discursivas que los otros ámbitos suscitan y que ahora debemos dejar sueltas.

Las academias son al mismo tiempo entidades educativas e instituciones y por ese carácter institucional se someten a procesos de modernización cuya consecuencia más destacada es la injerencia del Estado en su organización. La universidad, de acuerdo con Schwartzman (2002), se convierte en parte del servicio civil, un recurso más del desarrollo social, sujeta a las mismas reglas administrativas que otros brazos de la administración pública, por tanto, ha de estar regulada y normada como cualquier otra institución por medio de un proceso de burocratización. La burocracia es un modelo organizacional que opera mediante la delegación del poder a diversos sectores; para asegurar esta organización debe coordinar dichas unidades y parte de estas unidades es la cultura administrativa.

La comunidad administrativa coopera para el funcionamiento institucional de la academia, pero se organiza siguiendo sus propias normas que la diferencian de la comunidad académica. Bernstein (1998) rescata esta diferencia apuntando que, mientras la cultura escolar (que llama el discurso pedagógico) es retrospectiva, está basada en descripciones del pasado, en el predominio y la significación de la cultura, la estructura de la gestión (donde se ubicaría este objeto administrativo) es prospectiva, orientada hacia el nuevo carácter empresarial, y sus mediaciones caminan, en ciertos contextos, al margen del discurso pedagógico¹⁰.

¹⁰ Para un análisis más amplio sobre la relación entre la administración y el aula, consúltese Clark (1991).

Uno de los efectos de esta administración, que repercute directamente en la producción del discurso, es la regulación de las cuestiones pedagógicas. Chevallard (1997) llama a este espacio la ‘noosfera’, el lugar donde se ejecuta la primera transposición didáctica, el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”. Las decisiones de esta área incluyen la disposición del currículo, mecanismos e instrumentos de evaluación, asignación de contenidos, normas de graduación, entre otros. En estas decisiones intervienen diferentes factores y actores signados por una doble identidad. Allí confluyen factores como las exigencias de la sociedad que reclama que ciertos conocimientos para los estudiante, las exigencias de los estudiantes que reclaman mecanismos didácticos eficientes y las exigencias de las disciplinas que pugnan por un espacio de difusión. Los actores suelen ser los propios académicos, pero conferidos por una autoridad administrativa¹¹ que les otorga poder para decidir. Esta doble identidad de los maestros –son administradores y educadores al mismo tiempo– los conmina a considerar las maneras de aprender/enseñar y las condiciones vitales del sistema institucional, pero casi siempre en detrimento de lo primero, puesto que si bien en las decisiones pueden desplegarse argumentos didácticos o las prerrogativas del área disciplinar, la función predominante del área es el funcionamiento del sistema institucional. Como funcionarios se inclinarán por sus instituciones puesto que sus recompensas y carreras administrativas se supeditan, en mayor medida, al éxito aparente de las instituciones, como funcionarios han adoptado ciertas ideologías oficiales (Clark, 1991).

Pero ¿por qué hablamos de esta área? Primero porque es bajo su gobierno que se vienen definiendo los programas curriculares para enseñar escritura académica. Para Chevallard (1997), este paso al saber enseñado que realiza la institución es el resorte esencial de la vida de los saberes, de su diseminación y de su funcionalidad, incluso es una condición *sine qua non* del funcionamiento de nuestras sociedades y, por extensión, un paso que está definiendo de muchas formas el ser y la razón de ser del discurso académico que construye el estudiante. En segundo lugar, porque también bajo su gobierno se construye el sistema jurídico que prescribe géneros y reglas de operación para la composición de los textos de graduación. Los sistemas legales, que se expanden como mecanismo que compele cierta consistencia a las acciones de los miembros del sistema, son propios de la organización

¹¹ Los niveles de autoridad de la noosfera son más complejos de lo que arriba hemos enunciado. Clark (1991) diferencia seis niveles de autoridad y lo hace enfatizando que ofrece una simplificación. El primer nivel es el Departamento o Escuela; el segundo, la Facultad; el tercero, el Consejo Universitario; habrá un cuarto nivel si la Universidad está provista de diversos campus, este los regularía; el quinto es el ministerio o entidad encargada por el gobierno para el control de las instituciones, y el último es el mismo Gobierno Nacional. Cada grupo maneja asuntos propios en función de los intereses que representan. Las normas administrativas, por tanto, deben articular todos estos condicionamientos.

institucional a tal punto que “es raro el sistema que no haya visto crecer, en décadas recientes, su maraña de leyes y reglamentos administrativos” (Clark, 1991: 217). Lo interesante del caso es que junto a esta “intrusión” en la construcción del texto, la normativa configura un patrón simbólico que actúa como un factor cohesionador de la comunidad académica, la consistencia es un intento de orden, el orden fomenta la uniformidad y la uniformidad termina por brindar un sentido de identificación al grupo que se inviste por esta mismidad.

En resumen, esta investigación se basa en la premisa de que la comunidad discursiva académica es un punto de encuentro de tres tipos de discursos: los disciplinares, los profesionales y los pedagógicos, y defiende que se reconozcan estas diferencias. También postula que el discurso académico está definido por otras comunidades que conforman esta constelación universitaria y corroborará esta afirmación tomando como muestra la influencia de la comunidad administrativa. Estudiar los textos bajo semejante espectro, vale la pena reiterarlo, resulta apropiado porque significa una perspectiva más abierta del sistema y porque nos deja capturar el macroconjunto social que da vida a la cultura académica. Siguiendo esta lógica, se aprecia mejor la estructura de esta tesis, la primera parte (los capítulos II y III) se concentran en la incidencia de un elemento del orbe estelar en los textos académicos, y la segunda parte (los capítulos IV y V) se detienen propiamente en el estudio de los textos académicos; obviamente, ambos traslucen las correlaciones que han recibido y bajo las cuales se han erigido.

1.4 LA ESCRITURA DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO SECUNDARIO

En la sección anterior hemos procurado demostrar que el discurso objeto de nuestro estudio es altamente heterogéneo. Ahora pretendemos lo contrario: localizar los puntos de confluencia. El discurso del estudiante se aglutina en un núcleo integrador porque se inserta en lo que Widdowson (1990) llama ‘cultura de segundo orden’ y Bernstein (2001) ‘contexto secundario’, el lugar de la reproducción del discurso. Los textos de este orden o contexto están supeditados a los esquemas de organización conceptual y a las conductas de la cultura de ‘primer orden’ o ‘contexto primario’, lugar de la producción del discurso. El discurso especializado se torna en un factor que vertebra los demás porque implica la constitución de un modo singular de construir saberes a través de géneros discursivos escritos (Parodi, 2008a) y, simultáneamente, propicia mecanismos pedagógicos asociados a esos protocolos. El conocimiento y las destrezas para la investigación y la comunicación que persigue la

academia forman parte de las propiedades estructurales de las disciplinas científicas y no se puede ignorar las regularidades que las configuran (Hyland, 2004a).

Pero como habíamos señalado antes, al mismo tiempo, este segundo orden dota a las culturas primarias de sus ideas, actitudes o valores porque las comunidades de enseñanza están estructuradas por propiedades singulares. Una vez dentro, las culturas primarias entablan relaciones y adquieren valores asociados a la transmisión/adquisición; para su desempeño sufren un proceso de acoplamiento para ajustarse a un ámbito diferente al suyo. Conforme Bernstein (2001) describe, cuando el discurso pedagógico extrae y descoloca al discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recolecta según su propio principio selectivo, elimina la base social de su práctica, somete al discurso original a una transformación que lo modifica de una práctica concreta a otra virtual o imaginada:

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar (...) [pero] el saber enseñado debe aparecer conforme al saber a enseñar. O mejor; la cuestión de su identidad, *no debe ser formulada* (Chevallard, 1997: 16-17, cursivas del autor).

Este discurso de segundo orden o saber enseñado no debería ser contemplado como un campo parásito de los campos de producción; su transformación a principios pedagógicos puede tener importantes repercusiones en sus campos de origen (Bernstein, 2001). Este desplazamiento o recontextualización constituye una de las paradojas del mundo escolar: se propone enseñar la cultura de fuera, pero desde la cultura escolar (Gee, 2003).

La recontextualización otorga al discurso una serie de particularidades. En primera instancia, lo somete a un contexto de situación definido y el contexto (o los modelos de contexto), como reconoce Van Dijk (1999), configura un conjunto estructurado de las propiedades de una situación que son pertinentes para la producción; las pertenencias a un grupo y las posiciones de los participantes desempeñan un papel esencial en las maneras en que en que se diseñan y comprenden los discursos. El campo está circunscrito a temas similares a los del orbe científico y disciplinar, un contenido *proposicional* (concerniente a pensamientos, actores o estados de cosas en el mundo fuera del texto) porque expresa un razonamiento, un acercamiento empírico, una experimentación, una revista teórica, etc. (Teberosky, 2007), o bien su aplicación práctica. Pero este campo, debido a su carácter pedagógico, se desarrolla (sobre todo en los primeros estadios), en menores grados de tecnicismo para facilitar la comprensión. Los libros de texto y los discursos pedagógicos se

alumbran justamente por este carácter mediador y, por eso mismo, constituyen esfuerzos que funcionan únicamente en un contexto reproductor.

Igual de particular es el tenor de la comunicación. El aula organiza un restrictivo circuito de circulación: orden-entrega-corrección-encarpetado, de ahí que Ferreiro (1999) considere que el texto escolar no es público en estricto sentido (son públicos solo cuando son objeto de reflexión) y orbitan más cerca de ámbitos privados. Por este limitado canal, textos producidos en la comunidad académica como tesis o trabajos de graduación han sido calificados como literatura gris, no convencional, literatura semipublicada o literatura invisible¹². La aparición de la Internet y de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) ha extendido esta circulación y cada vez es más frecuente que se coloquen textos en plataformas o bibliotecas virtuales de los centros institucionales a los cuales podría acceder todo el grupo escolar, o que los trabajos escritos reposen en blogs o páginas webs que pueden ser visitados por la comunidad de cibernautas. Este carácter público que van adquiriendo los textos definirá de muchas formas la escritura, podría fomentar una mayor conciencia sobre su valor, pero no creemos que eleve el estatus epistemológico con que se valora su contenido. El limitado canal afecta al tiempo de vida de los textos, muchos de ellos son efímeros, son destruidos o abandonados cuando se ha cumplido con éxito el motivo social de la práctica y, agregando lo observado por Dias et al. (1999), si se archivan, raramente se vuelve a ellos (un caso interesante son los exámenes tomados en años anteriores que los estudiantes pueden consultar para tener puntos de referencia), en ese caso y a diferencia de la comunidad de primer orden, se prestan menos para un referencia intertextual y dan lugar una recurrencia más sincrónica que diacrónica.

La institucionalidad de la academia también dirige los roles e identidades que han de contraer sus miembros: profesor y estudiante se desenvuelven en función de los roles e identidades que cumplen y asumen. Son funciones jerarquizadas¹³: el profesor ocupa un

¹² Parece conveniente contraponer esta afirmación al planteamiento de Latour y Woolgar (1995) sobre la circulación de los textos en el mundo disciplinar, en la cultura de primer orden. Los autores explican que la mayoría de los artículos publicados no se leen nunca, los pocos que son leídos apenas merecen la pena y que el 1% o 2% son tergiversados por sus lectores. Ziman (1984) también ha hecho hincapié en este dato: la falta lectura de los textos y en la cantidad de textos que se escriben, pero que son rechazados. Considerando esta información, los textos de segundo orden de cierta forma reproducirían el limitado ámbito de circulación en el que se mueve esta literatura, eso sí, en un nivel aún más inferior.

¹³ Widdowson (1990) analiza estos roles y recuerda que han sido juzgados como parte de una ideología de poder que no da paso a la iniciativa del estudiante o a su mayor integración en la comunidad. Sin embargo, discurre que no es el tipo de interrelación sostenida en el aula el que determina decisivamente el éxito del proceso de aprendizaje, el que los alumnos estén libres de los roles tradicionalmente adscritos no lleva como corolario que sean mejores estudiantes. El rol de autoridad del profesor no se basa tanto en una relación “haz esto porque yo te lo digo”, sino “haz eso porque, como experto, yo sé qué es lo mejor para ti”. Hacemos esta alusión para indicar que esta jerarquía y este juego de roles no siempre impone un determinismo ni es siempre

peldaño superior por la función que desempeña y por el poder de su conocimiento, es un lector *experto* o un lector *insider* que puede debatir, comentar o desafiar lo escrito gracias a su conocimiento del tema en un sentido amplio, condición que lo coloca en posición de evaluador. En ese rol, el receptor se sitúa como representante de la institución y puede ser reemplazado por otro miembro (otros profesores pueden corregir un escrito), y lo obliga a representar los intereses de la organización. Los distintos estatus que adquieren los interactuantes responden al carácter institucional de la academia que, como tal, reproduce el sistema de rangos y distancias sociales con que se estructuran las demás instituciones. El estudiante escribe atendiendo a ese receptor que, como han demostrado Bourdieu y Passeron (2003), Dijk (1999), Hyland (2005), entre otros, influye decisivamente en lo que se dice y en cómo se lo dice; de hecho, las variaciones en las características lingüísticas pueden ser distinguidas como estrategias de cortesía racionalmente seleccionadas para cumplir una meta comunicativa y mitigar cualquier aspecto que podría amenazar su objetivo. Para nadie es ajeno que los estudiantes escriben siempre pensando: al profesor *x* le gustan los ejemplos, a la profesora *y* le gusta amplia información, el profesor *n* prefiere textos sintéticos. He ahí que la evaluación va estar siempre presente en la composición de los textos y que se entienda que los discursos, una vez que han recibido una asignación evaluativa, se consideren como experiencias terminadas o completadas.

Como la pedagogía recontextualiza un discurso primario obliga a que ese emisor y ese receptor del segundo contexto se refracten en versiones de los emisores o lectores del discurso primario, así se conforman las situaciones de simulación pedagógica. El emisor debe actuar como profesional o investigador, que todavía no es, y debe dirigirse a una audiencia probable, un lector ideal, que es por quien existe un género de las comunidades primarias y que trasciende al receptor maestro. La asunción de estos roles busca garantizar la ficción de identidad y relocalar la situación de comunicación.

Como comunicación académica escrita adiciona otro rasgo al discurso del estudiante, su doble estatuto: sirve como medio y sirve como medio y fin a la vez. Es un medio porque la escritura facilita el acercamiento a los textos, el alumno escribe ya sea para su consumo personal o como una forma de demostrar que ha adquirido un determinado conocimiento, como textos que serán evaluados. Esto es así, dicho sea de paso, por el papel que ha adquirido la escritura en los procesos de aprendizaje y de evaluación, un papel cuya

una dinámica que impide el aprendizaje, es una manifestación de cómo está socialmente organizada la comunidad discursiva académica.

relevancia se incrementa cada día. Wright (2008) pertinentemente señala que “writing is a primary means of evaluation, more than actional, spoken, or other representations of knowledge” (267). El auge de la educación virtual, sistema en el que la comunicación es primordialmente escrita, y la irrupción de las tecnologías informáticas en el aula alientan esta preeminencia. Otra gran paradoja de la escritura en la universidad es que, lo señala Ferreiro (1999), la clase convencional es esencialmente oral, mientras que la evaluación es esencialmente escrita. Al ser un medio de aprendizaje, su vínculo con otras estrategias de estudio se hace ostensible. No es raro encontrar temas de escritura en asignaturas relacionadas con la metodología de estudio (cómo hacer resúmenes o fichas de estudio).

Aprender una carrera es también aprender a construir el discurso de las disciplinas. La escritura es medio y fin. Como las actividades de la cultura de las disciplinas parten de la labor de investigación, el estudiante debe aprender a construir textos que informen de esa labor. Por esta relación, es frecuente que textos o asignaturas que enseñen investigación incluyan asuntos de escritura. Asimismo, las profesiones derivadas han configurado un copioso mercado discursivo para satisfacer la administración de su gestión (prospectos, páginas web, formularios); el conocimiento de estos discursos es importante porque constituyen muchas veces la propia práctica profesional.

El discurso del estudiante, como código escrito, posee una situación de enunciación prototípica: actuación independiente y autónoma; es una relación establecida entre escritores y lectores, comunicación en ausencia que no comparte tiempo ni espacio, una interacción diferida; el texto debe contener las instrucciones para ser interpretado; además, predomina la modalidad formal y, cada vez, abre paso a la interacción de otros códigos semióticos (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Finalmente, la organización escolar añade normas a las que ya debe supeditarse el texto de las disciplinas. El lenguaje científico-disciplinar, en sus distintas áreas, posee una normativa prototípica que rige su producción. Tal normativización es tan sustancial que varios organismos internacionales se han dedicado a la producción de normas: BSI (*British Standards Institution*), ANSI (*American National Standards Institute*), ASTM (*American Society for Testing Material*), BIPM (*Bureau International des Poids et Mesures*). Pero, además de estas condiciones, los escritos académicos deben plasmar las normativas retóricas dispuestas por las universidades desde su institucionalidad y por los maestros desde su cátedra. Estas normas prescriben géneros, tamaños de los textos, formatos de presentación y de citación, etc. La escritura académica está doblemente regulada, tanto por las normas

prescritas por las culturas primarias como por las normas que se legislan y ejecutan únicamente a nivel escolar, en las culturas de segundo orden. El impacto que produce todo este ecosistema subrayado, advierte Prior (2009), no puede llevarnos a dar por sentado que las prácticas de escritura del estudiante obedecen exclusivamente a estos condicionantes, esto equivaldría a cosificar las prácticas individuales. Hay que tener en cuenta el papel de la subjetividad del escritor o de otras relaciones condicionantes (alumno-círculo familiar, alumno-autoridades) que operan en la producción del discurso y que podrían estar ausentes en la cultura de primer orden.

Al indagar en estos territorios es imperioso destacar que la producción del estudiante está en correspondencia con su competencia discursiva y esta competencia en relación con la gradualidad del aprendizaje. No poseen el mismo carácter los textos de los principiantes que los de los graduados o los de los posgraduados, los “apprentices gradually assemble a general idea of what constitutes the practices of the community” (Lave y Wenger 1995: 94). Esta es una característica inherente a su condición de texto de aprendizaje y todo aprendizaje involucra crecimiento y transformación de las identidades y competencias. No obstante, la gradualidad no está ceñida exclusivamente al nivel escolar del estudiante. Lave y Wenger (1995) entrevén una correlación en función de lo que llaman los *niveles de participación* del sujeto en las tareas de aprendizaje, Wenger (2001) habla de trayectorias de aprendizaje y Prior (2009) de *modos de participación*. Hay trayectorias periféricas por elección o por necesidad, aquellas que nunca llegan a un pleno proceso de inserción en una comunidad; hay trayectorias entrantes, aquellas que se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en plenos participantes en su práctica; trayectoria limitáneas, que manejan una identidad entre límites o trayectorias salientes que conducen al exterior de la comunidad. Prior distingue tres modos de participación: *passing* (una participación definida puramente desde una perspectiva institucional), *procedural* (el cumplimiento de la tarea tiene implicaciones culturales, insertada dentro de un campo semiótico particular) y *deep* (los roles que asumen las personas, sus relaciones con los otros participantes, y los aspectos cualitativos de su compromiso con la práctica). A mayor compromiso del sujeto con la comunidad, mayor participación, a mayor participación mayor aprendizaje. Ambas nociones citadas sirven para mostrar la repercusión de los conflictos, intereses, representaciones de la tarea o de la identidad del participante dentro de la comunidad y su repercusión en los textos que redactan¹⁴.

¹⁴ Visto desde una mirada global, desde la comunidad científica estos modos de participación se han utilizado para situar la escritura del estudiante. Lave y Wenger (1995), por ejemplo, caracterizan su actuación como una

En definitiva, un punto unificador de este discurso se encuentra en el contexto escolar y en su consiguiente carácter pedagógico, así como en su función de enseñanza-aprendizaje del discurso de las disciplinas. Nuestro principio teórico es que esta manera de ser, una cultura de segundo orden, no constituye una forma desestimable, adquiere individualidad y plasma sus propios centros y periferias y sus formas de ser que difieren de las de la comunidad disciplinar o profesional. Esas maneras son las que hacen del discurso del estudiante un objeto de análisis altamente sugestivo. Lo anterior no sugiere que el discurso del estudiante sea un objeto opuesto al discurso de las culturas primarias, sino que su relocalización lo coloca en una situación particular de enunciación.

1.5 PANORAMA SOCIO-HISTÓRICO: ESCRIBIR Y ESCRIBIR EN LA ACADEMIA

Luego de toda la propuesta conceptual es momento de avanzar a este segundo tema. Como el objetivo de este estudio está inmerso en una discusión sobre la escritura que se produce en el seno de la academia, acerca de lo que se escribe y de lo que se enseña para aprender a escribir, estamos conminados a interactuar con el código mismo que ponemos en escena y con los agentes y contextos que conforman esta comunidad. La escritura es un código específico que dentro de la academia no funciona de manera aislada, sino como parte de un engranaje que la vincula con el funcionamiento de las entidades educativas, otra vez volvemos a la metáfora de partida: estudiar el bosque para comprender los árboles. Por eso es significativo acercarnos a los marcos operacionales de la sociedad misma.

1.5.1 LA ESCRITURA

En el mundo griego, donde se gestó el sistema alfabético en la forma en que hoy conocemos, la escritura fue comprendida como un medio que trataba de emular el habla. Aristóteles (cit. por Olson, 1998) decía que las palabras habladas son signos o impresiones del alma y que las palabras escritas son signos de las palabras habladas. Respondía en cierta forma a algo que se decía en voz alta más que a algo afirmado en silencio; el texto le hablaba a quienes podían leer, por eso tenía la cualidad de un anuncio oral dirigido en un contexto particular a una persona definida, así, en la leyenda de un objeto antiguo se podía leer: “Soy

participación periférica legítima (legitimate peripheral participation), es decir, como un entrenamiento para alcanzar el conocimiento y las destrezas para participar de forma central en las actividades de la comunidad disciplinar. Paré et al. (2009), conservando este sentido periférico, metaforizan la situación del estudiante de este modo: los alumnos de pregrado son como espías, porque escuchan las conversaciones sobre la disciplina y reportan esas conversaciones al profesor, el verdadero miembro de la comunidad. Los estudiantes de máster son ventrílocuos, porque suenan como miembros de la comunidad, pero en realidad canalizan la voz de los verdaderos miembros. Solo los estudiantes de doctorado –siempre que encuentren fortuna– comienzan a actuar como participantes de la comunidad disciplinar y alcanzan una participación central.

la copa de Néstor”; o junto a un objeto valioso se podía encontrar: “Aquellos que me roben se quedarán ciegos” (Havelock, cit. por Olson, 1998: 209). Platón llegó a desconfiar de la escritura por cuanto produciría olvido en las almas de quienes la aprendían, al descuidar la memoria llevarían el recuerdo desde fuera, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos (McLuhan, 1998). No se trata de una identidad ingenua, el pensamiento griego advierte que el registro escrito de los sonidos posee características propias que lo diferencian de lo oral, pero aspiraba a que la escritura fuese tan transparente como fuera posible. La revolución conceptual llegó cuando se advirtió que el registro podía colocarse en un nuevo tipo de almacenamiento que ya no dependía de los ritmos usados para la memoria oral y así los artefactos fijados para conservar en la memoria oral fueron dejados de lado (Havelock, 1995). Esta concepción esclarece por qué durante siglos la decodificación de lo escrito solía efectuarse únicamente de forma oral, *leer* significaba ‘recitar en voz alta’.

En la Edad Antigua y Media, la escritura es empleada y valorada por su capacidad nemotécnica (Carruthers, 1992), porque facilitaba el contraste entre la memoria y el texto, y ayudaba en la verificación del recuerdo; el verdadero conocimiento estaba en la mente. Esta memorización poseía una doble funcionalidad: servía para recordar y para conocer algo. Un texto se componía en la mente y el autor se lo dictaba, literalmente, al *amanuensis* que lo ponía por escrito. Asimismo, predominaba la idea de que la mente ya escribía cuando almacenaba su experiencia en representaciones y, como corolario, que la expresión gráfica de tales representaciones no era un evento de estimada relevancia —como manera de pensar las cosas—, o no era más importante que el sonido de la voz humana o la habilidad para usar el lenguaje. La escritura servía para la representación simbólica del conocimiento, pero no suponía, según la misma Carruthers, una manera significativa para la representación mental, al contrario, era la representación mental la que daba forma a la escritura. Lo escrito o lo oral eran reconocidos como expresiones de la competencia lingüística humana, sin llegar a pensar que uno de los dos poseía superioridad sobre el otro.

Inherente a esta funcionalidad, las tareas de escritura estuvieron influidas por la concepción medieval del signo: no se concebía un signo arbitrario, se pensaba que las palabras mantenían conexiones naturales con las cosas. Esta idea comportó una forma de escritura que adecuaba la palabra a la forma del referente. Las palabras tenían un nombre verdadero que Dios por medio de Adán había entregado, por ello, mutilar la palabra representaba mutilar el objeto referido (de ahí que fuera sumamente fuerte pronunciar el nombre de Dios). Los escritores debían disponer de modos claros y defendibles para delimitar lo que un texto debía significar y la forma en que tenía que ser interpretado, con lo

que evitaban interpretaciones erróneas. Reiss (1982) lo denominó *discurso analógico*, una forma de escritura que se adecuaba a la forma de lectura: los lectores debían formar su propia síntesis y detectar los significados ocultos en los acontecimientos; se establecieron múltiples modos de interpretar los textos dados sus múltiples niveles de significación.

A finales de la Edad Media y comienzos del Renacimiento cambia esta visión de la escritura. Poco a poco se iba descubriendo el poder del texto escrito, un artefacto práctico que demostraba su utilidad para llevar a cabo labores administrativas y comerciales que iban más allá de la memorización. Paralelamente, muta la noción de signo, se distingue entre significante y la idea que representa; las ideas existían independientemente de los signos. La escritura deja de vislumbrarse desde la visión mimética y pasa a concebirse como medio de representación. Entonces se escribe con la conciencia de que las palabras escritas no reproducen el objeto o a la naturaleza tal y como esta es, incluso con la conciencia de que las palabras podrían ser engañosas (la divisa de La Real Sociedad fue *Nullius in verba*¹⁵). Era tarea del escritor efectuar una correcta representación, las palabras debían suplantar a las cosas de tal manera que sortearan las interpretaciones que podrían desviar su significación. Es un discurso que Reiss (1982) llamó *analítico-referencial*, esos escritos requerían una lectura de las líneas, y no entre líneas.

Contemporáneamente, la escritura es concebida como un medio de representación. Para Pozo (2003), la escritura como sistema cultural de representación sería, en realidad, doblemente representacional: como objeto con características espaciales distintivas y como objeto que representa a otra realidad, por lo que a la vez sería metarrepresentacional. Nuestros conocimientos son –metaforiza Pozo– modelos, mapas, que se proponen reconstruir un territorio, una realidad, pero siempre serán una representación, un modelo del territorio (no una copia) que lo esquematiza para poder movernos en él. Este carácter representacional es el que le transfiere el poder epistémico a la escritura: mientras la escritura es codificación, el sujeto que escribe es pasivo, como representación el sujeto participa activamente en la construcción del escrito que construye (Ferreiro, 1999). Y como representación no solo podemos volver sobre lo pensando y lo dicho, también podemos ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente para dar cuenta de nuestras propias representaciones (Olson, 1998). De esa forma, las representaciones promueven efectos

¹⁵ “Aunque pensemos que gobernamos nuestras palabras...es evidente que estas palabras, como el arco de un tártaro, disparan sobre el entendimiento de los más sabios, y enredan y pervierten poderosamente el juicio. De modo que es casi necesario, en todas las controversias y disputas, imitar la sabiduría de los matemáticos estableciendo desde el comienzo las definiciones de nuestras palabras y términos, para que otros puedan saber cómo las tomamos y las comprendemos, y si coinciden o no con nosotros” (Bacon, *Del adelanto y progreso de la ciencia humana*, cit. por Olson 1998: 191).

cognitivos multiplicadores sobre la mente humana al erigir nuevas re-representaciones, al redescubrir las propias representaciones y al dar paso a formas explícitas de adquirir esas representaciones (Pozo, 2003). Escribir es, pues, una manera de pensar (Russell, 1991).

El reconocimiento de que la escritura interviene en la comprensión deja entrever que la actividad letrada secunda el entendimiento y la construcción del conocimiento. A tal punto se ha valorado esta capacidad del código que autores como Olson (1998) han llegado a sostener que sin el pensamiento letrado no hubiera sido posible el conocimiento científico: “nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son productos de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos” (39). Es cierto que su postulado ha sido contrapuesto (véase el debate que el mismo Olson reproduce), con la idea de que la ciencia y filosofía griegas germinaron en un mundo oral gracias a los cambios y avances impuestos en las formas de argumentación más que a la escritura misma. Sin embargo, y dejando de lado un debate en el que no podemos entrar, no se puede perder de vista que este carácter epistémico de la escritura, llevado al orbe académico, adquiere enorme sentido. Las prácticas de escritura desencadenan aprendizaje porque hay que construir las ideas que se comunican en un orden que devela la comprensión y ese proceso requiere organizar la información para exponerla de mejor forma. En la academia se escribe al mismo tiempo que se comprende lo que se escribe, una dialéctica que favorece el aprendizaje.

Más allá del reconocimiento de su estatuto epistemológico, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la escritura, como código, ha experimentado otra variedad de cambios. En principio, se diversifican sus usos. Se ha convertido en una herramienta de primer orden, prácticamente indispensable para múltiples y cotidianas tareas de comunicación profesional o social, para el ejercicio de la ciudadanía y para el aprendizaje. También se han diversificado los soportes de la escritura, lo que ha provocado cambios en la manera de escribir. Gracias a los ordenadores se puede rescribir, tomar información de otras fuentes, hacer palimpsestos, collages, montajes; la información se torna movible, cambia constantemente. Ya no solo es posible controlar mejor el texto, también es posible editar libros o publicar textos periódicos desde un ordenador personal y producir tantos ejemplares como se deseen.

Un nuevo y significativo cambio define a la escritura contemporánea, su vinculación con otros códigos de forma deliberada en proporciones no vistas antes: imágenes, elementos icónicos, audios, hipervínculos, etc. Esta alteración del paisaje semiótico conforma una escritura calificada como hipertextual o multimodal, un cambio cuya consecuencia más

notable es que vuelve imposible interpretar el significado de los textos prestando atención únicamente a los signos lingüísticos, estos deben leerse en conjunción con los otros modos semióticos que coexisten en el texto dado (Kress, Leite-García y Leeuwen, 2003). Con tales rasgos, varias ideas convencionales sobre los textos requieren modificarse porque, continuando con los autores citados, los otros códigos no funcionan como meros reproductores de los signos lingüísticos ni como medios que amplían el significado verbal, estos operan simultáneamente con lo verbal para comunicar un mensaje complejo de una manera que se entiende como más apropiada. El espacio visual, los estados de cosas en el mundo representado y las relaciones sociales del espectador y la imagen, para Krees at al. (2003) constituyen los modos semióticos que adquieren potencialidad para ofrecer significados y formar signos motivados dentro de esta novísima representación escritural.

1.5.2 ESCRIBIR CIENCIA Y CONOCIMIENTO: EL DISCURSO DE LA COMUNIDAD DISCIPLINAR

Fue en la Edad Media, en el interior de los claustros, que es donde se anidan las primeras universidades, cuando poco a poco la escritura comenzó a tener un papel notable en la forja del conocimiento, cuando los debates teológicos comenzaron a supeditarse cada vez más a los registros escritos. Los juicios hagiográficos privilegiaban el texto escrito, los servicios religiosos incluían lectura de libros y la vida de los santos se pasaba por escrito. Más tarde, con la invención de la imprenta, el texto escrito pasa a ocupar un lugar hegemónico y transforma la vida intelectual de la época (Eisenstein, 2010). El mecanismo dio lugar a que los textos pasaran a ser leídos y juzgados por su expresividad y su presumible veracidad sin el temor de las alteraciones de los copistas. Con tal confianza, se inaugura una nueva manera de conocer y de transmitir conocimiento. Los científicos pueden disponer de fuentes de primer orden, empieza una investigación acumulativa y los textos comienzan a ser planeados en función de los lectores.

Los grandes descubrimientos que siguieron en el Renacimiento provinieron de esta nueva lectura y exhortaron su difusión y transmisión a una comunidad ávida de las novedades. La fusión de la letra con el conocimiento se había dado. Esta contigüidad de la escritura con la ciencia y el saber inauguró las reflexiones sobre el carácter epistemológico de la escritura. Los científicos se percataron de que el saber se encuentra mediatizado por la palabra y que aquello obligaba a un pulido trabajo lingüístico. Galileo reconoció que los signos (los matemáticos y lingüísticos) se encuentran entre el intelecto conceptualizador y el mundo de los objetos, y que el conocimiento pasa a ser una actividad manipulada por los

signos (Reiss, 1982). Bacon discurrió que la escritura era un dispositivo que favorecía el pensamiento, por ello asumió que no se podía hacer ciencia a partir del razonamiento común, a partir de la experiencia “en bruto”, porque conduciría a conclusiones y anticipaciones superficiales: “ningún curso de investigación puede ser satisfactorio a menos que se lleve a cabo en la escritura” (VIII. 136: *Novum Organum* I, cit. por Olson, 1998: 189).

En la época prevalece la concepción de que es posible conocer el mundo y de que la escritura debía poder representarlo. Como muestra el estudio de Bazerman (1988), Newton, que demoró treinta años entre su primera y segunda publicación (un artículo en 1672 y un libro en 1704, respectivamente), permaneció detenido precisamente porque buscaba una retórica adecuada para transmitir lo que escribía de tal forma que pudiera sortear las malas interpretaciones y las contraargumentaciones que sus ideas pudieran provocar. Los científicos estaban convencidos de que con los métodos apropiados podían leer “el libro de la naturaleza” y descubrir la estructura última de la realidad y de que su escritura debía poder reproducirlo. Newton insistía que no entregaba hipótesis, sino hechos o, lo que es lo mismo: “that one’s hands literally hold the phenomenon” (Bazerman, 1988: 90). Descartes creía factible saber la verdad: “que, no habiendo sino una verdad para cada cosa, quienquiera la hallare sabría de ella todo lo que puede saber” (Chevallard, 1997: 82).

Para la difusión escrita del conocimiento surgieron las revistas. Puestos en circulación, los textos pasaron a ser leídos, comentados y debatidos. Las argumentaciones y refutaciones que podía recibir un artículo debido a esta publicidad dieron lugar a que los escritores pasaran a manejar una retórica centrada en la defensa de sus tesis y a que previeran y respondieran las posibles contraargumentaciones. Curiosamente, el artículo o libro ganaba prestigio si estimulaba debates, pero mucho más si lograba esquivar las contradicciones; el éxito del texto repercutía en la reputación del científico. Con ese legado de persuasión creció y maduró la escritura científica (Bazerman, 1988).

La ambición de retratar la naturaleza en su esencia se fue perdiendo. Desde Kant se asimiló lo difícil que era conocer el mundo de las cosas y que cualquier saber arrastraba una manera de mirar las cosas, cargada de subjetivismo, lejos de la anhelada objetividad. En los siglos XX y XXI se escribe ciencia y conocimiento con la convicción de que no es posible pensar en verdades objetivas y definidas, sino en perspectivas de la realidad. Kuhn (1979) usó la idea de paradigmas de pensamiento para referirse a la relatividad del conocimiento; para él, las realizaciones científicas están basadas en ciertos modelos de problemas y soluciones que durante cierto tiempo proporcionan pautas de acción a la comunidad científica. Teorizó que el conocimiento científico como lenguaje es intrínsecamente

propiedad común de un grupo y que para comprenderlo debemos conocer las características de los grupos que lo crean y usan. Para Ziman (1984), la objetividad del conocimiento científico debería reinterpretarse en términos sociales como ‘intersubjetividad consensual’, porque no hay una manera de realizar una observación o una explicación si no es a través de la percepción y cognición, elementos subjetivos que no pueden ser eliminados; la conexión entre lo que la ciencia nos dice y cómo las cosas realmente son es casi una quimera. Hyland (2007), en la misma línea, adujo que escribir ciencia es un acto de creación basado en una mirada sesgada sobre el mundo, la prueba de que un escrito científico es, ante todo, un texto persuasivo que aspira a convencer de su visión, anticipándose a las posibles contraargumentaciones que podría recibir. Se puede exhibir esta conciencia tomando como muestra la forma en que la difusión de un descubrimiento de singular magnitud, el ADN, que podría parecer una verdad incuestionable, fue redactada por sus autores de este modo: “We wish to suggest a....” (Bazerman, 1988: 30).

La ciencia, en definitiva, ahora ambiciona objetivos más modestos: formular teorías, lanzar o refutar hipótesis (Olson, 1998). Los científicos de hoy “son tan habilidosos que se las arreglan para convencer a los demás, no de que los están convenciendo, sino de que simplemente están interpretando de forma consciente los datos disponibles” (Latour y Woolgar, 1995: 83), y, siguiendo con los mismos autores, muchas veces el conocimiento que proponen es el resultado de lo que elijan aceptar como evidencia, una realidad es consecuencia y no causa de la actividad científica. Escribir ciencia consiste en una tarea de representación filtrada por actos de selección, que construye una realidad según una mirada socio-cultural diferenciada. El discurso no estriba tanto de la demostración de los hechos, en una prueba empírica, sino en la efectividad de las prácticas retóricas que dan lugar a que el conocimiento propuesto sea aceptado por los miembros de la comunidad. Pero ese conocimiento tampoco entraña un relativismo absoluto, puede ayudarnos a mover dentro de un territorio, dentro de un ámbito, aunque sea una representación de la realidad.

Por este valor de construcción, la escritura ocupa un lugar sustancial en el proceso de construcción del conocimiento. Ciertamente, como reportaron Latour y Woolgar (1995), incluso quienes trabajan en los laboratorios invierten mucho tiempo en la escritura de sus informes: “Parece que cuando los técnicos no están manejando las complicadas piezas de los aparatos, están llenando hojas de papel en blanco (...) [Es] una extraña tribu que pasa la mayor parte del día codificando, marcando, alterando, corrigiendo, leyendo y escribiendo” (Latour y Woolgar, 1995: 59-60). La representación del científico como lector y escritor propuesta por estos autores fue recibida con irritación por los miembros del laboratorio en el

cual efectuaron su investigación, sin embargo aquellos sujetos no dejaron de reconocer que el principal objetivo de su actividad era producir artículos.

La escritura de la ciencia y del conocimiento también se singulariza porque ha llegado a conformar un complejo entramado textual. Se trata de una superespecialización discursiva, un lenguaje hermético, codificado, que ha reducido el universo de sus receptores, una especialización que ha determinado que quien escribe en un lenguaje más llano sea acusado de banalizar el discurso. Ziman (2003) destacó que esta característica, el conocimiento codificado, es una reacción racional al mandato de ser original. Cameron (2002) habló de un proceso de converzacionalización del discurso institucional que se manifiesta en un conjunto de prácticas metalingüísticas normativas basadas en la convicción de que algunas maneras de usar el lenguaje son funcionalmente, estética o moralmente preferibles que otras. Como consecuencia, se estandarizan textos, se restringe su longitud, se proveen los encabezados y otro tipo de prescripciones y, a la par, sistemáticamente se investigan, rediseñan y se provee un entrenamiento en estas prácticas discursivas.

Tan complejo es su sistema que incluso desde dentro de la academia se han levantado parodias que hacen mofa de sus construcciones. Los siguientes textos, que prueban nuestra afirmación, fueron escritos por Stephen Katz, profesor de Sociología en la Universidad de Trent, Ontario, “Cómo hablar posmoderno” (Blog Indieo, entrada 20/10/2013), contraponen las frases del lenguaje corriente con las que emplea el lenguaje de la sociología:

Deberíamos poner atención a los puntos de vista de las sociedades no occidentales de tal forma que podamos aprender de sus juicios e ideas que nos afectan.

Los edificios contemporáneos son alienantes.

Deberíamos escuchar a lo intertextual y a las multivocalidades de los otros poscoloniales que están al margen de la cultura Occidental, de tal forma que podamos aprender acerca de los juicios logocéntricos que median nuestras identidades.

Las pre/pos/espacialidades de la contra-arquitectura hiper-contemporánea nos (re)obligan a una recurrencialidad ambivalente de antisocialidad/seductividad, ya enunciada en un discurso baudrillardado-sin/ géneros de subjetividad granulada.

El lenguaje científico en la época posmoderna, concluye, requiere la utilización del juego, la parodia, la indeterminación, de la mayor cantidad posible de sustantivos, prefijos, guiones, diagonales, subrayados y de cualquier otra cosa que su computadora pueda ofrecer. Lo curioso del hecho, dicho sea de paso, es que la gente ha comenzado a dar más crédito y

validez a algo que parece escrito de forma más compleja, la gente queda más impresionada con los términos inteligibles, preferencia que ocurre en casi todas las áreas disciplinarias (Andersen, 1988).

Precisamente por esto, no es raro que esta superespecialización, o ‘academización del pensamiento’ como fórmula equivalente, haya sido denunciada como una ingeniería del cambio social y cultural. La escritura científica ha sido criticada por ser un dispositivo de poder que separa a quienes pueden entenderla y a quienes no. Estos textos se modelarían estratégicamente en un lenguaje cifrado que desarma al lector común, incapaz de interpretarlos, ¿cómo podría formular una opinión válida en su contra? El código especializado de estas tribus la consagran como una cultura de privilegio (Bourdieu y Passeron, 2003). Becher (2001), al referirse a esta escritura, acudió a la metáfora de *tribus académicas* para demostrar que las normas, las nomenclaturas, el cuerpo de conocimiento, las convenciones encumbradas alrededor suyo la aíslan y la hacen ver como una cultura separada.

Sustrayéndonos del sentido caricaturesco que imprime Katz y de las denuncias, hacemos notar que el lenguaje de las disciplinas ha ahondado su escisión con el lenguaje común. Tan fuerte es esta diferencia que en algunas disciplinas como el derecho y en estamentos administrativos se ha levantado una corriente que ha impulsado la clarificación de su lenguaje. Volveremos sobre el proceso de allanar el lenguaje en el tercer capítulo de esta tesis (§ 3.5.4.5). No obstante lo dicho, paralelamente hay que observar, como lo hace MacDonald (1994), si la complejidad manifiesta ha contribuido a la eficiencia de este discurso. MacDonald considera que la estandarización y la especialidad promueven acuerdos o agregan procesos de negociación difícilmente obtenibles desde un lenguaje común.

1.5.3 ESCRIBIR PARA LAS PROFESIONES Y OCUPACIONES

La escritura profesional, documenta Russell (1991), fue inicialmente oral. Hasta antes del siglo XIX, los negocios eran orales o mediante cartas escritas a mano, algo que estaba en consonancia con el carácter casi privado del intercambio económico. El desarrollo de la tecnología cambió las cosas. La máquina de escribir y el papel carbón dieron lugar a que las compañías pasaran a escribir sus documentos de manera más rápida y más formal. Desde finales del XIX y principios del XX, los negocios reorganizaron las relaciones hacia un manejo más sistemático que facultara el control de grandes empresas, un movimiento que promovió una escritura impersonal, subordinó a la persona al sistema racionalizado, y rompió las habilidades manuales en las que se había basado la industria al dar ingreso al

conocimiento de los profesionales especializados. En las prácticas se impuso el espíritu de la racionalización, un axioma weberiano que explica cómo los ámbitos sociales cada vez más se iban sometiendo tanto en su organización como en sus fines a la decisión racional (Habermas, 1984). Aquellos profesionales producían detallados análisis escritos de las tareas que desempeñaban, los cuales reestructuraron la racionalidad del trabajo. En ese marco irrumpe la hegemonía de la escritura en las diversas profesiones.

Pero el mundo profesional y ocupacional sigue evolucionando. La sociedad del conocimiento ha configurado otra manera de acercarse a la información. Los datos y la información se convierten en bienes que se pueden vender y comprar en la economía del mercado. Esta sociedad requiere un nuevo tipo de profesional: debe ser entrenable, reprogramado, flexible, es decir, capaz de tolerar el continuo cambio y actuar ante ese cambio; y la sociedad aspira a que la educación superior aporte ese valor añadido a la formación profesionalizante (Barnett, 2001). Los empleadores desean contratar graduados que puedan utilizar sus conocimientos al servicio de los problemas de la organización y que sean capaces de resolver los desafíos que se le plantean continuamente, como desconocemos los desafíos que vendrán mañana, son más fundamentales capacidades para actuar en situaciones probables que poseer un conjunto de ítems de conocimiento proposicional.

En suma, las actuales condiciones que imperan en el actual mercado y en la sociedad han reconfigurado el panorama de las exigencias a los profesionales. Y la escritura habrá de cambiar en una sociedad diferente, en una sociedad posindustrial o sociedad del conocimiento, en una sociedad regida por los cambios tecnológicos masivos, en una sociedad en la que el conocimiento adquiere centralidad al punto de estar por encima del valor de las materias primas, el trabajo y el esfuerzo físico (Schwartzman, 2002), en una sociedad en la que la innovación redefine el conocimiento, el papel de trabajador y hasta las profesiones demandadas.

Dentro de este nuevo orden queda claro que el potencial de los individuos pasa por la formación. Parte de las destrezas que debe manejar este ciudadano son las destrezas comunicativas corrientes (que se suman a la capacidad de saber analizar la información, interpretar datos estadísticos, formular argumentos, nociones de programación, conocer idiomas, ser creativos en la solución de problemas, analizar aspectos económicos de cualquier problema).

Las competencias comunicativas se convierten en bienes de singular valor por una serie de razones. En primer lugar, porque la práctica profesional se ha consolidado como una cultura letrada, incluso en aquellas profesiones técnicas como la arquitectura se invierte entre

el 80 y 90% del día escribiendo (Dias et al., 1999). Cassany y López (2010) argumentaron que esta relación con la letra se ha incrementado sustancialmente por algunas razones: el afán de garantizar y certificar las leyes y normas de calidad, para vigilar los derechos del consumidor y del trabajador, por la sofisticación de los procesos productivos y, especialmente, por la implantación de las tecnologías de la información y comunicación.

En segundo lugar, y tal como planteó Devitt (1991), porque el texto escrito llega a configurar la interacción dentro de una institución: los textos dentro de una comunidad profesional constituyen sus productos y sus recursos, su pericia y su evidencia, sus necesidades y sus valores. En tal sentido, las configuraciones del discurso escrito son establecidas para cumplir fines sociales inmediatos; las actividades y el lenguaje altamente organizado en las profesiones una vez establecidos mantienen la organización, el poder, la actividad de la institución (Bazerman y Paradis, 1991). La estabilización de la estructura de ciertos géneros, que se han valorado como óptimos para encarar ciertas situaciones, incrementa la eficiencia del funcionamiento de una institución porque le proporciona referentes para actuar frente a situaciones recurrentes. En algunos establecimientos, este sistema interno de comunicación escrita le adiciona estatus porque denota atención, un orden programático en el trabajo que desempeñan sus miembros. Para Devitt (1991), la firma que sella los documentos escritos refleja un proceso de revisión (quién firma ha revisado el texto), y un proceso de control jerarquizado que asegura la calidad de las comunicaciones.

En tercer lugar y como consecuencia de lo anterior, porque la comunicación forma parte de la calidad de la comunicación y la comunicación es parte del servicio que se vende, como consecuencia, la capacidad comunicativa se convierte en un bien vendible (Fairclough, 1992a). Las modernas ocupaciones y profesiones se observan como parte de una situación de comunicación y de intercambios lingüísticos en el sentido de que quien trabaja está sometido a un alto roce interpersonal (Cassany y López, 2010), y este roce está sostenido en el manejo de destrezas comunicativas: hay que saber dialogar con el equipo, saber dirigirse al cliente, redactar oficios con corrección y propiedad para mantener relaciones de cordialidad con otras empresas o simplemente ser políticamente correcto. La situación ocurre incluso en el campo de las manufacturas. La comunicación forma parte del marketing de las empresas y es valorada como tal; los nuevos empleados se redefinen como actores lingüísticos.

Fairclough (1992a) también se refirió a un cambio en la comunicación profesional-cliente. Antes los clientes debían adaptarse a las formas comunicativas impuestas por los profesionales, ahora, en cambio, deben adaptar su lenguaje al cliente. De esta forma, un estilo de comunicación puede ser usado como una receta para ser exitoso en transacciones de

información, entendiendo estilo como una forma de acicalamiento de la superficie de la comunicación. Allí encuentran sentido las recomendaciones para tomar el turno, elegir vocablos, y reparar en la conversación, es lo que Cameron (2002) calificó como ‘conversacionalización’ del discurso institucional, esto es, la tendencia por proveer servicios, venta cara a cara, y adoptar lo que es considerado óptimo en el discurso interpersonal, es un esfuerzo por establecer lazos afectivos más fuertes con sus clientes. Es al mismo tiempo una estrategia para controlar este discurso.

Una muestra de esta ideología la encontramos en el prólogo de la obra *La escritura rentable* (2001), pensada para el ámbito de las empresas. El prologoista, Guillermo de la Dehesa, afirma:

La clave de la rentabilidad de una empresa o de un país es su capacidad para acumular capital humano, es decir, personas que estén mejor formadas y educadas, que tengan mejor capacidad de pensar, producir ideas y acumular conocimientos; *que se comuniquen mejor con otras personas*. Todo ello lo permite e impulsa el lenguaje oral y escrito (...) y un tipo de redacción que sea eficiente o, lo que es lo mismo, más rentable para aquellos que lo utilicen (Portocarero y Gironella, 2001: 3-4, énfasis nuestro).

Los autores del mismo texto añaden:

Las empresas asumen hoy, más que nunca, la conexión directa entre la eficiencia de la comunicación y las metas que se fijan (...) Una persona que se expresa con propiedad, estructura su discurso y sintetiza sus ideas demuestra unas habilidades extralingüísticas muy valoradas en el mundo empresarial (Portocarrero y Gironella, 2001: 5).

La lógica del mercado, por tanto, obliga a que empleados y profesionales se entrenen en estas habilidades para hacer frente a esas demandas actuales, y esta formación se traducirá en beneficios económicos. Montolío (2012) ha mencionado un ejemplo similar. Cuenta cómo ciertos profesionales españoles del área de la tecnología fueron enviados a un curso en los Estados Unidos y que la primera capacitación que recibieron fue en escritura. Ante el asombro por el tema de la capacitación, recibieron como respuesta:

Porque si elaboráis una herramienta informática costosísima para vuestra entidad, y cuando tenéis que explicarla cómo se usa por escrito a los veinte mil empleados que habrán de manejarla a diario, nadie entiende nada o determinados puntos se prestan a confusión, la inversión de millones de euros habrá sido absolutamente en balde (69).

En esencia, Fairclough (1992a) ha explicado que el protagonismo de la escritura en este periodo de intensos cambios sociales ocurre porque las prácticas mismas del lenguaje son percibidas como elementos básicos del cambio. De ese modo, la expresión oral y escrita

se rediseña como estrategia de efectividad. Esta orientación intervencionista en el lenguaje se refleja en la necesidad de contar con destrezas o competencias que son diseñadas para propósitos particulares. Entonces se produce un proceso educativo que el autor llama ‘tecnologización del lenguaje’, un énfasis en el entrenamiento de las destrezas del lenguaje fundamentado en las expectativas futuras del mundo del trabajo. Como consecuencia, se acarrea una reflexión sobre el lenguaje de la mano de profesionales expertos en la escritura. A la par se crea un sistema de experticia que caracteriza al manejo de muchas actividades de la sociedad contemporánea, se entiende como un sistema de logros técnicos o de experiencia profesional que supervisa las áreas de nuestro entorno material y social (Giddens, 1997). La presencia del experto implícitamente sugiere que el conocimiento común es insuficiente para hacer frente a ciertos desafíos de los estándares contemporáneos. Un discurso “correctamente” construido debe ser ejecutado o guiado por expertos capaces de proporcionar garantías a las expectativas. Ese ambiente es caldo de cultivo para el nacimiento de editores, profesores, instructores, manuales o textos que enseñan a escribir “bien”, a escribir con estilo. No estamos afirmando que los manuales de este talante sean productos contemporáneos, ya en los siglos XVI y XVII proliferaron textos parecidos, se llamaban *secretarios perfectos* o *secretarios de la moda*, textos que proponían modelos de cartas para diferentes circunstancias de la vida¹⁶. Lo novedoso es que en este nuevo escenario los códigos preceptivos han variado.

Otra manera de hacer ostensible esta ideología es la serie de preceptos que han fijado las instituciones para regular la comunicación de sus empleados y organizar una política comunicativa asociada a la imagen institucional, adosada a los programas de identidad gráfica que afectan al diseño de los documentos utilizados en sus comunicaciones tanto internas como externas. Esta ola ha dejado a su paso literatura como los manuales de estilo, hoy en día contamos con una amplia gama de estos textos, hay un *Manual de estilo del lenguaje administrativo* del Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 1990; el *Libro de estilo* de Valentín Arias López publicado por la Conselleria de Cultura e Xuventude de Santiago de Compostela, 1993; los manuales de la prensa escrita, de los medios

¹⁶ Los primeros tratados de este tipo en lengua castellana son los textos *Cosa nueva. Éste es el estilo de escrevir cartas mensageras sobre diversas materias* de Gaspar de Tejeda (1547) y el libro *Nuevo estilo de escrevir cartas y el mensageras* de Juan de Icíá (1552). Ambos libros tenían como finalidad la formación de los funcionarios reales. El indudable éxito de estos tratados se comprueba en el número de reediciones que merecieron. Tejeda llegó a redactar una segunda parte de la obra. El texto preceptivo epistolar somero fue el *Manual de escribientes* de Antonio de Torquemada (1552), un compendio acerca del oficio de secretario. Desde la segunda mitad del siglo XVI se multiplicaron los manuales estrictamente prácticos que ofrecían numerosos modelos de cartas para cubrir un sinfín de situaciones de escritura. Otros textos parecidos fueron el *Formulario y estilo curioso de escrevir cartas missivas* de Juan Vicente Peliger (impreso de 1594 a 1631 en doce ocasiones), o el *Estilo y formulario de cartas familiares* de Jerónimo Paulo de Manzanares (1600).

televisivos, de las emisoras de radio, todos ellos como minúsculos ejemplos de la manera en que las instituciones y empresas propagan el culto a la lengua¹⁷.

Adicionalmente, las habilidades comunicativas terminan por adosarse a otras habilidades; se estima que quien posee notable competencia comunicativa dispone de otro tipo de atributos significativos. Para demostrar esta afirmación, citamos una investigación publicada por Brad Hoover, de la web Grammarly, a disposición en el blog de la Universidad de Harvard en julio de 2012. El estudio, efectuado sobre la lengua inglesa, encontró que la gramática pobre estaba estrechamente relacionada con la incapacidad para alcanzar mejores puestos de trabajo y discurrió por qué ocurría esta analogía. Algunas de sus conclusiones fueron:

- Los profesionales con menos errores gramaticales en sus perfiles alcanzaron mejores puestos de trabajo. Aquellos que no habían llegado a puestos directivos en sus primeros diez años de carrera cometían errores gramaticales 2,5 más veces que aquellos que sí habían alcanzado ese nivel.
- Una menor cantidad de errores estaba relacionada con más ascensos. Profesionales que habían sido ascendidos de una a cuatro veces en sus primeros diez años de experiencia cometían un 45% más de errores que aquellos que habían sido ascendidos de seis a nueve veces.
- Una menor cantidad de errores estaba asociada con cambios de trabajo más frecuentes. Aquellos que se habían quedado en la misma compañía por más de diez años cometían un 20% más de errores gramaticales que aquellos que han tenido hasta seis trabajos en el mismo periodo.

Hoover enfatiza que los resultados reflejan exclusivamente la información de su muestra y analiza que la correlación podría deberse a la tendencia de relacionar una buena gramática con valores como la atención a los detalles (si la persona se interesa por su escritura, denota más credibilidad, profesionalismo y precisión), el pensamiento crítico (si se construye con corrección gramatical es porque analiza problemas complejos) o con una aptitud intelectual (si alguien no puede diferenciar una tilde diacrítica nos llevaría a

¹⁷ Gómez Font (1997), trayendo a colación un debate sostenido en un congreso sobre lengua y medios de comunicación, considera que un *libro de estilo* de los medios no promueve un estilo, sino las normas para el correcto manejo del español en la prensa, ya que está conformado básicamente por normas de redacción, ortografía, sintaxis, dudas lingüísticas, y esto, en esencia, no forma parte del estilo. Su apreciación es justa y pertinente, pero el hecho de que no hayan usado las herramientas adecuadas no borra su ambición de elaborar un texto y, con él, una identidad de grupo.

preguntarnos qué otras cosas no podría distinguir). Esta misma asociación, aunque en otro nivel, la podemos hallar en los foros de los medios de comunicación. Continuamente ciertos comentarios son desacreditados porque tienen errores de ortografía o por su sintaxis incorrecta. Se concluye que si quien comenta no hilas ideas con propiedad o comete errores, no puede saber de lo que está hablando. No cabe duda, somos lo que hablamos o escribimos.

La competencia comunicativa, efectuando una sinopsis, forma parte de las destrezas que deben sumar los profesionales para responder a las exigencias de los actuales cambios imperantes. La escritura se encumbra como un conocimiento vital puesto que el funcionamiento de las instituciones y de las profesiones está cimentado en actividades letradas, la comunicación se convierte así en un bien vendible y en un sello identificador de la empresa. De esta manera, la habilidad lingüística adquiere un nuevo valor: desplaza la tradicional visión de la lengua como un símbolo primario de identidad étnica y nacional y se convierte en un símbolo de bien económico (Block y Cameron, 2002). Esta transformación del lenguaje afecta la motivación de la gente para manejar la lengua y las selecciones hechas por las instituciones para organizar los recursos en torno a la educación en lenguaje, fomenta una mayor autoconciencia del ciudadano sobre sus prácticas comunicativas, la gente problematiza sus modos de hablar. Esta índole reflexiva, característica de la racionalización moderna (Giddens, 1997), lleva a que la gente examine sus prácticas sociales y emprenda correcciones a la luz de la moderna información que recibe.

1.6 ESCRIBIR EN LAS ACADEMIAS

1.6.1 DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA

Las universidades que se fundaron en Europa en la Baja Edad Media en el seno de las escuelas catedralicias y de las escuelas monásticas fueron comunidades orales, sustentadas inicialmente en el interés por el conocimiento y solo más adelante en la instrucción profesional. Este carácter oral respondía a la visión medieval imperante, una cultura auditivo-oral sustentada especialmente en la retórica más que en la composición escrita y respondía a la tecnología de la época, era una tarea muy fatigosa por el rudimentario material que se empleaba para escribir.

El estudiante usaba la escritura esencialmente como medio de aprendizaje. El método de enseñanza lo forzaba a escribir: el profesor exponía la clase y el estudiante copiaba, era literalmente un 'dictado' porque el profesor decía las palabras varias veces de tal forma que pudieran ser escritas; para estos apuntes y otras redacciones los estudiantes disponían de un cuaderno escolar o diario de clase. El ejercicio del dictado no era una práctica simple. El

profesor se esforzaba por darle una forma apropiada a su clase y los estudiantes ponían empeño para captar las ideas, comprenderlas y ponerlas por escrito. El dictado imperaba porque antes de la imprenta los escolares no tenían una adecuada cantidad de textos, los libros eran caros. Está documentado (Hajnal, cit. por McLuhan, 1998) que estos cuadernos escolares o diarios fueron usados con fines comerciales, el estudiante vendía el texto escrito. Por el valor que adquiría la recopilación de la información, fue costumbre que los estudiantes ayudaran a los profesores a preparar los textos y a copiarlos a mano. Con el tiempo, la propia universidad apremió a que los estudiantes asistieran a los cursos provistos de libros que hubieran escrito, el mismo requisito regía para la graduación; en otros casos, era la corporación profesional la que se aseguraba de que el candidato aspirante a un puesto poseyera libros. Hubo otros textos que se escribieron con fines de aprendizaje, fueron la glosa o comentario de un texto y la *summa* que consistía en parafrasear el texto y hacerlo más manejable, reuniendo enunciados y contrargumentos bajo los correspondientes encabezamientos, formularios o tratados sobre diversos temas. Los textos resultantes que escribieron los estudiantes fueron, pues, fuentes que transcribían información y no textos contruidos desde una visión de autor, no entraba en juego la identidad personal de quienes los estaban escribiendo.

Cuando hubo un interés por la enseñanza de la escritura en concreto, no era como un fin propiamente, sino porque la escritura favorecía el dominio del código oral, o sea, se enseñaba escribir como un entrenamiento para la oratoria (McLuhan, 1998), los textos escritos debían aprenderse y luego reproducirse oralmente. Parte de las actividades de enseñanza fueron la lección y la disputa. La lección consistía en una lectura con comentarios orales de los textos. La *disputatio* o enfrentamiento verbal erudito servía para desplegar la habilidad para razonar y manejar los textos sagrados o profanos. Los debates de enseñanza ocurrían entre académicos, el estudiante debía participar en ellos como parte de su examen. El mismo sistema se seguía para obtener el diploma de pregrado, el máster o el doctorado, titulaciones que en aquella época eran tomadas como sinónimas. La escritura formaba parte de este sistema como un medio para otro fin.

Para la copia de textos, estos análisis y debates, siguiendo a Ridder-Symoens (1994), era esencial el estudio de la gramática, la retórica y la literatura; se aprendía gramática latina¹⁸. Bajo la dirección del *rethor* se hacían ejercicios programados de escritura que iban

¹⁸ Recordemos que en la época medieval los estudiantes iniciaban su vida universitaria entre los doce o catorce años y muchas veces la universidad debía abarcar todos los niveles de instrucción, desde los más elementales hasta los más adelantados. Con frecuencia, la enseñanza de la escritura se retrasaba justificadamente porque el pergamino era escaso y por la ausencia de un sistema organizado de educación fuera de las universidades.

de las construcciones más simples a las más complejas. La importancia de la retórica dio lugar a que en Oxford y Cambridge, a mediados del siglo XIV, se erigieran facultades de Gramática. La capacidad de escribir era requisito formal para superar ciertas pruebas en algunas universidades. La documentación da cuenta que en 1308 los candidatos a Master of Arts en Gramática por Oxford debían aprobar un examen de escritura en prosa y verso. La prueba trataba sobre todo de verificar si el estudiante poseía conocimiento del código escrito, especialmente del latín, *lingua* de la ciencia. El empeño por su uso fue tal que los estudiantes que no lo hablaban eran castigados con multas, hasta las canciones que entonaban debían corearse en latín o en griego (Gutiérrez Rodilla, 1998).

La cultura universitaria engendró simultáneamente prácticas de escritura de otros miembros. El libro como material de estudio presionó por la duplicación de textos, los copistas se profesionalizaron y de su labor saldrían las primeras bibliotecas universitarias. Los profesores vigilaban, corregían y aprobaban estas copias, en algunas universidades hubo talleres de copiado que se servían de las *pecias*, un sistema que declinó antes del surgimiento de la imprenta, fueron las primeras tareas de escritura estrictamente vinculadas con los académicos. La ausencia de la idea de lo que hoy llamamos ‘autor’ favoreció esta reproducción: para los medievalistas el conocimiento era universal por lo que la copia no resultaba un escrito impropio. Con el tiempo, la actividad de la copia pasó de la universidad a manos privadas, así se constituyeron los libreros. Se conoce que profesores universitarios trabajaron como editores, correctores, traductores o en las imprentas; posteriormente se inauguró para ellos una carrera como escritores científicos.

El Renacimiento supuso un cambio en la concepción y en la utilización de la escritura, un cambio que fue provocado por algunos factores. Cada vez era más urgente escribir para actividades comerciales y mercantiles; la tecnología moderna para escribir (la imprenta) conllevó una mayor circulación de libros, el incremento del número de estudiantes, la aparición de una literatura que ya no estaba bajo el dominio de la interpretación de los textos religiosos. Un cambio de envergadura fue la modificación de la metodología de enseñanza, facilitada por la emergencia de los factores repasados. Durante siglos, la enseñanza fue individual, predominaban los tutores, hasta cuando había varios estudiantes la instrucción tendía a ser individualizada. En el siglo XVIII nace el método grupal introducido por De la Salle (sistema *simultáneos*), quien ambicionaba mejorar el método individual porque producía carencia de disciplina y desorden. El método hizo posible que todos los estudiantes trabajaran en sus propias tareas: “teachers relied increasingly on written assignments that permitted an appraisal of the performance of

individual students” (Olson, 2008: 286). Poco a poco la escritura vino a servir como criterio primario para juzgar las competencias, asignar tareas y dar credenciales, de esta forma se modificó sustancialmente el papel de la escritura para el estudiante, de ser un medio de aprendizaje se convirtió en un medio de evaluación.

Siguiendo los datos de Russell (1991), hacia fines del siglo XIX los papeles escritos como fuentes de evaluación en la educación ya comenzaron a ser dominantes y a reemplazar largamente a las formas tradicionales de evaluación. Los textos escritos, en contraposición con los orales, eran más durables, y su puesta en práctica facilitaba la recepción de la evaluación. Poco a poco, los territorios académicos fueron cada vez más devotos de la escritura que terminó por instituirse y por ser una destreza imprescindible, aunque no se tenía la conciencia de que escribir presupusiera competencias según los dominios disciplinares, así que no se proveyó de instrucciones para su uso.

En ese mismo siglo se iniciarían una serie de reformas tácitas en algunas facultades norteamericanas para ocuparse de la escritura de sus estudiantes. La reforma más significativa fue impulsada por la Universidad de Harvard, cuando la escritura fue pensada por encima del griego o del latín y la gramática por encima de la traducción. Ocurrió en el año 1874 y fue un esfuerzo significativo por hacer del inglés el lenguaje primario y una asignatura del currículo. Adler-Kassler y O’Neill (2010) entienden el cambio en la ambición del centro por abandonar su posición elitista para dirigirse a los líderes de la emergente economía industrial que requería nuevos tipos de sujetos. En la sociedad misma se estaban dando una serie de cambios, el país se estaba moviendo desde un modelo agrario a uno industrial, y este movimiento enfatizaba la eficiencia y el profesionalismo, lo que incluía un entrenamiento profesional a los empleados. Al mismo tiempo, se multiplicaba una protesta altamente consensuada que lamentaba el analfabetismo de los “chicos americanos” y sugería ciertas soluciones. La universidad respondía a esas protestas. El énfasis en la composición contribuía a establecer fronteras entre las prácticas consideradas aceptables de las que no lo eran, al mismo tiempo que se alineaba con los valores y la ideología de la economía industrial burguesa. Harvard usó un examen de escritura (tema libre) y asignó cursos para la enseñanza. Pronto su idea se extendió a otras instituciones. Inicialmente se daba un curso en el bachillerato para acceder al examen, luego se incluyó ya en el currículo de la universidad y otros cursos fueron ofrecidos en el transcurso de los siguientes años escolares. Para el comienzo del siglo xx, las asignaturas de composición en inglés como componentes del currículo se habían introducido en amplios sectores de las universidades norteamericanas. El curso servía básicamente para corregir errores, para corregir las falencias de los estudiantes y

se dirigía a los hijos de los trabajadores que podrían acceder a ella. Los que tenían éxito podían ser dirigidos a las altas esferas de la industria.

Durante la Primera Guerra Mundial emanaron varias reformas similares en algunas universidades norteamericanas y estas comenzaron a propagarse en el medio académico hispano. Muchas de estas innovaciones se realizaron bajo el influjo de la pedagogía de Dewey de los años treinta (*communication movement*). El movimiento de *Escribir a través del Currículo* (WAC, siglas en inglés, *Writing across the curriculum*) de los años setenta fue seguido por un conjunto de especificaciones pedagógicas para la enseñanza de la escritura. En los años ochenta, las reformas se orientaron hacia los procesos cognitivos involucrados en quien escribe, luego las corrientes pusieron énfasis en la contextualización del acto, centrándose en las prácticas de aula, y examinaron los tipos de tareas de escritura propuestas y, más recientemente, se abrieron al contexto educativo y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, destacando los problemas que experimentan durante la composición.

Hoy en día, cerca del 95% de las universidades y *colleges* de los Estados Unidos cuenta con uno o más cursos de composición en carreras de cuatro años (dato del año 2001, cit. por Carlino, 2004) y, como ha mostrado nuestro estudio, cerca del 64% de universidades latinas cuentan con asignaturas para enseñar escritura (§ 2.4.1). Paralelamente, en muchos orbes se han diseminado los Centros de Escrituras como departamentos universitarios¹⁹, los programas virtuales para apoyar la escritura, las investigaciones relacionadas con el tema, se fomentan congresos, se publica sobre el asunto. La escritura ha entrado en las aulas universitarias, si bien no bajo el mismo ritmo ni de la misma forma en todos los espacios.

1.6.2 ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: FUNCIONES Y MODELOS DE LA UNIVERSIDAD

La academia existe porque cumple una función en la sociedad y parece ser coherente pensar que las prácticas de escritura que promueva deben ser congruentes con esa funcionalidad. Pero resulta que nuestras academias son multifuncionales. A manera de ejemplo, la transcripción que sigue –tomada de las regulaciones que norman su ejercicio en algunos de los países de nuestro corpus de estudio– exhibe cuán ambiciosas son las expectativas que la sociedad ha construido alrededor de su figura, aunque se aprecien diversos matices regionales:

¹⁹ Los Centros de Redacción o Centros de escritura son muy populares en los Estados Unidos desde hace décadas (*Writing Lab* o *Writing Center*). Originalmente, informan Cassany y López (2005), se relacionaron con las iniciativas de la enseñanza de la redacción y de los conocimientos académicos del movimiento WAC. Se trata de una estrategia importada.

TABLA 1.2. Funciones del sistema de educación superior en cinco países hispanos

<p>ECUADOR (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010)</p>	<p>EL SALVADOR (Ley de Educación Superior, 2004)</p>	<p>ESPAÑA (Ley Orgánica de Universidades, BOE 13/04/2007)</p>	<p>PERÚ (Ley Universitaria N°23733. Art. 2)</p>	<p>VENEZUELA (Ley Orgánica de Educación)</p>
<p>Capítulo 1. Art. 8.- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y sólida, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo; f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional; g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria.</p>	<p>Art. 3.- La educación superior integra tres funciones: la docencia, la investigación científica y la proyección social. La docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales. La investigación es la búsqueda sistemática y análisis de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica, social y ambiental, así como para enfrentar los efectos adversos del cambio climático. La proyección social es la interacción entre el quehacer académico con la realidad natural, social y cultura del país.</p>	<p>Art. 1.- 1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. 2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.</p>	<p>Art. 2.- a) Conservar, acrecentar y transmitir la cultura universal con sentido crítico y creativo afirmando preferentemente los valores nacionales; b) Realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías, y fomentar la creación intelectual y artística. c) Formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica, de acuerdo con las necesidades del país, desarrollar en sus miembros los valores éticos y cívicos, las actitudes de responsabilidad y solidaridad social y el conocimiento de la realidad nacional, así como la necesidad de la integración nacional, latinoamericano y universal. d) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, y promover su desarrollo integral; y e) Cumplir las demás atribuciones que les señalen la Constitución, la Ley y su Estatuto.</p>	<p>Capítulo V Art. 27.- 1. Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico. 2. Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación. 3. Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.</p>

La lectura nos deja apreciar que, en general, prevalece la idea de la academia como centro de formación profesional y como productor y reproductor del conocimiento, de la cultura y de los valores considerados ejemplares en sus sociedades y, aun cuando solo dos de estas leyes vinculan las funciones con el desarrollo económico (Ecuador y España), que debe contribuir al desarrollo de los países. Los tintes locales en realidad no imprimen divergencias ni cauces distintivos a las instituciones, enfatizan el cambio climático (El Salvador), la relación del conocimiento con saberes ancestrales (Ecuador), la integración regional (Perú), la educación para toda la vida (España). No en vano autores como Bernstein (2001) y Clark (1991) han llamado la atención sobre la sorprendente semejanza y asombrosa uniformidad de los sistemas educativos y sus prácticas: a pesar de las diferencias regionales y a pesar de las ideologías dominantes en cada región, no son idénticos en ningún lugar, pero a la vez guardan una asombrosa uniformidad.

Dejando aparte los puntos distintivos, es posible sintetizar y converger, para apreciar mejor, el abundante espectro de fines que pretenden cubrir. El Informe Mundial de la UNESCO para el siglo XXI condensa estas funciones en tres tipos: (i) preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora), (ii) revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y (iii) aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural) (Zabalza, 2002). O se pueden condensar desde la perspectiva del estudiante. Schwartzman (2002) distingue entre las dimensiones privadas y las dimensiones sociales de la universidad. Los beneficios privados son incrementar su salario, mejorar su estatus social o aquellos intereses académicos que le beneficien a su intelecto de forma exclusiva; los beneficios sociales están relacionados con la manera en que el conocimiento o habilidades aprendidas redunden en beneficio de la sociedad. Un sistema de educación eficiente debería poder favorecer ambos fines: se puede ganar dinero y estatus al mismo tiempo que se contribuye activamente al sistema de producción. Adicionalmente, se le pide a la universidad que intervenga en la construcción de valores que forman parte de la sociedad: cooperación, solidaridad, confianza. En el contexto de la sociedad del conocimiento, señala Barnett (2001), la educación superior no tiene por objeto acumular conocimiento porque el conocimiento está en todas partes. En su lugar, la sociedad desea más habilidades metacognitivas, saber qué hacer con lo que se sabe, que se promuevan actos mentales que desarrollen la capacidad de los individuos para desplegar y manipular los ítems de información y orientarlos así hacia nuevas aplicaciones, una ponderación de las capacidades generales. Se trata, pues, de un enorme reto.

Junto a esta razón teleológica, como institución encarna una ontología, está obligada a pensar en sí misma respecto del modelo al cual debe acogerse, modelo que se instituye a modo de paradigma. A grandes rasgos, es posible hablar de dos modelos hegemónicos: el napoleónico o modelo profesionalizante y el modelo de universidad de la investigación. Cada uno merece unas breves líneas de presentación porque las universidades hispanas se estructuran bajo sus axiomas.

El modelo profesionalizante surge en Europa en el siglo XVIII²⁰, cuando había perdido fuerza el modelo eclesiástico con el que se habían alumbrado una porción importante de las universidades medievales. Los nuevos principios epistemológicos, el auge de los nacionalismos, la pérdida de una lengua común configuraron el nuevo rumbo e incitaron esta reinención. En este momento de transformaciones, el caso de Francia fue el más expresivo por la repercusión de su revolución, lo que llevó a que las reformas y las concepciones napoleónicas que allí se implantaron se difundieran por el mundo. Entre estas, el estado se hace cargo de controlar la enseñanza —la universidad se seculariza—, se incentiva el estudio de las ciencias, pero bajo una concepción sustancialmente práctica: superar la retórica y la especulación teórica y arrogarse el cargo de formar profesionales (en la época, el fin era aportar gente para las funciones públicas); el primer título de ingeniero fue expedido por la Universidad de París, en 1868. A la par, surge el sistema de aprobación por mérito que sustituye a los privilegios sociales que habían venido prevaleciendo²¹.

Avanzado el siglo XIX, la academia se reorienta hacia la difusión y creación del conocimiento, brota así el modelo de investigación. Este se alumbró en Alemania gracias al reconocimiento que allí adquiere la figura del *Professor*, un docente que al mismo tiempo era un investigador y al que se le ofrecían los medios materiales y humanos para desempeñar esta tarea. En aquel ambiente tiene lugar la actividad académica de Justus Liebig, se funda el primer laboratorio de química orgánica y Wundt investiga en su laboratorio de psicología experimental. Este prestigio era indisociable de la publicación de textos. El modelo fue

²⁰ Entre los siglos XVIII y XIX, “los oficios útiles en la esfera de la vida social no son susceptibles de una iniciación teórica de forma inmediata, sino que se aprenden pragmáticamente de acuerdo con las rutinas legadas por la tradición. (...) La idea de la formación individual en la universidad no atisbó ninguna otra relación de la teoría con la práctica. Incluso cuando Schelling intenta dar a la práctica de la medicina una base científica por medio de una filosofía de la naturaleza, el *arte* médico se le transforma imperceptiblemente en una *teoría de la acción* destinada a los profesionales de la medicina (...) Mientras tanto, todo el mundo sabe hoy que la cientifización de la medicina solo es posible en la medida en que los preceptos pragmáticos del oficio médico pueden ser transformados en un poder de disposición sobre determinados procesos naturales, controlados en términos de ciencia experimental” (Habermas, 1984: 119-120).

²¹ Para la concesión de títulos se tenían en cuenta particularidades sociales y culturales, los nobles y eclesiásticos tenían preferencias (Ridder-Symoens, 1994). Asimismo, el primer máster entregado en 1600 por el Harvard College fue otorgado a quien lo solicitaba y a quien podía pagarlo. En el Virreinato de Nueva Granada, hacia el año 1774, el grado de doctor tenía un costo de 200 pesos, valor bastante alto comparado, por ejemplo, con los 100 pesos anuales que recibía un catedrático de artes.

posible debido a la reputación que alcanzó en los estados y ciudades la figura del intelectual y escritor, figura antes encarnada en el pastor protestante y en su capacidad para efectuar una hermenéutica de los textos.

En el siglo XX y luego de la Segunda Guerra Mundial, la sociedad afrontó una serie de cambios que redefinieron este espacio institucional hacia la producción y reproducción de conocimiento más elaborado, una modificación que consolida el modelo de investigación. En la época rige el modelo de desarrollo de influencia filosófico-positivista que se dirige por la ideología del progreso. El acceso al conocimiento se asocia a la calidad y cantidad de recursos materiales y humanos disponibles para su descubrimiento e incorporación al sistema productivo y social para producir bienestar y progreso (Lema, 2007), por eso se llama la ‘sociedad del conocimiento’. Este pulso fue liderado por la industria y la investigación privada de donde provinieron una buena parte de las novedades científicas y tecnológicas luego de la segunda mitad del siglo XX. Bajo este paradigma, la investigación, el estudio de las ciencias y sus aplicaciones tecnológicas deben producir un impacto productivo y social (Didou, 2007).

Las universidades habían empezado a perder peso como instituciones dedicadas a la producción de conocimiento, cuando comienza un proceso de transformación para reconducirse por la investigación y la producción. Como el éxito económico es el correlato del conocimiento, las universidades pasan a ser parte del sector productivo y se inclinan a una función más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento (Gibbons et al. 1994; Naidoo, 2008). Su misión es insertar al estudiante en esta cultura de la investigación; los posgrados se reconstruyen con la renovada visión de que servían para prolongar y completar la carrera y propugnar la investigación. La articulación entre investigación-profesión-posgrado queda definida como la misión de la actual vida académica o como el ideal al cual apuntar, y el académico, en ese medio, queda definido en función de sus publicaciones científicas, inaugurando así la doctrina del *publish or perish*.

Al mismo tiempo, las nuevas condiciones sociales —impelidas por las expectativas de trabajo, por las ansias de ascenso social de ciertos grupos emergentes, por el deseo de otros grupos de validar su posición social, por el proceso de urbanización— le exigieron a las universidades una mayor apertura social. La universidad se masificó y se multiplicó en diversos espacios. Como muestra, la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, en América Latina y el Caribe (para 30 de ellos se cuenta con información), aumentó la población universitaria desde 2 316 en 2000 a 3 328 en 2010, lo cual representó

un incremento de poco más del 40% en la década. España en 1984 contaba con 34 universidades y 700 000 estudiantes; en 1995, casi un millón y medio de alumnos asistían a un total de 51 universidades; cinco años después, el número de universidades ya ascendía a 61.

El financiamiento dado a las universidades también varió. Disminuyó el aporte de libre disposición que en etapas anteriores le suministraban los estados, los recursos que entonces comienzan a recibir pasan a ser proporcionales a su productividad y calidad tanto que muchos centros se vieron obligados a conseguir sus propios ingresos, a cobrar aranceles a los alumnos, a vincularse con la empresa y, en ciertos contextos especialmente del primer mundo, a vender servicios. Esto último orienta a la universidad hacia el mercado, una situación inédita en la vida de estas instituciones: venden conocimiento, las patentes son parte de esta mercancía²², el dinero obtenido se emplea para financiar nuevos proyectos de investigación. La Universidad de Florida, por citar un caso, patentó la bebida *Gatorade* que hasta ahora ha recibido más de cien millones de dólares por los beneficios de su venta. Ya es frecuente que muchas instituciones se ofertan mencionando el número de patentes que han registrado. La actual dinámica parecería ver a la universidad como una empresa, puesto que los estudiantes interiorizarían una identidad de cliente, se establecería una relación entre proveedor de servicios y cliente, y el aprendizaje pasaría a ser una transacción comercial²³. Tal sentido mercantilista vendría a ser animado por las características de la sociedad industrial moderna que arrastra la obligación de alentar y patrocinar ese conocimiento para poder ubicarlo en el mercado.

Barnett (2001), haciendo un balance global de los cambios de estos últimos años, concibe que el sentido y la relación de la universidad con la sociedad se han transformado. La academia ha dejado de ser una realidad marginal para adquirir una dinámica social dentro de la sociedad, de ser un bien cultural a un ser un bien económico, de estar destinada a unos pocos privilegiados a destinarse a todos los habitantes, de ser un medio de mejora para el individuo, a ser un medio de mejora para toda la sociedad, de ser un lugar en el que prima la labor académica a ser un espacio en el que también priman decisiones políticas. Ahora

²² Si bien las universidades españolas pueden contar con patentes registradas (la de Cataluña, por ejemplo, ha registrado 21; la Universidad del País Vasco, 189; la Politécnica de Madrid, 143), no ocurre lo mismo en Latinoamérica. Los datos de Oppenheimer (2010) revelan que en el año 2008, mientras Corea sola registró 80 000 patentes, Argentina (como país entero) alcanzó 79, Cuba 87, Colombia 8, Ecuador 2, Costa Rica 7.

²³ Mucho se ha discutido sobre ese proceso de mercantilización: que la investigación en tanto proceso de producción de conocimiento se ha visto eclipsada por la rentabilidad económica de ese conocimiento, que la educación ha pasado a considerarse como un “producto” que se compra, que fomenta competencia y polarización entre las universidades, que las universidades de élite captan a estudiantes de grupos sociales privilegiados económicamente y las menos elitistas se dirigen a las capas inferiores con menos posibilidades de ejercer resistencia a los embates mercantilistas. Para ahondar en estos aspectos véase Naidoo (2008).

conforma un recurso más del desarrollo social y económico del país, lo que acarrea la intervención mayor del estado y los rankings empeñados en evaluarlas.

La incursión de este modelo de investigación y esta inclinación al mercado representa un cambio profundo en el modelo histórico de la universidad hispana. Las universidades latinas, fundadas por los estados luego de su independencia, fueron construidas emulando el modelo napoleónico, básicamente, como un servicio para promover la distribución del conocimiento más que para generarlo (Schwartzman, 2002). Las universidades españolas, aunque alumbradas en la Edad Media, se constituyeron bajo el control estatal a lo largo del siglo XIX, inspiradas también en el modelo francés. Con el Plan Pidal de 1845 y la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano) se configuró y uniformizó una estructura universitaria bajo un plan secularizador que completaba las facultades con Escuelas Superiores profesionales (Notariado, Diplomacia, Ingenieros Industriales, Comercio), inicialmente no consideradas como parte de las universidades, pero sí a partir de las leyes que prosiguieron, como la de 1957 que incorporó a las Escuelas Superiores de Ingenieros y de Arquitectos. Podemos decir que mientras en América Latina hegemonizó el modelo profesional, en España convivieron los dos modelos.

Con el paso del tiempo, las universidades hispanas han ido adaptándose e incorporando otros elementos de la educación superior modernas para responder a la emergencia del nuevo paradigma, ya sea para instituir espacios para la investigación o para consolidar esos espacios y acercar las acciones universitarias a las pretensiones del sector productivo. Los gobiernos han buscado satisfacer estas demandas de forma espontánea, según como iban avanzando sin límites ni regulaciones y sin “revolucionar” la organización de la universidad (Clark, 1991).

En América Latina, el modelo de investigación se ha ido abriendo paso muchas veces de forma errática, en tensión con una tradición docente formada prioritariamente por profesionales destacados y en tensión con los recursos que posee para dar este salto. Ha habido países (México, Chile y Brasil) cuyas expansiones económicas han conllevado la instalación de centros más modernos y una ampliación de su red académica, países que siguen empujando (Colombia, Perú, Argentina) y otros que permanecen enclaustrados en el modelo tradicional. Ateniéndonos a los datos de Martín del Campo, cerca de 80% de 2 500 universidades se concentra solo en seis países y se estima que, cuando mucho, apenas el 15% de estas instituciones dispone de capacidad efectiva para llevar a cabo investigaciones a nivel competitivo y solo en limitadas áreas (Moreno y Ruiz, 2009). Como sintetiza Didou (2007), América Latina está formada por universidades duales y altamente heterogéneas,

donde se combinan grupos de investigación de alto nivel con una alta proporción de docentes que no hacen investigación y con una concentración de las capacidades científicas en un subconjunto reducido de instituciones. La poca investigación que se entabla (en las cifras de Moreno y Ruiz, 2009, América Latina contribuye a la producción científica mundial con menos del 1,5%, aunque conforma un 8,5% de la población mundial) se torna endeble por el relativo aislamiento de los individuos o de los grupos que hacen investigación, por la ausencia de otro tipo de instituciones que secunden la investigación y por la falta de infraestructura, de recursos y de industrias.

Habría que adicionar que esto no quiere decir que el sistema profesionalizante rebose de salud. Moreno y Ruiz (2009) analizan que la limitante más grave es la ausencia de vínculos universidad-empresas, salvo algunos esfuerzos políticos en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela no precisamente coordinados con políticas industriales o sectoriales, conclusión coincidente a la que llega Oppenheimer (2010). De igual forma, los estudios de posgrado tampoco han venido a contribuir a la investigación. En los másteres ofertados predomina la tendencia profesionalizante y los doctorados son medios para acceder a las universidades, es decir para profesionalizar a los maestros universitarios (Schwartzman, 2002).

El sistema de investigación de la universidad en la península está mejor consolidado que el de la universidad latina. Sus universidades asumen una cantidad significativa de la investigación que se realiza en el país, por cada 10 000 trabajadores españoles hay 45,1 investigadores y las universidades aportan con el 24,7 de ese capital. Entre 2000 y 2005, España se colocó en la décima posición en la clasificación de producción científica internacional con un 3,18% del total mundial (www.elcastellano.org). Además y a diferencia de los docentes latinos, indica Zabalza (2002), los profesores universitarios españoles se identifican más con la perspectiva de su ámbito científico que como docentes universitarios su identidad, “suele estar más centrada en sus especialidades científicas que en sus actividades docentes” (107); es, pues, palpable un mayor involucramiento con el modelo. Sin embargo, el sistema todavía no alcanza la consolidación que ostenta el modelo universitario anglófono o el de países vecinos como Alemania. En los célebres rankings universitarios, ajustados al modelo de investigación, apenas tres de sus universidades se ubican entre las trescientas del mundo, ninguna entre las cien primeras (el ranking más reconocido, el *Times Higher Education* 2013-2014, coloca en el puesto 164 a la Universidad de Pompeu Fabra, entre los puestos 226-250 —desde el puesto 200 se mide por franjas— a la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Universidad de Barcelona. Dicho sea de paso, solo una

universidad latina de habla española está en este ranking: la Universidad de los Andes, ubicada entre los puestos 251-275).

No vamos a hacer referencia a los grandes debates que se libran sobre qué modelo conviene al medio o sobre las contradicciones que acarrea la implantación de un modelo u otro o sobre el famoso ranking. Sí nos importa dejar sentado que las universidades hispanas hacen su quehacer diario con el reto de avanzar hacia el modelo exigido por el sistema productivo y que están frenadas por las imposiciones económicas, por el sistema social y por la tradición que traza otras sendas. Lo que nos interesa también, para arribar ya a la reflexión que este tema nos ha movido, es responder por qué y cómo importa la función y el modelo de universidad para la escritura.

La primera razón es epistemológica y se vincula con los supuestos metodológicos y conceptuales con los que estudiamos este discurso. A menudo y dado que todavía carecemos de un capital teórico que ilumine nuestras investigaciones en el tema, giramos la vista hacia las teorías anglófonas sin discriminación. Seducidos por su bibliografía, allá se lleva tratando sobre escritura desde hace más de cien años (Russell, 1991), olvidamos que su base cognitiva se edifica sobre un modelo de investigación beligerante, un modelo que no se ha replicado, o no en toda su magnitud, en nuestros lares. Aquí encuentra sentido las precisiones terminológicas con las que iniciamos este estudio. Las prácticas de *escritura académica* en español no se equiparan completamente con las prácticas de *escritura académica* en inglés. El sistema de educación superior anglófono establece diferencias notables entre los centros profesionales (*colleges*), las universidades profesionales (que no ofertan doctorados) y las universidades. Las disciplinas que estudian esta escritura específica (ESP, siglas en inglés) diferencian estos ámbitos. Así, en los Estados Unidos se distingue entre el Inglés con Propósitos Académicos (EAP), Inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST), Inglés con Propósitos Ocupacionales (EOP), con Propósitos Vocacionales (EVP) o con Propósitos Profesionales (EPP). Escribir como un ‘académico’ no tiene el mismo significado en el medio latino que en el anglófono. Por eso, la afirmación de Ziman (2003), que la gente asocia la actividad académica (de las universidades) con la investigación científica, no conserva un correlato exacto en el mundo hispano. La academia latina está más vinculada al mundo profesional y ese deslinde debe tenerse en cuenta. Súmese a esta diferencia el tipo de discurso que, como viene demostrando la retórica contrastiva, varía en función de la cultura, el español despliega sus propios modos de decir (cfr. Vázquez, 2001).

La segunda razón estriba en el hecho de que la escritura, que no funciona de forma aislada, es especialmente vulnerable a las políticas de la institución porque es parte de los

requerimientos formativos, y del requerimiento universal de preparar a los estudiantes para encajar en el sistema y más allá del sistema (Adler-Kassler y O'Neill, 2010). Entender el modelo de universidad, continuando con estos investigadores, es entender por qué y para qué se orientan o deberían orientarse sus prácticas de escritura más corrientes, qué géneros prefieren o deberían preferirse, qué metodologías de enseñanza deben emplearse, qué y cómo se evalúan esas prácticas. Si “la cultura engendra más cultura” (Clark, 1991: 125), es coherente pensar que las universidades con tradición investigadora, en las que el estudiante pasa a formar parte de proyectos de investigación de sus profesores, harán hincapié en la comunidad disciplinar. Si cultura engendra cultura, un docente con una participación activa en las prácticas de comunicación científica, estará más interesado en asesorar e incidir en la producción escrita de sus estudiantes (García Delgado y Revilla, 2013). Lo mismo podría decirse si el modelo hegemónico es el profesional. Se deduce que en una tradición profesionalizante es más difícil instaurar una cultura de escritura de investigación, sin docentes con experiencia, sin temas ni labores de investigación, ¿cómo promover una práctica de escritura altamente especializada?

Otro valor que debemos adicionar es que al examinar las tensiones provocadas por la convivencia de modelos y las múltiples funciones con las que debe batallar, comprendemos el debate que también deben afrontar sus prácticas letradas. La encrucijada de la universidad es que está diseñada adoptando rasgos de la cultura disciplinar, tomando sus valores, adoptando el currículo a las características de la organización disciplinar, lo que, como muy bien observa Coll (2003), da como resultado una estructura inapropiada para una formación profesionalizante mucho más compleja y rica que la racionalidad del orbe disciplinar. El efecto se siente en la escritura: la insistencia en la escritura científico-disciplinar puede llegar a menoscabar o a subvalorar la escritura profesional. De hecho, para Zabalza (2002), la tesis doctoral —y nosotros agregamos la tesis de graduación del pregrado en los medios latinos— al convertirse en el criterio exclusivo o hegemónico para la graduación ha marginalizado otro tipo de textos más vinculados al mundo profesional y que serían de mucho interés en ciertas carreras más directamente profesionalizantes: “es difícil que «en» un profesional con un fuerte bagaje de experiencia en investigación pueda hoy en día enfrentarse a un proceso de selección a jóvenes posgraduados cuyo mérito es haberse dedicado en cuerpo y alma a hacer su tesis doctoral” (136, entrecorillado del autor).

El estudio de la escritura académica y una teoría pedagógica que pretenda enseñarla deberían recoger estos múltiples y a veces contradictorios nichos y funciones en los que operan las academias hispanas y deben establecer con precisión los puntos de unión y los

desencuentros con prácticas de otros orbes académicos que a veces recogemos sin plantear la compatibilidad. El valor de la escritura en un sistema escolar no puede deslindarse puesto que, después de todo, la sociedad ha perseguido siempre a través de la enseñanza de las lenguas otros objetivos enmascarados o completamente explícitos.

1.6.3 LA PEDAGOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

En el mundo grecolatino el proceso de instrucción de la escritura aunaba Gramática con Retórica; incluía un estadio formado por ejercicios de composición (*progymnasmata*) de diferentes tipos de textos: narraciones, redacciones para extender temas, para refutar argumentos. La gramática, disciplina encargada de su enseñanza, era concebida como el arte gramatical, se ocupaba de transmitir conocimientos teóricos de lengua y la retórica se encargaba de dirigir esos conocimientos para aplicarlos en la composición de discursos eficaces. Dicho de otro modo, aprender a escribir constituía un paso intermedio para aprender a producir textos orales y la enseñanza del lenguaje, lo apuntó Quintiliano – considerado el primer didacta de la lengua– era parte de la formación del buen ciudadano (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Mucho han cambiado las concepciones sobre el fin de la enseñanza de la escritura y sobre la manera de enseñar a escribir de aquella visión imperante en el mundo clásico.

El cambio fundamental que experimenta en los tiempos actuales la pedagogía de la escritura sobreviene de las investigaciones de las últimas décadas que han separado el código escrito del oral, han demostrado que la escritura posee características propias y que, por tanto, requiere un tratamiento pedagógico particular. Igualmente, han hecho hincapié en que para aprender a usar una lengua no basta con conocer el sistema, el hablante ha de tener en cuenta una serie de aspectos adicionales a ese conocimiento, Hymes (1972) lo puntualizó diferenciando entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística. Naturalmente también ha recogido las diversas teorías pedagógicas que se han ocupado por hacer más eficiente el sistema de enseñanza promulgando una pedagogía activa más centrada en el estudiante. Con tales aportes teóricos se han formado algunos modelos didácticos que ordenan las prácticas educativas. Caracterizaremos esos modelos tomando como referencia las síntesis de Hernández y Quintero (2001), Hyland (2009) y Johns (1997), quienes coincidentemente los agrupan en cuatro tendencias:

1. EL MODELO DE PRODUCTO entiende la escritura desde la descripción y evaluación de los aspectos formales del texto, aspectos que se conciben en términos de hechos, reglas y

regularidades lingüísticas o aspectos retóricos; didácticamente enfatiza el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante. La mejora en la escritura se mide y demuestra por el conocimiento y la aplicación de las reglas para el uso de las formas lingüísticas en la creación de los textos (Hyland, 2009). Este modelo puede tener dos variantes: el oracional o microestructura y el textual o macro estructural (Hernández y Quintero, 2001) o, si se prefiere, el texto como ‘objeto’ y el texto como ‘discurso’ (Hyland, 2009).

La primera variante sitúa a los aspectos formales del texto como los conocimientos esenciales que debe tener el alumno (reglas de sintaxis, ortografía, léxico; en la enseñanza de lenguas específicas se determinan las características formales de los textos: uso de pasivas, terminologías, modalidades discursivas). Se estimaba que una vez que hubieran logrado ese conocimiento serían capaces de utilizarlo en diversas situaciones comunicativas y que esas formas abarcan los significados dentro de sí mismas, como cápsulas semánticas (Widdowson, 1990), que la escritura es transparente (Hyland, 2009). El profesor ocupa un lugar central, cumple el rol de experto, es la autoridad que dirige el aprendizaje, mientras que el alumno es un receptor pasivo del conocimiento que debe observar reglas prefijadas.

El modelo textual organiza la enseñanza en torno a tipos de textos con formatos adecuados a las distintas situaciones comunicativas. Toma el texto como unidad de realización de usos que funciona en un contexto situacional definido, es decir, con un fin comunicativo. En la enseñanza, los profesores aplican modelos basados en el análisis de los textos y adoptan un rol altamente intervencionista. Planean actividades de comunicación escrita circunscritas a un contexto comunicativo real con propósitos y receptores concretos, procurando que esta circunscripción sea cercana al alumno.

Las críticas al enfoque provienen de su incapacidad para abarcar todo el proceso que involucra la actividad de escribir, como la gramática representa solo una fase en la producción textual no ayuda en la enseñanza de la escritura. En su primera variante, los estudiantes no llegan a conocer cómo aplicar esas reglas para los propósitos que aspiran e ignoran el papel del escritor en la construcción del discurso. Las prácticas de aula se alejan de los fines comunicativos por lo que difícilmente logran motivar a los estudiantes. Asimismo, se ha criticado el rol que asumen los actores del proceso, especialmente la pasividad del estudiante. En la segunda variante, un problema sería llevar las formas de tal manera que la escritura permanezca en la construcción de patrones o disposiciones formales o que se idealicen los contextos al extremo de que parezcan cánones a seguir como normas impuestas.

EL MODELO CENTRADO EN LOS PROCESOS COGNITIVOS abriga como premisa que lo importante no es solo enseñar un producto escrito, sino evidenciar los pasos intermedios y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en marcha en ese trayecto, de ahí que se lo conozca como modelo centrado en el alumno (Johns, 1997). Por este interés, una de sus fortalezas es ser un mecanismo viable para dar cuenta de las diferencias individuales en los procesos de composición.

En este enfoque sobresale la corriente cognitiva o psicolingüística²⁴. El proceso de producción escrita recurre a diversos subprocesos (preescritura, escritura y reescritura) que no se caracterizan por ser lineales, sino por su constante recursividad puesto que una vez superada una etapa quien escribe podría volver a ella, más adelante, cuando sienta que debe corregir o reconducir su texto. Como medios de enseñanza emplea técnicas recomendadas por expertos, cuestionarios de autorreflexión, análisis de tareas, análisis de entrevistas de escritores expertos. El modelo facilita la supervisión de la composición del estudiante en cada etapa, lo que ayuda a controlar errores a tiempo, antes de que estos sean arrastrados al producto final; esta atención también aviva el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para la resolución de las dudas. El profesor es solo un facilitador que asiste al estudiante, más que interesarse por formas lingüísticas, abre paso a los significados de los textos creados por los individuos.

El modelo ha sido criticado por estar concentrado exclusivamente en variables psicolingüísticas, afectivas y cognitivas, lo que no ofrece un cuadro completo de las actividades que entraña la producción escrita, marginaliza las formas lingüísticas, el rol del estudiante o el contexto en el que escribe. Adicionalmente, los estudiantes pueden ser llevados por la apreciación de que para escribir se sigue un proceso estrictamente lineal o que la escritura es una actividad individual. La aproximación entrañó, sobre todo al inicio, poca intervención del profesor; pueden encontrarse críticas más profundas en Hyland (2009) o Horowitz (1986).

Para el MODELO CONTEXTUAL O SOCIOCULTURAL (teorías de aprendizaje en contexto), modelo con el que comulga esta investigación, la escritura es una actividad situada en interacciones concretas que están mediadas por herramientas y prácticas históricamente prefabricadas —tecnologías, objetos, campos semióticos e instituciones— y por el análisis que el escritor efectúa sobre su rol, los valores de la cultura, el registro de habla y la situación de comunicación particular. Si la teoría anterior daba protagonismo al individuo, esta percibe la enseñanza de la escritura como una práctica producida sociohistóricamente (con marcadas

²⁴ Hyland (2009) y Johns (1997) insertan aquí la corriente expresivista, la escritura como expresión personal.

alusiones a lineamientos vygotskianos), percibe la mediación social y cultural como aspectos claves para el aprendizaje, y valora la escritura como un medio que interviene en la constitución del sujeto como miembro de una comunidad discursiva.

El proceso de enseñanza ubica al estudiante como integrante de una comunidad y lo incita a producir usos particulares de textos según los roles que ejecute y según de las lógicas de pensamiento de ese nicho; son los diferentes elementos de la comunidad en la que se inserta la práctica los que le proveen el soporte para hacer sentido de la experiencia (Lave y Wenger, 1995). Algunas estrategias cognitivas pueden presentar variaciones dependiendo de las comunidades culturales, puesto que se relacionan con los usos lingüísticos (el humor y la ironía y sus estrategias de procesamiento) y estos varían enormemente entre las comunidades (Cassany, 1996b). Los profesores se desenvuelven como mediadores del aprendizaje, deben ayudar a que los alumnos descubran la manera en que las formas textuales y las prácticas son socialmente construidas en respuesta a propósitos comunes precisados por las metas de las comunidades, es lo que Johns (1997) llama aproximación *socioliterate*. Los géneros son elementos centrales de la teoría porque son construidos dentro de una comunidad específica, con propósitos, registros, reglas formales, incluso con roles implícitos.

La concepción no está exenta de inconvenientes. De acuerdo con Johns (1997), un error frecuente en su aplicación es que se retorne al modelo del producto, que se concentre únicamente en los elementos formales que caracterizan a una comunidad, sin avalar el peso de los factores sociales que determinan esos atributos. Asimismo, la noción de comunidad discursiva podría dar por supuesto que es una comunidad cerrada, autosuficiente, predecible o canalizada bajo valores completamente compartidos en desmedro de la interacción de los sujetos, de sus propósitos y motivaciones individuales o de las tensiones que fluyen en su interior. O podría dar lugar al supuesto de que los textos son formas naturalmente superiores por el prestigio de la comunidad o de los miembros expertos, que la estructura de los géneros de las comunidades es un modelo que debe seguirse a rajatabla, lo que podría leerse como una manera de fomentar el *status quo* conforme lo denuncia el análisis crítico del discurso.

La ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA es una propuesta educativa que se ha difundido de forma amplia en la bibliografía y en proyectos latinoamericanos. Está influida por la corriente anglófona WAC. Cuestiona que la escritura sea una competencia genérica que pueda ser enseñada como una herramienta general y afirma que la escritura y la lectura son prácticas situadas dentro de contextos sociales específicos, con sentidos y aplicaciones reales. Está emparentada con el modelo sociocultural.

Registra dos variantes. La primera, *escribir para aprender*, incorpora la escritura como instrumento epistémico de manera continua y de forma transversal durante la formación en la educación superior. La segunda variante, *escribir en las disciplinas* (WID por sus siglas también en inglés), propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y de registro en su ámbito particular de conocimiento. La diferencia es que la primera variante es un movimiento de reforma pedagógica — aprender a escribir sobre los temas que estudian las disciplinas— y WID se inclina por describir y comprender las prácticas de lectura y escritura de las disciplinas — aprender a escribir en la forma en que lo hacen las disciplinas—. Los enfoques, designados como *cognitivo* y *retórico* respectivamente, podrían coexistir puesto que ambos están movidos por el deseo de acomodar a los estudiantes en las disciplinas por medio del discurso académico.

El modelo organiza procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura con participantes activos, profesores y estudiantes, en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas. No solo se aprenden contenidos, se apropian de los modos de escribir en la disciplina. Enseñar no es transmitir saberes o conceptos teóricos elaborados por otros, es el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, no busca la repetición de contenidos, procura la puesta en marcha de procesos de comprensión y producción textual válidos para la construcción del conocimiento en sus respectivas disciplinas.

Las corrientes expuestas no determinan prácticas cerradas a otros lineamientos. Es más, podrían ser vistas como teorías superpuestas, cada una acoge los preceptos que le ofrece la otra teoría y llena los vacíos que presenta con su propuesta. El modelo social no podría dejar de lado el proceso cognitivo que conlleva la producción escrita, como tampoco podría obviar el papel de la lengua en la composición del texto. Bien se podría decir que el paradigma sociocultural lo que hace es ampliar las esferas de producción del discurso para incorporar el escenario social en el que ocurre la escritura y abrazar las relaciones de poder o la identidad de los escritores, precisamente por esta capacidad para abarcar variados aspectos del entorno. En todo caso, las teorías socioculturales han robustecido la manera de comprender la enseñanza y la enseñanza de la escritura en los tiempos modernos al ponderar el valor del contexto y el uso expreso de la lengua y al mutar las concepciones sobre el aprendizaje y exaltar la iniciativa y autonomía del sujeto que aprende, el lenguaje es visto como un proceso cognitivo y expresivo que extiende la experiencia de cada día al brindar

relaciones con los elementos que conforman la comunidad. No obstante, el que existan tales enfoques no quiere decir que las academias o los maestros cumplan fielmente los preceptos pedagógicos. Uno y otro efectúan su propia reinterpretación de las teorías, si es que cuentan con una, una cosa son los discursos y otra las prácticas efectivas como demostraremos en el siguiente capítulo.

1.7 IDEAS FINALES

Este capítulo inaugural ha querido dejar asentadas las reglas de juego de toda esta investigación. Nace impulsado por la pretensión de clarificar terminologías, de urdir una postura teórica que sirva de sostén epistemológico y de alinear las prácticas estudiadas dentro del contexto en el que tienen lugar, un entorno que ha sido comprendido en un sentido sincrónico y diacrónico. Las intenciones justifican el protagonismo de los segmentos expositivos.

¿Qué hemos dejado claro? Aunque en el camino hemos ido dejando síntesis parciales, es importante recogerlas en este espacio. La escritura es vista como una práctica social, es el contexto el que determina qué escribir, cómo escribir y para qué escribir. Por este carácter, las prácticas de escritura académica se estudian considerando la academia como una ‘comunidad discursiva’, esto es, como un espacio de producción de un discurso particular. A su vez, la academia se concibe como un orbe profundamente complejo en el que intervienen una serie de factores que también repercuten en las prácticas discursivas. Para dar cuenta de este mundo tan peculiar usamos el concepto de ‘constelación’, una comunidad de comunidades discursivas. Tomaremos un elemento de esa constelación que moldea el discurso del estudiante, la comunidad administrativa.

La escritura del estudiante, dada la función y estructura de las academias hispanas, es altamente heterogénea. Impregnados como están los centros de los paradigmas universitarios vigentes (el modelo profesional y el modelo de investigación), los estudiantes deben atender al discurso profesional y al discurso disciplinar, porque insertarse en las comunidades es aprender su discurso; al mismo tiempo deben incorporar los modernos axiomas pedagógicos porque la escritura es un medio de aprendizaje y posee un potencial epistémico. No obstante, y al ser parte de un contexto de segundo orden (el contexto de reproducción del discurso), los textos no emulan los modelos de la cultura de primer orden, del contexto de producción o aplicación del discurso. Este hecho y el seno académico por extensión le proporcionan un estatuto particular: es una escritura de aprendizaje sujeta a las constricciones y a la situación comunicativa que imprime el sistema escolar.

La documentación histórica y social ha ilustrado las transformaciones sucesivas que ha experimentado este tipo de práctica, condicionada incesantemente por la tecnología de la escritura, por los presupuestos pedagógicos, por las respectivas políticas educativas y por los cambios sociales que afectan a las estructuras académicas. La injerencia de la política estatal queda dibujada en el peso que le concedemos a la esfera administrativa. De esta manera, hemos visto que escribir en la academia no funciona de forma desarraigada de los elementos de la sociedad: la escritura es parte del sistema racionalizador de las actividades profesionales y parte del proceso de construcción del conocimiento científico. Este carácter determina o debería determinar los modos de componer y ejecutar los textos de aprendizaje.

Por lo visto, entonces, la academia concibe la escritura desde dos dimensiones: como medio de aprendizaje (primera herramienta de evaluación) y como medio y fin (medio de evaluación y el aprendizaje del texto como tal), pero en este caso centrada únicamente en el sistema gramatical que permite la construcción de los textos. Esto quiere decir que el objeto ‘escritura académica’ se visibiliza por su carácter funcional. En tanto medio de comunicación se desliza como un objeto pedagógico y en tanto objeto de conocimiento se bifurca en escritura profesional y escritura científico-disciplinar. En ambas dimensiones se articula a las prácticas de aprendizaje, por eso se alimenta, esencialmente, de los principios de la teoría pedagógica que la han desentrañado buscando los mecanismos para hacer eficiente su trabajo.

Todo esto nos lleva a concluir que la academia no piensa la escritura como una actividad por sí misma, no estimula la implantación de una base teórica sobre la escritura ni está interesada en importar los estudios antropológicos o semióticos al respecto, sino que piensa en ella, básicamente, como medio de comunicación. Socavar esta dimensión reflexiva puede desembocar en la pérdida de sus potencialidades como práctica cultural o como medio epistémico, y dar lugar a que se pierdan los fines privados de la educación o a que se deje de lado el valor de la escritura en la construcción del conocimiento y en las prácticas profesionales porque se está ignorando una discusión sobre la práctica misma de escritura. Y allí acabaría esto si no fuera porque la universidad es, al mismo tiempo, un medio de autorreflexión del conocimiento instaurado; está llamada a dirigir la conciencia hacia aquello en lo que no reparamos en la vida cotidiana. El conocimiento comunicativo exige reflexión y “una universidad que funcione genuinamente como comunidad educativa es una comunidad que aprende de sí” (Barnett, 2001: 210). Así de complejo y mutilador es el panorama en el que se desenvuelve la escritura del estudiante.

PRIMERA PARTE

El contexto administrativo y la escritura

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

*La escritura es importante en la escuela
porque es importante fuera de la escuela y no al revés.*

EMILIA FERREIRO

2.1 INTRODUCCIÓN

Abrimos la investigación propiamente dicha analizando el tema de la enseñanza de la escritura académica. El capítulo que sigue pone énfasis en los mecanismos que emplea la academia para ocuparse de la escritura, concretamente en las asignaturas que ha implantado y en los programas de esas asignaturas. El objetivo es modesto. No buscamos precisar un método válido para la enseñanza de la escritura académica, sino ofrecer una descripción panorámica y analítica que ayude a comprender la manera en que la comunidad administrativa moldea este discurso y, paralelamente, colegir qué tipo de representaciones sobre la escritura y sobre la enseñanza de la escritura se vienen manejando. Debe entenderse como una tentativa de fundar ciertos principios, como una etapa o un momento de planificación inicial sobre el que se pueden asentar propuestas derivadas.

Partimos de la presunción de que si hablamos de una realidad, el discurso de la comunidad académica, debemos hablar de principios cognitivos que interpretan esa realidad y conforman el marco epistemológico para guiar el orden de la enseñanza. Enseñar escritura en la universidad, dado el grado de discurso especializado con el que allí se trabaja, no debería ser un proceso comprendido simplemente como una continuación de la enseñanza de la escritura en la secundaria. Enseñar escritura es mejorar la competencia comunicativa, como conocimiento de la lengua, y la competencia estratégica —para seguir la división propuesta por Bachman y Palmer (1996)—, la forma en que se relacionan las expresiones u oraciones con los objetivos comunicativos del hablante y las características de la situación de uso de la lengua especializada.

El enfoque de estudio es altamente significativo si consideramos que cada día se acrecienta el número de universidades que adjudica nichos de enseñanza y asume una política particular sobre dicho proceso pedagógico. Lo es también porque ve la escritura en un sentido macro, como un fenómeno directamente relacionado con factores sociales y evita constreñirse exclusivamente a las prácticas del aula. Se trata de un ángulo menos usual, habitualmente la investigación sobre el tema ha estado centrada directamente en las dificultades de aprendizaje o en los procesos psicológicos que entraña la tarea, hecho que no

se condice con la abundante información que puede ofrecernos. La información recabada, aspiramos nosotros, puede ofrecer una comprensión de los factores institucionales y su impacto sobre la enseñanza de la escritura, de hecho, lo que sucede en el aula depende en buena parte de las decisiones que se toman en la planificación institucional. Nuestra proposición, siguiendo a Coll (2003), es que si realmente se quiere mejorar la educación, la atención debe girar al plano institucional, cualquier propuesta o proyecto individual podría naufragar si no se ampara en la política que allí se implante.

Las políticas educativas que hallamos expresadas en la disposición curricular y en los programas son, en realidad, parte de un proceso de planificación lingüística más englobante que incluye, además de las asignaturas, instancias como centros de escritura, laboratorios de idiomas, programas virtuales de escritura, proyectos de investigación, celebración de congresos, entre otros²⁵. Hemos escogido las asignaturas porque constituyen la solución más extendida para enseñar a escribir. Carlino (2013: 369) aduce que esto es así porque “añadir un curso es lo más sencillo en términos administrativos y lo más asimilable para el *status quo*”. Para Clark (1991), construir una cátedra implica un mecanismo operativo que no altera de forma sustancial la estructura global de la universidad, capaz de agregar o desprender campos de conocimiento con relativa facilidad para adaptarse a las circunstancias externas que sobrevienen. La cátedra, pues, ha funcionado como un medio fundamental de adaptación de las universidades a los cambios globales.

Los programas de estudio, por su lado, han sido seleccionados porque representan constructos esquemáticos (Widdowson, 1990), visiones idealizadas (Zabalza, 2003), que proyectan la práctica de acuerdo con el proyecto formativo del centro. Son herramientas valiosas que exhiben y conectan la política educativa del centro, motivada por una serie de factores extradisciplinares, con la concepción pedagógica de los maestros expertos, promovida por factores propios de la disciplina. No extendemos la investigación hacia la ejecución de este programa, es un campo tan vasto que sobrepasa este espacio y nuestros esfuerzos.

El capítulo se divide en tres secciones. En un primer momento exponemos ciertos presupuestos pedagógicos esenciales para comprender la manera en que un contenido se

²⁵ Citamos algunas de estas instancias. La Universidad Tecnológica de Pereira de Colombia cuenta con un grupo de investigación denominado “Estudios de lenguaje y educación” cuyo objetivo es mejorar la lectura y escritura del texto académico (Cisneros Estupiñán et al., 2013: IX). La Universidad Ramón Llull de Barcelona ha puesto en marcha el “Proyecto de Formación Docente” para el diseño, desarrollo e implementación de los Centros de Escritura en la comunidad universitaria. La Pontificia Universidad Javeriana de Cali dispone de un Centro de Escritura; el Instituto Tecnológico Autónomo de México, del Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE); la Universidad de las Américas de Puebla, del Centro de Escritura y Pensamiento crítico, el Instituto Tecnológico de Monterrey, del Centro de Recursos Académicos para la Escritura (CREA).

procesa para convertirse en materia educativa, acentuando las concepciones que guían la enseñanza del lenguaje y de la escritura. A continuación, ofrecemos una sección descriptivo-explicativa que presenta en detalle los resultados de nuestra investigación, esto es, las disciplinas que enseñan escritura y los programas que las regulan imperantes en el medio hispano. Cerramos el capítulo relacionando las descripciones obtenidas con concepciones pedagógicas y lingüísticas que ayudan en la discusión e interpretación de los resultados obtenidos en la muestra examinada.

2.2 LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

2.2.1 LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

La decisión de insertar una asignatura en el programa de estudios se expide en las instancias administrativas, Chevallard (1997) denomina a este espacio de decisiones ‘noosfera’, el lugar donde se ejecuta la primera transposición didáctica, el paso de lo que llama ‘saber sabio’ al ‘saber enseñado’. No es una decisión que se tome relajadamente. Detrás subyacen una serie de influencias y negociaciones que han sido interpretadas de algunas maneras.

Para Barnett (2001), los factores que determinan la construcción del currículo pueden entenderse por medio de la forma de dos ejes superpuestos (FIGURA 2.1): uno que está formado en los planos internos de la comunidad académica y en los planos externos de los grupos de la sociedad; el otro eje satisface los intereses epistemológicos e intereses cognitivos generales que trascienden a los intereses particulares de las disciplinas:

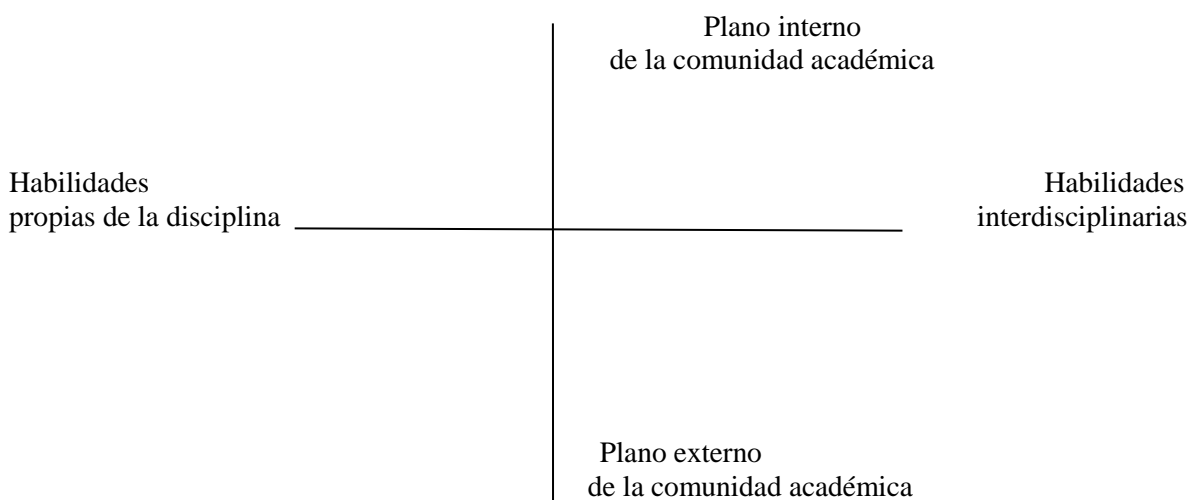


FIGURA 2.1. Ejes que determinan la organización del currículo. Adaptación de Barnett (2001)

La enseñanza de la biología marina ha de depender de su utilidad dentro del medio, ¿tiene algún sentido enseñarla en un país que no dispone de recursos marinos? (es el plano externo) y del personal con el que cuente el centro para organizar una carrera o un currículo (el plano interno). También dependerá del otro eje, de las habilidades típicas que debe manejar un biólogo marino y que pertenecen al mundo interno de las disciplinas (manejar un método, las bases de la argumentación, la conducción del discurso), pero al mismo tiempo habrá que adicionar las habilidades generales externas a la disciplina (conocimientos lingüísticos, principios éticos, cultura general). La propuesta es una abstracción para comprender los fenómenos. En la práctica existen ciertos campos en los que las necesidades externas son las necesidades de la disciplina (derecho, medicina, ingenierías); por ejemplo, combatir la desnutrición infantil en las zonas rurales. La organización del currículo es el corolario de la negociación que se lleva a cabo sobre la base de estos ejes, se definirá en función de la atención que reciba cada punto.

Para Zabalza (2003), el diseño de un plan curricular está condicionado por dos normas o *inputs*: (1) los factores normativos que delimitan y rigen el proceso —el contexto de legitimación—, provienen de las instituciones que regulan el funcionamiento de la educación superior en un país y de las reglas de cada universidad, y (2) los factores institucionales que enmarcan el plan en un escenario definido —el contexto de sentido y viabilidad—, allí se incluyen la historia del centro, de la facultad o escuela donde se aplica el plan más las condiciones impuestas por los elementos sociales y laborales identificadas en ese contexto (los recursos de infraestructura, de personal o medios disponibles), todas ellas de acuerdo con la misión y visión del centro.

Otro factor condicionante adicional es el perfil profesional o perfil de egreso que la institución ha prediseñado. Normalmente se construye teniendo en mente las salidas profesionales, los hábitos de formación prioritarios y la formación sociocultural básica que se aspira que tenga el sujeto en formación. Este perfil sirve como un horizonte de expectativas para la selección de las asignaturas, de los contenidos, de las secuencias o del tipo de prácticas. Una misma carrera, siguiendo ese perfil, puede tener una u otra inclinación; así, una carrera como Historia podría tender hacia la investigación o hacia la educación, Turismo podría situarse entre el turismo comunitario o el turismo histórico. El conjunto de proyectos formativos constituye la muestra tangible de la interpretación que la institución ha realizado, la sociedad confía en que ese análisis haya incorporado todos estos factores y esta confianza confiere legitimidad social a la oferta de las academias (Zabalza,

2003). La manera en que quedan definidos estos proyectos particulariza y forma parte de la identidad de la institución.

Aunque las propuestas de Barnett (2001) y de Zabalza (2003) difieren en la manera en que agrupan los factores que influyen en el diseño del currículo, no son contradictorias. Ambas sacan a flote condicionantes similares (aspectos internos y externos a la disciplina y de la academia) y ratifican el complejo entramado que mueve las decisiones administrativas y que determinan el diseño del currículo: en su seno confluyen las exigencias de la sociedad, de la academia, de las disciplinas, de los especialistas y de los estudiantes; el currículo plasma la manera en que se han resuelto los conflictos, efectuado las negociaciones y madurado las soluciones. Es la fiel demostración de la interacción de los diversos objetos estelares de la constelación académica. Igualmente, queda claro que ni el currículo ni el programa de estudios dependen únicamente de la disciplina: es en la instancia administrativa donde se piensa el funcionamiento didáctico, y la transposición que hace la institución, como afirmó Chevallard (1997), es el resorte esencial de la vida de los saberes, de su diseminación y de su funcionalidad.

El personal administrativo facultado para decidir, como destacamos en el capítulo anterior, puede estar conformado por maestros, pero estos están llamados a actuar con una identidad de administrador (que coexiste con su identidad de maestro), es decir, con otro tipo de responsabilidades y poderes. Las decisiones que tomen, si bien pueden estar fundamentadas en argumentos estrictamente académicos, estarán condicionadas por el sistema institucional porque, reiterando a Clark (1991), sus carreras administrativas se supeditan al éxito de las instituciones que dirigen.

Una vez que los programas curriculares se entregan a los expertos, prosigue un segundo momento de transposición didáctica, o, si se quiere, un segundo nivel de planificación (Lomas et al., 1993), una instancia ‘interna’ estrictamente pedagógica que toma lugar cuando los maestros se enfrentan a un plan curricular. El profesor debe comenzar por precisar el marco epistemológico que le provea de medios para hacer más efectivo el aprendizaje, es decir, de una teoría que racionalice su práctica y las teorías, como subrayó Gee (2003), sirven de fundamento a las creencias y a las pretensiones de conocimiento de las cosas. La principal tarea de la pedagogía es entregar ese marco. Si bien es cierto que muchos maestros no discuten sobre teorías a nivel abstracto o incluso no admiten que cuentan con teoría alguna, porque carecen de formación pedagógica, en la práctica, disponen de ella, aunque sea de forma implícita (Johns, 1997). Todos los maestros abrigan supuestos y creencias intuitivas sobre la actividad de enseñar que se refleja en la manera en que

organizan los contenidos, las actividades, los métodos; incluso parte de estas creencias podrían ser contrarias al discurso explícito que mantienen. Cabe precisar, no obstante, que la eficacia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje no está supeditada solo a la teoría racional, intervienen factores como la formación del maestro, la situación psicológica del estudiante o factores medioambientales.

Los programas, entonces, se organizan abarcando las decisiones institucionales antes vistas (las cuales disponen qué debe saber el estudiante y para qué) que, a su vez, intentan recoger las demandas sociales, las demandas de la disciplina para que sus objetos discursivos lleguen a la enseñanza y la demanda de la didáctica actual que advierte sobre la manera en que construye el saber (Riestra, 2009). La pedagogía derivada, explicó Widdowson (1983, 1990), opera mediante una serie de procesos interdependientes. En primer lugar, se toman ciertos principios teóricos que son *interpretados y evaluados* de acuerdo con las condiciones del contexto. Los principios que se entregan como abstracciones se actualizan en las prácticas de aula. Posteriormente, en un segundo momento de evaluación, se verifica el funcionamiento de todo el proceso previo; habrá éxito si se han alcanzado los objetivos programados para el desarrollo de ese curso, si las prácticas han promovido el aprendizaje.

La mediación pedagógica, continuando con Widdowson (1990), puede fallar en diferentes momentos del proceso y con ello dificultar el aprendizaje. Hay problemas si la *interpretación* ha entrañado solo una asimilación, no una verdadera comprensión de los conceptos pedagógicos para enseñar un objeto de saber. O el problema puede hallarse en la evaluación de la teoría. No siempre se poseen criterios acertados para evaluar, o bien se puede evaluar sin interpretar, lo que provoca que se den por aceptadas nociones que siguen siendo problemáticas o debatibles. En otros casos, se aplica una disposición sin esa evaluación. Suele ocurrir en los libros de texto o en los programas en los que el profesor es exigido a poner en marcha ciertos conceptos que son ya realizados como materiales de estudio sin una guía que dilucide los principios teóricos bajo los cuales se han diseñado los materiales. Cuando se opera de ese modo, se crea una oposición entre la costumbre establecida, con la que los profesores se sienten seguros, y las nuevas prácticas que se les pide cumplir (no toda teoría mina las prácticas previas, podría confirmarlas o hacerlas explícitas, lo que hace es racionalizar esas prácticas). Al no haber un marco teórico que explique el principio tras una innovación, la situación se resuelve de forma simple: los profesores trabajan valiéndose de sus viejas prácticas. La errónea aplicación devendría en una segunda evaluación igualmente errónea, pues estaría fundamentada en criterios ajenos a

la teoría de base. Pero los problemas de la enseñanza podrían haberse originado antes: en los principios pedagógicos de partida.

El proceso que organiza la enseñanza de una asignatura se sintetiza con este esquema:

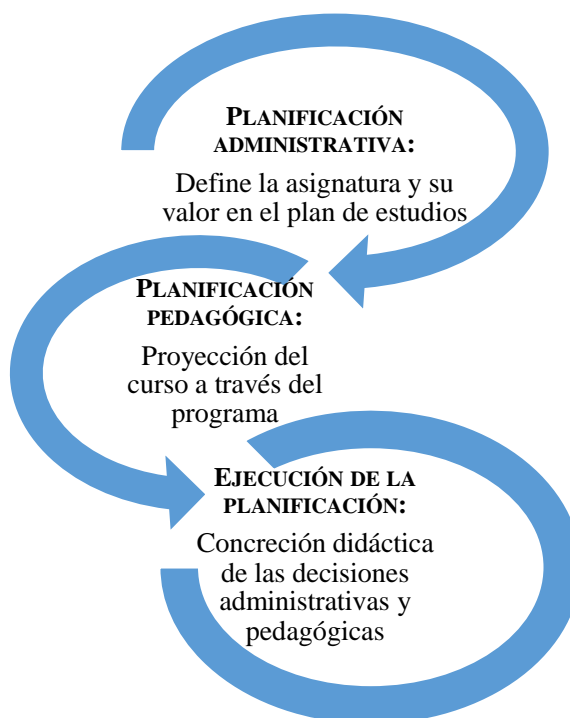


FIGURA 2.2. Proceso de organización de una asignatura

El primer momento de planificación corresponde a la programación administrativa que prevé un plan curricular condicionado por las normas de educación superior del país y de la institución y por las condiciones que imponen los elementos sociales y culturales del contexto. Actúan las autoridades de la institución. En el siguiente momento, la asignatura impuesta en el programa se organiza siguiendo principios teóricos que recogen las decisiones de la planificación y las demandas de las disciplinas y de la pedagogía que advierten cómo enseñar esos contenidos. Actúan los profesores expertos, no precisamente los profesores que dictan la cátedra. Las programaciones se efectivizan en el desarrollo de las clases.

2.2.2 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

En el capítulo anterior dimos cuenta de algunos enfoques pedagógicos que se han promovido en las últimas décadas para la enseñanza de la escritura no específica. Pero al reconocer que no se puede hablar de un dominio cognitivo absoluto de la escritura y al

reconocer la necesidad de hablar de dominios particulares de uso, aceptamos que la escritura académica requiere lineamientos pedagógicos que acojan su particularidad. Dominar la escritura en la universidad es contar con la habilidad lingüística para acceder y usar con propiedad el registro especializado oral y escrito, lo que comporta conocimientos teóricos, metodologías, asignaturas específicos.

Para Widdowson (1983), la diferencia entre una escritura específica y la escritura general es que los objetivos diseñados para una enseñanza específica apuntan a que los aprendices se provean de competencias restringidas y propias para cumplir tareas concretas; en cambio, cuando se enseña lengua de uso general, los objetivos apuntan a promover la capacidad general de uso del lenguaje, y los objetivos que están trazados siguen los principios educacionales de lo que se considera más efectivo para un uso futuro del lenguaje. En el caso de la lengua general, estos objetivos podrían aparecer como vagos y distantes, mientras que en una lengua específica las situaciones comunicativas propuestas son más inmediatas y, por tanto, suelen parecer más próximas y más atractivas para los estudiantes.

Efectuar esta distinción, subraya Widdowson (1983), da lugar a algunas complicaciones. Para comenzar, está el hecho de que el estudiante, en la práctica real, no solo deberá componer textos para asuntos disciplinares o profesionales. La sociedad, si volvemos al primer capítulo, requiere profesionales versátiles que tengan conocimientos generales cada vez más amplios, que sean capaces de reacomodar sus competencias para admitir otras nuevas, y aspira a que la educación superior aporte ese valor añadido a la formación profesionalizante (Barnett, 2001). Cassany y López (2010) ponen como ejemplo una tendencia extendida en muchos organismos, la redacción de noticias vinculadas a las actividades de la empresa, de interés para los colegas, que se difunden vía Intranet; se espera que el profesional asignado pueda cumplir la tarea, independientemente de su formación específica, de la misma manera que se espera que un médico esté en capacidad de manejar la retórica administrativa. Como un profesional es también un ciudadano, debe ser capaz de ocuparse de textos de uso más corriente, debe poder rellenar formularios, escribir diferentes tipos de oficios, escribir discursos, una sección de una página web o en las redes sociales; son esas escrituras que Cassany y López (2010) llaman ‘vernáculos’, empleadas para el desarrollo y desempeño cotidiano. La versatilidad se extiende a los dominios concretos de la comunidad discursiva, los géneros prototípicos podrían resolverse de forma diferente a como estipula la ortodoxia, dependiendo de una variedad de circunstancias, muchas de ellas completamente imprevisibles.

La enseñanza de la escritura académica, junto a los objetivos, debe determinar los contenidos y la cuestión tampoco es simple. Cabe explicar que la forma tradicional de precisar los contenidos específicos comienza por efectuar una idealización del lenguaje usado en una comunidad. Se destacan los aspectos léxicos, sintácticos y los géneros propios de ese discurso, tomando como fuente de información corpus lingüísticos o programas computacionales. A continuación, se sitúan esos aspectos como eventos comunicativos para rescatar la situación de uso, luego se traducen en competencias lingüísticas o en términos de categorías comunicativas. La asunción pedagógica es que si el estudiante es capaz de desarrollar estas destrezas y componer ese tipo de textos está dotado de la competencia comunicativa propia de la disciplina.

El proceso mencionado puede acarrear algunos inconvenientes. Para comenzar, en el español todavía carecemos de estudios lingüísticos amplios y sólidos en diversos campos disciplinares²⁶ (Cisneros Estupiñán et al., 2013; Vázquez, 2001). Además, la comunidad discursiva académica, como caracterizamos en el primer capítulo, aún tres comunidades discursivas que dan lugar a diversas “subespecialidades” escriturales, hay que escribir textos científicos (artículos de investigación, informes, ponencias), textos pedagógicos (los textos usados por los estudiantes como medios de aprendizaje e instrumentos de evaluación) y textos de las comunidades profesionales. ¿Cuál de ellas resaltar: enseñamos el lenguaje altamente especializado? ¿las formas profesionales?

Igual de complicado es precisar qué particularidades discursivas y epistemológicas definen a cada disciplina. Becher (2001) precisa que los límites entre las disciplinas cambian constantemente porque en ciertos campos las fronteras están apenas demarcadas debido a las superposiciones que se presentan en su manera de cubrir el conocimiento. Para Fairclough (1992b), existe la presuposición de que las variedades del lenguaje están bien definidas y claramente delimitadas, lo que obviamente no es cierto debido a los complejos márgenes y yuxtaposiciones existentes. Para Gee (2003), los límites disciplinarios que han creado los expertos se disuelven cuando los humanos hacen y son hechos por el discurso. Baynham (2000) observa que muchas disciplinas son estudiadas por diferentes escuelas de pensamiento, con diferentes versiones de lo que cuenta como conocimiento y que hay carreras que dependen de disciplinas de distinto orden. Un caso paradigmático es el de enfermería: los estudiantes confrontan un debate entre su formación científica en materias

²⁶ Constituyen esfuerzos notables los trabajos de Narvaja de Arnoux, Di Estéfano y Pereira (2010) sobre los textos del psicoanálisis; de Montolío (2012) sobre el lenguaje jurídico; de Mateo Martínez (2007) sobre el lenguaje de las ciencias económicas; Fijo León (2005) sobre el lenguaje de la medicina y de la enfermería, de Romero Gualda (2005) sobre el mensaje publicitario, entre otros estudios.

como biología o anatomía —una visión positivista del conocimiento que implica una posición más impersonalizada— y una concepción más humanística en materias como ética o psicología —que privilegian aspectos como la comunicación y la ayuda psicológica que pueden brindar al paciente²⁷, claramente más personal, un conocimiento más hermenéutico que implica una voz más experiencial—. Una dualidad parecida pueden experimentar los estudiantes de la carrera de Educación Física (Toscano, 2012) que se enfrentan a un perfil de salida que oscila entre el entrenamiento y la práctica pedagógica, entre asignaturas de ciencias (Anatomía) y humanísticas (Didáctica), adicionando que el estudiante en este caso ni siquiera presume que debe aprender escritura dado el tipo de carrera que ha elegido.

Lo mismo podría decirse en las carreras de doble titulación que abundan ya, sobre todo en la península: la titulación Biología y Bioquímica en la Universidad de Salamanca, Derecho y Administración de Empresas en la Universidad Complutense, la carrera de Economía y Derecho en la Universidad de Navarra. Esta variación se extiende al mundo profesional: un texto de una empresa mezcla con frecuencia aspectos de diferentes disciplinas: una memoria anual podría contener información económica, aspectos jurídicos, informáticos e información del sector específico en el que se mueve la organización (Cassany, 1996b), podría requerir un vocabulario del sector de la salud si vende medicinas o un vocabulario sobre sustancias químicas si se mueve en la construcción y mantenimiento de piscinas. ¿Qué disciplinas privilegiar?

Si aceptamos que se pueden sustraer esos rasgos podría suscitarse una dificultad adicional, que el proceso de enseñanza conserve el tono descriptivo-positivista, que mira al lenguaje como un conjunto de hechos. El estudiante estaría llamado a aprender a escribir textos conforme las características lingüísticas previstas sin que se explique por qué los textos tienen esos atributos, qué factores sociales los determinan, cómo se usan o cómo realizan su función comunicativa. Para Widdowson (1983), el análisis puede ser superficial y reduccionista porque fracciona el lenguaje en el empeño de ver sus diferencias, las formas lingüísticas se presentan separadas del universo del discurso, un modelo operacional que no

²⁷ La entrevista a una estudiante que el autor cita en su investigación devela la confusión que originan estos dos ámbitos y cómo la escritura esperada en uno y otro caso es diferente: “When I started to look for articles, I found there were more than I thought. I thought that, being in the nursing field, journals would focus on hypertension, neck problems, new drugs, etc., but I was surprised they have a lot of articles based on hazards happening in the workforce, nurses’ perceptions of hazards, nurses’ fears about dealings with AIDS patients, things like autonomy, authority, where does your responsibility stop and what are the boundaries (...) This semester we had a case of cardiac failure and that was another one where you have to go and read how the heart works, how it pumps, where does it go wrong and why does the patient present with such and such and you have to learn. I did learn from that assignment. But for this assignment, I felt that for me it was good because I spent time thinking about it, I didn’t do much reading, I didn’t learn very much but certain things did catch my attention, especially the need for nurses to prove that we are people with nurses, we’re not just handmaidens, which I always felt” (Baynham 2000: 24).

alcanza a caracterizar la naturaleza de la comunicación y que termina por estimular ejercicios de entrenamiento²⁸ más que ser verdaderas prácticas educativas.

De igual forma, hay que resolver el hecho de que, funcionalmente hablando, la escritura académica es a la vez un *medio* de enseñanza-aprendizaje y un *medio y fin*. Como *medio y fin*, la universidad ha de entregar estudiantes con la suficiente habilidad para componer los textos que propicia la comunidad discursiva a la cual ingresen. Como *medio* es una herramienta de enseñanza-aprendizaje, la escritura interesa porque es el medio de comunicación por el cual se difunden y construyen los conocimientos de los estudiantes. ¿Qué privilegiar: el manejo de la escritura como *medio* (como instrumento pedagógico) o como *fin* (como instrumento lingüístico-pedagógico?, ¿podemos hallar una propuesta pedagógica que ensamble ambos objetivos? Existe otro tipo de demanda, emergida sobre todo en los contextos educativos más vulnerables en el dominio latinoamericano: el reclamo de que los estudiantes universitarios no han logrado adquirir siquiera destrezas generales de comunicación escrita por lo que se vuelve muy difícil ingresar en un contexto más específico y altamente especializado como la escritura de la comunidad discursiva académica.

Establecer una diferencia entre lengua general y lengua específica, todavía con Widdowson (1983), podría desembocar en una práctica educativa que desvirtúe la naturaleza formativa de la educación, vinculada al crecimiento y mejora de las personas, y termine por convertirse en una operación de entrenamiento: establecidas ciertas necesidades el curso converge a satisfacerlas. Propender al ‘entrenamiento’ y al desarrollo de competencias prácticas, para la teoría crítica del discurso y ciertas posturas pedagógicas (Barnett, 2001; Gimeno, 2008; Torres Santomé, 2008), es la manera en que el nuevo capitalismo mercantiliza la educación. Para Fairclough (1992b), una educación basada en competencias tiende hacia la operacionalidad, hacia lo que la gente puede hacer, y mira la educación como entrenamiento de destrezas. Se convierte así en una programación para obtener comportamientos estipulados, en términos muy precisos; es una relación de aplicación donde existe una relación transparente entre los dominios de la conducta y los dominios de la competencia. Y una educación basada en entrenamiento, continua Fairclough, obvia el componente crítico; si esto ocurre, se mutila una parte importante de la función de la academia y de la educación: formar ciudadanos críticos. Es una visión mercantilista en la que *educación* y *entrenamiento* se convierten en cohipónimos, el tradicional dualismo

²⁸ Widdowson (1983) puntualizó que este sentido de entrenamiento equivale al propósito no al efecto total. La educación siempre tendrá un aspecto de entrenamiento, pero además debe ir más allá de eso: educar es un proceso de racionalidad. El entrenamiento imparte destrezas, educar imparte habilidades comprendidas como constructos cognitivos que permiten el ajuste de los individuos a las situaciones cambiantes.

entrenamiento/educación explicitado en destrezas/conocimientos se desplaza: en la nueva narrativa, *destrezas* significa ‘oportunidad’ y *entrenamiento*, ‘progreso’ (Faber, 2008).

¿Cómo hacer frente a esta cantidad de factores? La teoría sociocultural de la escritura nos ayuda a encontrar respuestas. Partimos de dos conceptos indispensables: qué entender por escribir y qué entender por enseñar. Escribir es más que un medio de comunicación, es un medio de socialización, un medio que configura nuestra identidad como miembros de un grupo; por tanto, no es solo un código que aprendemos, es una práctica mediante la cual construimos significados y nos construimos como sujetos. La pedagogía, es bastante conocido, no concibe la educación como una práctica que busca adaptar o someter al estudiante a conocimientos o a prácticas específicas, enseñar es concentrarse en la dinámica estudiante-conocimiento, es conocer las prácticas y asunciones que poseen los estudiantes, es desarrollar un análisis más complejo de los medios por los cuales se llega a ser académicamente letrado (Lea y Street, 2000), y con ello conseguir un estudiante investigador, consciente y crítico.

Enseñar a escribir en la universidad es, en consecuencia, una tarea de socialización: pretende guiar al estudiante hacia nuevas maneras de conocer, de entender, de ser, de interpretar y de organizar el conocimiento de acuerdo con la disciplina de estudio, incorporando las creencias, las prácticas y la interacción que se propicien en ella. No se aprende a escribir solamente gracias al desempeño de prácticas de escritura, se aprende mediante el proceso de socialización que el estudiante vive dentro de la comunidad discursiva. La psicología social ha enseñado que el verdadero aprendizaje no se limita a los formalismos, se requieren niveles de participación social, así que “to learn to be an engineer must involve an initiation into ways of thinking and behaving which define that secondary sub-culture, and the use of language in this initiation is bound to conform to these sub-cultural conventions” (Widdowson, 1983: 104). Las comunidades de práctica se pueden entender como historias compartidas de aprendizaje; lo que convierte la información en conocimiento es la manera en que se puede integrar dentro de una identidad de participación, de esa integración depende el significado de lo que aprende (Wenger, 2001). Usando una metáfora del último autor citado, la teoría es el significante del aprendizaje, un significante que adquiere significado en los procesos de inmersión dentro de la comunidad. O, como señalaron Lea y Street (2000), la naturaleza del conocimiento afecta el significado, es decir, las formas particulares de construir el conocimiento. Las prácticas discursivas, entonces, deben estar integradas en las maneras en que se constituye la mirada del mundo.

Con esto presente, lo que debería promoverse no son fórmulas lingüísticas para ejecutar tareas. Es inconcebible la enseñanza de la escritura como un simple formulismo dado que, como hemos anotado, cuando los estudiantes abandonen la academia inevitablemente tendrán que aprender nuevos géneros y nuevos esquemas para construirlos debido a la compleja y dinámica retórica del lugar de trabajo que no puede ser replicada en clase. La educación debe proveer maneras de pensar y de ser, debe forjar esquemas mentales para que puedan representarse las tareas, estrategias para resolver diversas situaciones de escritura, en esencia, brindar un proceso de metacognición sobre la tarea de escritura. Solo este conocimiento dará lugar a que los estudiantes estén listos para acomodar (en términos piagetianos) esos nuevos modos de aprender que les demandará la comunidad profesional en la que ingresen. Esto quiere decir que el estudiante no sale de las aulas portando un haz definitivo de saberes, sino esquemas mentales, maneras de pensar que están en constante revisión, sufriendo procesos de acomodación cada vez que incorporen nuevos elementos.

Para conseguirlo, la pedagogía debería propender una *lectura y escritura personificada* (Baynham, 2000), esto es, una pedagogía que no esté enfocada solo en lograr destrezas para superar aspectos técnicos formales (cómo poner citas, cómo hacer una bibliografía, cómo estructurar una introducción), sino que mire al estudiante como un sujeto productor del discurso, formando parte de la política de la disciplina, conocedor del propósito social del texto, de su rol, del contexto en el que escribe, de las expectativas que fomenta su discurso, de las maneras de argumentar en su disciplina, de su estilo, y, sobre todo, consciente de por qué esa estructura se corresponde con un texto. En síntesis, se trata de saber que las formas no son los fines, sino los medios para lograr metas más ambiciosas (Johns, 1997).

Una estrategia para forjar estos esquemas y solventar la cuestión de los contenidos es la propuesta de la enseñanza basada en géneros. El estudio de estas macroestructuras establece rutinas que están asociadas a los esquemas ideacionales de las áreas disciplinares y provee una caracterización de las convenciones comunicativas (propósito, fórmulas lingüísticas, registro) bajo un constructo cognitivo y social, que rebasa la visión descriptivo-estructuralista (Widdowson, 1983). El conocimiento de géneros es, pues, un conocimiento de esquemas mentales, un conocimiento situado, un sentido de texto que es transferible a otros contextos (Brown et al., 1989), nos habilita para comenzar a escribir con ciertos saberes sin los cuales un escritor tendría que tomar muchas decisiones. Aprender a escribir géneros académicos es, en efecto, aprender a escribir como se escribe en las comunidades, llegar a estar conscientes de sus funciones y convenciones (Hyland, 2004a).

En este proceso de aprehensión epistemológica puede ser útil contrastar diversas formas de conocer y escribir un discurso, de manera que el estudiante pueda optar por diversos patrones discursivos y se libere de las constricciones que impone la práctica de ciertos modelos. Johns (1997) cree que es de vital importancia que el estudiante pueda analizar y escrutar textos de otras disciplinas, estar provisto de diferentes experiencias textuales, de tal manera que pueda asumir diferentes roles en diversos contextos. Adler-Kassner y O'Neill (2010) y Ferreiro (2002), en la misma línea, aducen que los tiempos modernos exigen relacionar al estudiante con diversos tipos de textos, esto explica por qué los portafolios, como una recopilación de distintos géneros que han sido seleccionados de un largo cuerpo, han conquistado terreno como una estrategia didáctica de considerable valor. Baynham (2000) está convencido de que el estudiante debe estar provisto de información sobre las maneras de escribir allí donde hay fronteras borrosas como la situación mencionada en enfermería, que hay que 'enseñar los conflictos'. Creme (2000) incluso recomienda la producción de textos no académicos, más personales, donde el estudiante pueda expresarse y argumentar más libremente su posición y su opinión, entregar aspectos de su biografía –una escritura más experiencial– y conectar el discurso de su disciplina con discursos de fuera para involucrarse con otras maneras de ser y de pensar.

A la luz de lo visto, la enseñanza de la escritura especializada como la que se propugna para las comunidades académicas, estará convenientemente diseñada si es capaz de brindar beneficios educativos que coadyuven a la consecución de competencias comunicativas generales y no desde una dicotomía entre lengua general y lengua específica. Debe ser así, pues aunque parezca posible y deseable enseñar fórmulas lingüísticas específicas para solucionar problemas predecibles, en el mundo real de las comunidades profesionales o de las disciplinas hay múltiples solapamientos y límites difusos. Además, una porción importante de las lenguas especializadas comparten características comunes y parte del vocabulario especializado se inserta en el discurso común donde es difícil marcar límites (Gómez de Enterría, 2009). De lo que se trata es de aprender cómo los aspectos generales de la escritura se materializan en la construcción de textos específicos. Widdowson (1983) propone como estrategia efectuar un perfil de los futuros usos del lenguaje situándolos como eventos comunicativos y agruparlos en tres clases de elementos, para representar diferentes aspectos del lenguaje: la situación comunicativa (que define el rol del emisor, visualiza al receptor y al contexto comunicativo), la actividad (el tipo de mensaje) y las destrezas, funciones y formas (los recursos lingüísticos que operativizan el mensaje). El objetivo es conseguir que el estudiante evoque el contexto institucional en el que su texto

será creado y que no supone indefectiblemente un contexto real, para lo cual debe ser adiestrado en las situaciones retóricas que ocurren en ese contexto; de muchas formas, comúnmente los textos no comunican en el mismo momento en que son escritos, se preparan previendo contextos de lectura, expectativas de los lectores (Hyland, 2004a).

En resumen, las respuestas que precisamos para enseñar escritura académica provienen de la manera en que concebimos la escritura. Los axiomas del modelo social constituyen una interesante alternativa porque no esquivan los riesgos que hemos anotado, nos entregan maneras de afrontarlos. La escritura académica, más que parcelar el lenguaje, fomenta un proceso de socialización en el que tomamos el lenguaje general para usarlo dentro de un contexto establecido. No se trata de renunciar a abarcar otras comunidades, al contrario, extender las prácticas más allá de nuestra esfera es vital porque conociendo las formas en que un discurso específico se diferencia de otros es como se puede entender mejor por qué los textos son como son y por qué se oponen a otros.

Aun con lo dicho, no podemos decir que disponemos ya de una teoría pedagógica para la enseñanza de la escritura académica. Adler-Kassner y O'Neill (2010) muy acertadamente demuestran que no hemos definido bien todavía qué es escribir, qué es ser un buen escritor, qué habilidades concretas se requieren para escribir ni cómo debe evaluarse la escritura. De igual forma, hace falta despejar aspectos esenciales sobre la escritura académica. Todavía no hemos precisado aspectos primordiales que ayuden a orientar la selección y secuencia de contenidos, estrategias metodológicas, mecanismos de evaluación o hasta quién debe enseñar escritura. Estamos apenas ante los primeros cimientos del paso del 'saber sabio' al 'saber enseñado'. Hace falta fertilizar los axiomas pedagógicos, aunque contemos con un capital teórico que nos permite juzgar las prácticas existentes.

2.3 MÉTODO Y CORPUS

Como habíamos anticipado, esta investigación repasa dos aristas de las políticas lingüísticas hispanas con respecto a la escritura académica: las cátedras implantadas para enseñar escritura y los programas de enseñanza que se diseñan para su desarrollo.

Para revisar las asignaturas hemos organizado dos muestras. La primera de ellas, la MUESTRA A, está conformada por universidades hispanas. Para el efecto, hemos escogido como corpus de estudio de 200 carreras ofertadas por 20 universidades de 10 países hispanos (los que forman parte de la muestra de la investigación), 2 universidades por cada país y 10 carreras por cada centro. La investigación se basó en la visita al sistema de comunicación virtual de las universidades como reflejó la actualización en agosto de 2013. La elección de

las universidades tuvo como criterios decisivos la representatividad de la institución y las ventajas operativas que prestaba su sistema de comunicación virtual (ágil, completo y actualizado). Las universidades seleccionadas que conforman esta muestra son:

- Argentina: Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad de San Andrés (UDESA).
- Chile: Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).
- Colombia: Universidad de los Andes (UNIANDES) y Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (JAVERIANA).
- Ecuador: Universidad Central del Ecuador (UCE) y Universidad San Francisco de Quito (USFQ).
- El Salvador: Universidad de El Salvador (UES) y Universidad Dr. Andrés Bello (UNAB).
- España: Universidad de Salamanca (USAL) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Guatemala: Universidad Francisco Marroquín (UFM) y Universidad Rafael Landívar (URL).
- México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Perú: Universidad de Piura (UDEP) y Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Bolívar (USB) y Universidad Central de Venezuela (UCV).

Optamos por seleccionar las carreras siguiendo la clasificación en áreas que establece la UNESCO. A continuación, las áreas seleccionadas:

Educación:	(opcional)
Humanidades y artes:	1
Ciencias Sociales:	2
Educación comercial y Derecho:	2
Ciencias:	1
Ingeniería, industria y construcción:	2
Salud:	1
Servicios sociales y recreación:	<u>1</u>
Total:	10

La pretensión fue escoger las mismas carreras en todas las universidades, sin embargo, no siempre fue factible porque no todas las universidades comparten la misma oferta; cuando esto ocurría, seleccionamos una carrera de la misma área o acudimos al área Educación (etiquetada como ‘opcional’); si ambas alternativas eran inviables, reemplazamos la carrera por otra área. El **APÉNDICE 2** pormenoriza las universidades, las carreras, las asignaturas y el nivel en el que se ofertan las asignaturas que hemos pasado revista. El carácter ‘opcional’ del área de Educación obedece a que en ciertas carreras de esa área la enseñanza de la lengua es parte esencial, pero no porque la universidad esté preocupada por la escritura del estudiante, sino porque la formación obliga conocer el sistema de la lengua

para enseñarlo más que para emplearlo. Ese dato desvirtuaría el propósito de esta investigación, de ahí que siempre que recurrimos a esa área, evitamos una carrera relacionada con la enseñanza del lenguaje.

A pesar del recorte que sobreentiende la muestra, el alcance de la investigación es mucho más amplio. En algunas universidades (USFQ, UDEP, ITESM, UNIANDES, USB) la política planificada para la enseñanza de la asignatura es idéntica para todas las carreras que ofertan. Nosotros mantenemos el mismo número de carreras por cada universidad para que no haya desproporción en torno a las cifras —un mayor número en un centro podría hacer pensar que recibe más atención que otro— y porque estamos seguros de que es más provechoso para nuestros fines contrastar la planificación de la oferta entre distintas carreras que contrastar políticas académicas al respecto.

La MUESTRA B contempla exclusivamente a universidades de España (su detalle consta en el **APÉNDICE 3**), concretamente 10 universidades, revisamos las mismas carreras y en el mismo porcentaje que en la muestra anterior (10 por universidad). La necesidad de contar con esta muestra surgió en el transcurso de la investigación, cuando descubrimos notables diferencias entre la planificación educativa en España y la de América Latina. La constatación de este dato nos llevó a aislar los datos de este país y ofrecer mayores elementos de juicio, nos pareció que la decisión hacía justicia a los contextos. Las universidades de esta muestra son las que siguen:

- | | |
|--|--|
| 1. Universidad Complutense de Madrid (UCM) | 6. Universidad de Alicante (UA) |
| 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) | 7. Universidad de Málaga (UMA) |
| 3. Universidad de Navarra (UNAV) | 8. Universidad de Santiago de Compostela (USC) |
| 4. Universidad de Sevilla (US) | 9. Universidad de Valencia (UV) |
| 5. Universidad de Valladolid (UVA) | 10. Universidad de Zaragoza (UNIZAR) |

Los SÍLABOS o PROGRAMAS DE ESTUDIO seleccionados detallan la planificación de las asignaturas de escritura. Debido a la imposibilidad metodológica de cubrir los sílabos de todas las asignaturas (un total de 76 sumando ambas muestras), recortamos el estudio a 44 documentos, el 57,8% del total; de esos programas, el 72,7% forma parte del currículo de las universidades y carreras examinadas y el porcentaje restante a cátedras registradas en programas de otras universidades, todos de los mismos países de la muestra base. Esta selección se definió por algunos criterios: la factibilidad de acceso al material, la diversidad onomástica, el enfoque y alcance de la asignatura (preferimos programas de materias que se

ofertaban en todo el centro). Los documentos adicionales fueron incorporados para darle mayor representatividad al estudio. El corpus de textos reposa en el **APÉNDICE 4a** (en CD).

A continuación, el listado de los documentos analizados en orden alfabético:

- 4a.1 Análisis y expresión verbal, ITESM
- 4a.2 Composición I, USFQ
- 4a.3 Composición II, USFQ
- 4a.4 Comunicación en Medicina, UMA
- 4a.5 Comunicación oral y escrita, UCE
- 4a.6 Comunicación oral y escrita, UNAV
- 4a.7 Comunicación y expresión escrita en las organizaciones, UNAM
- 4a.8 Cultura y comunicación, UNAM
- 4a.9 Escritura y prácticas discursivas, UNISAN
- 4a.10 Español, UNIANDES
- 4a.11 Estrategias de comunicación y conocimiento I, UNAV
- 4a.12 Estrategias de comunicación y conocimiento II, UNAV
- 4a.13 Expresión oral y escrita en Lengua Española, UMA
- 4a.14 Expresión verbal en el ámbito profesional, ITESM
- 4a.15 Fundamentos de la escritura, ITESM
- 4a.16 Habilidades comunicativas escritas, PUC
- 4a.17 Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones científicas, UNIZAR
- 4a.18 Introducción a la Gramática, UAB
- 4a.19 Lengua II, UDEP
- 4a.20 Lengua I, USB
- 4a.21 Lengua II, USB
- 4a.22 Lengua III, USB
- 4a.23 Lenguaje I, USB
- 4a.24 Lenguaje III, USB
- 4a.25 Lenguaje y comunicación, UNAV
- 4a.26 Lingüística, UNMSMA
- 4a.27 Literatura y expresión escrita, UNIANDES
- 4a.28 Redacción de textos académicos, UNAM
- 4a.29 Redacción y exposición de temas de Ingeniería, UNAM
- 4a.30 Técnicas de comunicación y expresión para juristas, UNIZAR
- 4a.31 Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al Derecho, USC
- 4a.32 Técnicas de presentación de proyectos, UNIZAR

Sílabos de asignaturas de fuera de la muestra:

- 4a.33 Comunicación oral y escrita, Universidad Mariano Gálvez, UMG
- 4a.34 Comunicación y redacción, Universidad Nacional de Ingeniería, UNI
- 4a.35 Expresión oral y escrita, Universidad de Guadalajara, UDG
- 4a.36 Expresión oral y redacción, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM
- 4a.37 Lengua y redacción, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM
- 4a.38 Lenguaje, Universidad Mariano Gálvez, UMG
- 4a.39 Lenguaje, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM
- 4a.40 Taller de comunicación oral y escrita, Universidad Ricardo Palma, URP
- 4a.41 Taller de expresión oral y escrita, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, ISPJVG

- 4a.42 Técnicas de comunicación, Instituto de Educación Superior Tecnológico Público
- 4a.43 Técnicas de expresión oral y escrita, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, PUCE
- 4a.44 Técnicas de redacción e investigación, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA

Por último, nos interesamos en una práctica ya integrada en la vida académica de algunos centros. Se trata de asignaturas que se preocupan y tratan la escritura sin ser exclusivamente asignaturas de lengua; es un fenómeno lleno de sentido por las diferencias encontradas con las asignaturas exclusivas de lengua. Revisar ese material nos da pautas sobre otras formas pedagógicas con las que se enseña la escritura en nuestros lares. Para este estudio no tomamos como punto de apoyo los programas, sino la experiencia de quince proyectos ejecutados, todos publicados en 2012, a excepción del trabajo de Paula Carlino (2005). Estos son los proyectos y quienes los suscriben, corresponden a diversas universidades e instituciones superiores de diverso tipo (incluimos un Instituto Pedagógico):

Universidad de Buenos Aires (UBA):

- “Escribir para aprender biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad”, Patricia Iglesia y Ana De Micheli.
- “El lenguaje y la matemática”, Silvia Pareja y Dalcy Flores.
- “Escribir, leer y aprender en la universidad”, Paula Carlino (2005), un proyecto ejecutado también en la Universidad Nacional de General Martín (UNSAM).
- “Del mono-grapho a la plurisignificación: Daniela y la monografía fantástica”, Laura Di Marzo.

Universidad Nacional de Córdoba (UNC):

- “Textos, contextos y estrategias. «Los» usos del aula virtual en el marco del curso de nivelación”, Mariela Prado, Cecilia Suárez y Flavia Romero.
- “Lenguaje, cognición e iniciación académica. Una historia sobre la escritura para reflexionar en tres niveles”, Diana Rabinovich y Guadalupe Reinoso.

Universidad de Concepción (UDEDEC):

- “Un diseño didáctico para la alfabetización académica hipertextual”, Beatriz Figueroa, Mariana Aillon y Omar Salazar.

Universidad Tecnológica Regional, Facultad Regional General Pacheco (UTR):

- “Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura”, Víctor García, Esteban Nicolás Mariana Urús.

Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC):

- “Evaluación y desarrollo de una propuesta de alfabetización académica para los estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica”, Constanza Errázuriz y Liliana Fuente.

Universidad Nacional de la Matanza (UNLAM):

- “La importancia de la lectura y la escritura en las asignaturas prácticas de la carrera de Educación Física”, Walter Toscano.

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (UTN):

- “Las transformaciones geométricas en el aula virtual” de Vicente Messina, Carlos Pano, Gloria Cittadini, Isabel Pustilnik y Alicia Sara.

Universidad de Guadalajara (UDG):

- “Lectura y escritura: factor fundamental en la adquisición de competencias tecnológicas e informativas”, Angélica Barbosa y Martín de la Cruz.

FLACSO, Argentina:

- “Mutaciones en las prácticas de lectura, escritura y estudio en un contexto de aprendizaje virtual”, María Luz Ayuso, Marisa Massone y Nancy Romero.

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 152 (ISFD):

- “Implementación de una secuencia didáctica en la formación docente inicial para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos”, Alejandra Alanis, Teresita Bastián, Silvia Puente, Victoria Rodríguez y Milagros Sánchez.

La muestra no representa una camisa de fuerza, en la investigación hemos encontrado diversos estudios que nos muestran otras realidades y los hemos recibido con los brazos abiertos porque extienden, afianzan o nos invitan a ser cautos en nuestras interpretaciones.

Somos conscientes de que nuestra muestra representa una mirada sesgada más que ser un fresco de la educación académica hispana y que la interpretación analítica con la que procesamos los datos conecta nuestras perspectivas con las teorías e interpretaciones que hemos hallado en nuestra investigación. Por eso, más que generalizaciones o puntos de llegada, nuestros datos nos suministrarán puntos de arranque para estudios más particularizados en un campo que apenas comienza a explorarse.

2. 4 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS

2.4.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Debido a las múltiples negociaciones que se ejecutan en la noosfera o esfera administrativa, una misma asignatura puede recibir diversas valoraciones y estar armada propositivamente con variados fines. El valor que finalmente recibe se muestra en el bloque o sección, nivel escolar y en el tipo de oferta (obligatoria u opcional) de los que pasa a formar parte. La manera más común de asignar un valor a la asignatura, lo explica Zabalza (2003), es atribuirle la etiqueta de materia de formación general (Metodología de estudio en todas las carreras) o materia de formación profesional (Anatomía en Medicina). A su vez, según la carrera y los criterios vertidos, las disciplinas generales pueden subdividirse en asignaturas de formación cultural general o asignaturas de formación inespecífica, las que proporcionan actitudes y valores vinculados a la profesión o al desarrollo de competencias personales que mejorarán el rendimiento del estudiante como profesionales o seres humanos (Ética, Metodología de Estudio). Las asignaturas profesionales también pueden ser generales básicas (Matemáticas, Geometría, Álgebra para carreras técnicas) o más especializadas. Las

materias generales se ubican en los primeros años y las específicas en los niveles más avanzados. El tipo de oferta determina si una materia es obligatoria u optativa.

El carácter ‘optativo’ surgió por el afán de flexibilizar el currículo académico dada la propia variabilidad del mercado de trabajo, en donde se diversifican las demandas, y por la ambición de que el estudiante pueda optar por una asignatura y escoger su itinerario formativo siguiendo sus intereses y sus proyectos (Zabalza, 2003); así se propicia un aprendizaje abierto y flexible, es el ingreso de intereses sociales (la versatilidad) en el currículo (Barnett, 2001).

No obstante, esta capacidad de elegir asignaturas ha sido leída como una manera en que la universidad contemporánea se mercantiliza y convierte a los estudiantes en consumidores: “«Consumers» in universities, like consumers in the streets, will choose what gives most pleasure and least long-term pain, which in the best social circumstances will encourage a market system which works by self-interest (Wyatt, 1994: 46-47). La relación existente entre las disciplinas ofertadas, continúa Wyatt, no es una relación basada en el conocimiento, sino en el principio de igualdad de esos conocimientos, la prueba es que no es el profesor sino el estudiante el que liga esos saberes.

Retomemos el asunto interrogándonos sobre la apreciación que recibe una asignatura que enseña escritura. Siempre según la Muestra A, acusa una estima dispar. Para comenzar, está ofertada en el 64% de las carreras, significa que un considerable 37% no siente imperioso contar con una materia de este tipo. Pero la oferta tampoco es parecida en todos los casos y se comprueba cuando conocemos que puede estar distribuida en diversos años de la carrera, con diversas implicaciones en cada caso. La FIGURA 2.3 esquematiza la oferta; aclaramos que el dato del 1% que no define el año es porque se trata de materias optativas, que pueden ser cursadas en el transcurso de la formación del estudiante.

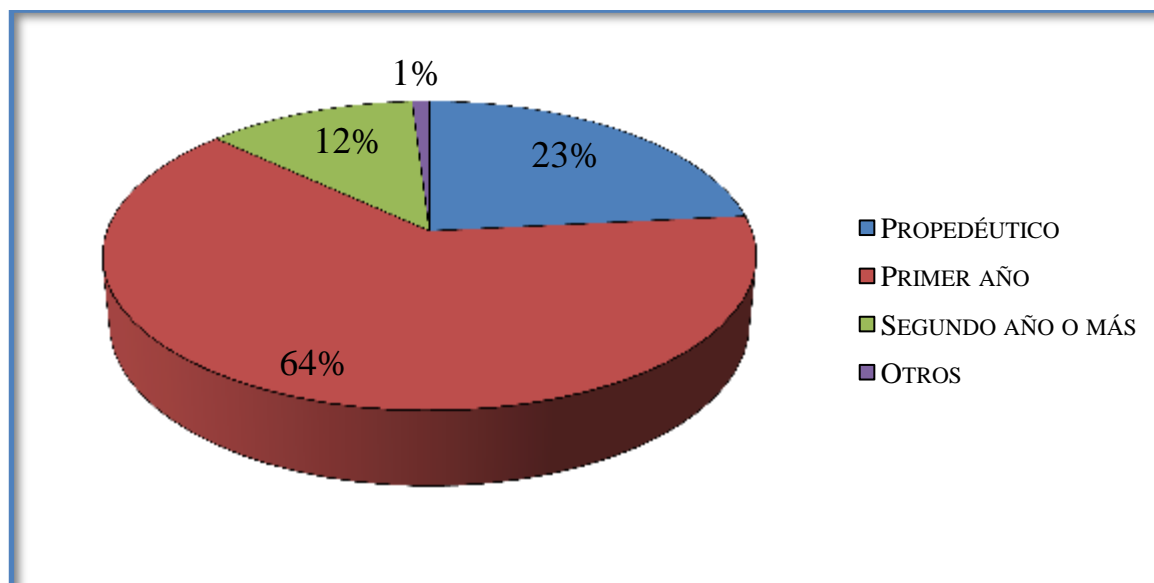


FIGURA 2.3. Oferta curricular de asignaturas de escritura según el año escolar, 2013-2014, universidades hispanas (Muestra A)

La disimilitud de la estima se incrementa si adicionamos que hay asignaturas obligatorias, el 95,2%, y asignaturas optativas, el 4,8%. Y como dato adicional, el 45% de las academias disponen de una política común al respecto (incluimos a la UDEP cuya política establece un plan por áreas de conocimiento) y este porcentaje se elevaría al 65% si se discurre que una política común es no contar con una asignatura de escritura. Para comprender mejor los porcentajes, agregamos un par de cifras contrastivas. En los Estados Unidos, en el año 2001, más del 95% de las universidades y *colleges* exigía al inicio de los estudios uno o más cursos de composición en carreras de cuatro años (Carlino, 2004). Otro estudio aplicado a 17 universidades colombianas reveló que el 81% de la totalidad de cursos sobre escritura ofertados en dicho país era obligatorio (Pérez Abril y Rincón, 2013).

El carácter optativo posee una representación un tanto ambigua. Al ser una materia opcional está valorada como un adjunto del programa, no como un conocimiento imprescindible. Pero puede recibir otra valoración por parte del estudiante. Este puede apreciar el curso como una herramienta de primer orden en su formación. La PUC ofrece desde 2009 cursos virtuales electivos sobre escritura y ha tenido postulaciones de hasta tres veces el número de plazas incluyendo estudiantes de las diversas carreras. Cuando en la Universidad de Cuenca, en octubre de 2011, ofrecimos un curso optativo de escritura de tesis de grado recibimos en una semana más de sesenta inscripciones cuando el cupo máximo era de veinte personas. Curricularmente, y haciendo referencia a lo que Waytt (1994) planteaba sobre la oferta universitaria que permite la selección de asignaturas, involucra una concepción de la escritura que no establece conexiones con las demás disciplinas. Vista de

ese modo, la escritura es un elemento parcelado, no un medio que construye el conocimiento ni un medio de aprendizaje, menos aún se reconoce su potencial epistémico.

Contrariamente a lo que se podría haber conjeturado, no se perciben diferencias notables en la oferta entre las carreras técnicas o de las ciencias y la oferta de las áreas sociales o humanísticas. Lo comprueba el hecho de que una cifra considerable de universidades, un 45%, posee un plan curricular común para todas las carreras (con la misma asignatura), y lo ratificamos cuando nos detenemos en las carreras que carecen de estas asignaturas: 16 carreras del área de Educación Comercial y Derecho, 15 carreras del área de Ingeniería, Industria y Construcción, 15 carreras de Ciencias Sociales, 10 carreras del área de Ciencias²⁹, para citar algunos ejemplos. Nuestro dato merece compararse con la investigación de Andrade (2012a: 187) que concluyó que el empeño por ocuparse de “las carencias expresivas de los estudiantes” en la educación superior venezolana son diligencias que cuentan con más adeptos en las carreras de las Ciencias Sociales que en otras como las de Ingeniería.

Los únicos casos encontrados que sí efectuaban esta diferenciación se presentaron en el área técnica de la UDEP, diferenciadas del área de Sociales y Humanidades; nombres exclusivos para una carrera, por ejemplo, *Historia y escritura* de la Javeriana; o la disposición de las facultades técnicas de la USFQ de que la asignatura *Composición I* no forme parte del plan curricular de la carrera, como sí ocurre en las demás facultades, sino del nivel propedéutico, como una materia de nivelación.

Ahora bien, al desagregar los datos de la muestra A para quedarnos solo con las cifras de las universidades latinas y al efectuar un contraste con los datos de la muestra B, la de las universidades españolas, obtenemos una información novedosa. La comparación exhibe dos tipos de políticas, dos concepciones sobre la enseñanza de la escritura que no se perciben solo con la muestra A. Las cifras indican que el 69,4% de las universidades latinas cuentan con asignaturas para la escritura (el 95,70% son obligatorias) frente al 16% de universidades españolas (el 56,25% son obligatorias). La FIGURA 2.4 nos ayuda a percibir esas diferencias:

²⁹ El dato desagregado sería: **Ciencias Sociales:** Ciencias Sociales 2, Filosofía 5; Geografía e Historia 1, Historia 5, Historia del arte 1, Psicología 1. **Ciencias:** Matemáticas 1, Física 8, Ciencias Oceanográficas 1.

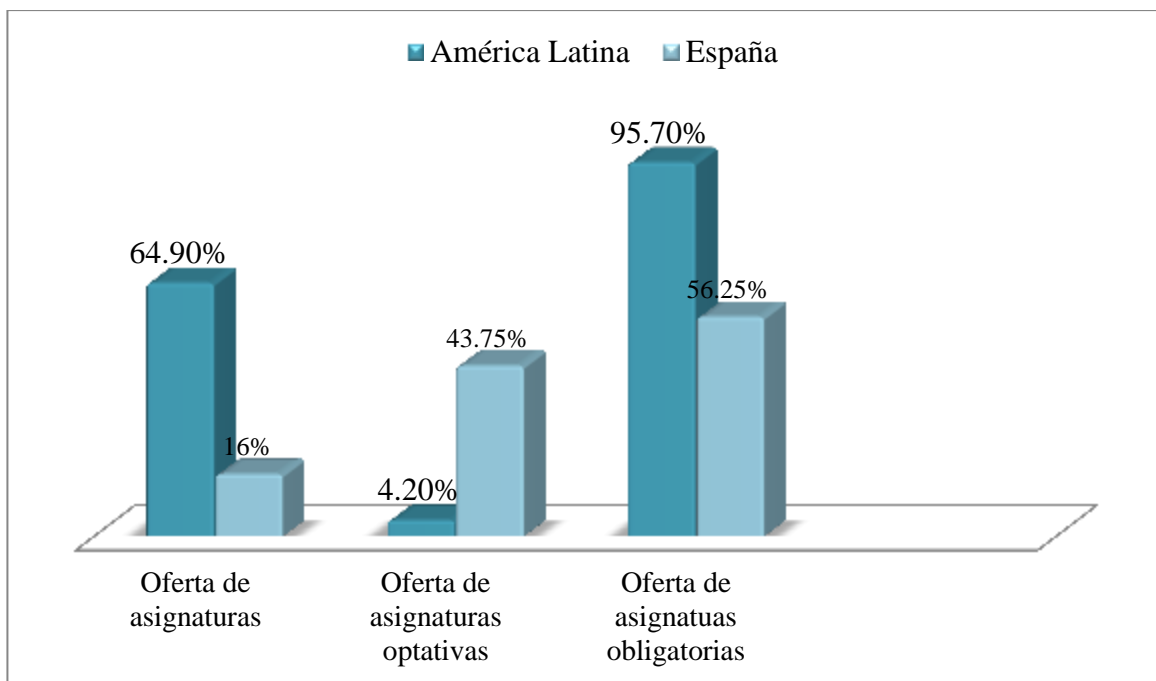


FIGURA 2.4. Oferta de asignaturas de escritura, comparación entre las universidades de América Latina y las universidades de España según el sistema curricular 2013-2014

¿A qué se debe tal variación? Solé (2004) responde que en la universidad española está extendida la concepción generalista sobre la lectura y la escritura según la cual las habilidades de lectura y escritura se aprenden de una vez y para siempre y que son extrapolables a usos diversos. Otra respuesta que viene incrustada a esta concepción generalista podría derivarse del hecho de que gran parte de esta preocupación se traslada al Bachillerato. La tradición educativa secundaria española es entendida como un periodo de preparación o de selección para el acceso a la universidad (Pozo y Gómez, 2008), mientras que en América Latina funciona como un complemento de la educación primaria, una especie de “educación posprimaria” (Briseid y Caillods, 2004; Braslavsky, 2001 ambos cit. por UNESCO, 2013: 79). Un alegato adicional es que en España el examen de ingreso a la universidad tamiza y selecciona a los estudiantes con menores carencias³⁰. José Luis Martínez (2008), profesor de periodismo desde hace cuarenta años, admite que la exigencia del nivel de nota para acceder a los estudios universitarios ha dado lugar a que aminore el número de estudiantes que cometen faltas de ortografía, bastante menos frecuente que en los años setenta y ochenta. En cambio, Latinoamérica ha tendido hacia una educación superior de acceso más abierto. Argentina, salvo contados casos, no dispone de este examen

³⁰ Sin embargo, el discurso señala que la política universitaria europea es de ‘puertas abiertas’. Para Clark (1991), ‘abierto’, en realidad, significa ‘abierto para quienes cumplan ciertos requisitos’.

(adviértase que este país concentra las investigaciones más fructíferas en el campo de la escritura), y en los países que organizan un proceso de selección subsiste un sistema de educación superior privado que acoge a ese público rezagado de la educación pública (Chile y Colombia destacan por la cantidad de instituciones superiores privadas que albergan).

Retomando las cifras globales de ambas muestras y concentrándonos en ese porcentaje de carreras que ha optado por incluir una asignatura de escritura, hemos descubierto que el plan curricular se ha organizado observando una pluralidad de concepciones sobre la escritura y su estatuto como objeto de enseñanza. La asignatura puede ser catalogada como una disciplina de nivelación o remedial, de formación de cultura general, de formación general o de formación profesional.

1. LA ESCRITURA COMO DISCIPLINA DEL PROPEDEÚTICO se instala con el objetivo de nivelar a los estudiantes que carecen de ciertas competencias de escritura general que son esenciales para hacer frente a la producción de textos que se manejan en la academia. Un curso de este tipo lleva implícita la concepción de que hay un problema momentáneo alrededor de la escritura y que el centro debe intervenir para solventar esa situación, que ser buen escritor es estar libre de errores (Adler-Kassner y O’Neill, 2010). Estos cursos son remediales y preventivos. Remediales porque ‘curan’ a los estudiantes escasos de competencias dotándolos de saberes que ya debían tener, y preventivos porque su función es evitar problemas de desajuste escolar dotándolos de competencias que coadyuvarán a su éxito en la vida escolar.

Esta política forma parte de algunas universidades. La USB organiza su currículo con un llamado ‘Ciclo de iniciación universitaria’ (CIU) cuyo objetivo es “consolidar y complementar los conocimientos básicos como la matemática y la lecto-escritura del español” (USB, 11), oferta *Lengua I, II y III* en tres trimestres. La PUC cuenta con el curso de *Comunicación Escrita*. En Chile, la mayoría de las universidades privadas han introducido programas de formación general que incluyen cursos *remediales* de escritura (Ávila, González y Peñaloza, 2013). El objetivo de los cursos de escritura frecuentes en Puerto Rico, como analizan Quintana et al. (2010), es remediar deficiencias.

Este tipo de cursos, administrativamente, se aprueba cursando la asignatura o por medio de un examen de suficiencia, como se procede en la USB o en la PUC. En ocasiones, la política depende de la facultad y no de la institución. Las áreas técnicas de la USFQ y de la UDEP —a diferencia de las otras facultades— exigen aprobar un curso como propedéutico, *Composición I y Lengua*, respectivamente. En la USFQ, carreras como Arquitectura o

Ingeniería no incorporan Composición I, sino directamente Composición II (una asignatura de fundamentación más que de nivelación), con ello evitan esta parte remedial que dejan en manos del estudiante o de la institución. La manera de conocer quiénes requieren este remedio es la prueba de ingreso. En la mayoría de los casos, recordemos que el 23,40% de toda la oferta de asignaturas son cursos propedéuticos, cursos que no forman parte de la malla curricular propia de la carrera, funcionan bajo la etiqueta de ‘requisitos previos’. Salvo un caso encontrado (la USB que oferta *Lengua I*, *Lengua II* y *Lengua III* en el llamado Ciclo de iniciación), el centro dispone de un solo curso con este fin.

La debilidad del curso remedial es que la enseñanza de la escritura se convierte en un problema que hay que resolver, un conflicto, una carga que debe sobrellevar la universidad para evitar los problemas de rendimiento. Para Russell (1991), son cursos purgatorios que separan a los estudiantes, allí la escritura es un asunto de aptitud o de inteligencia que hay que purgar para retornar a la “paz” institucional. La escritura ocupa un segundo plano, un plano incómodo. Con frecuencia, los que remedian la situación son los departamentos de escritura o el área de educación o de lengua (escasamente estimados por el resto de la comunidad académica) y profesores auxiliares, a medio tiempo, que valoran el curso como un escalón para lograr enseñar literatura o sintaxis, por lo que prefieren no detenerse en la cuestión. Apreciación semejante reciben cursos y maestros en el orbe anglófono como han dejado ver los estudios de Adler-Kassner y O’Neill (2010), Johns (1997) o Russell (1991).

2. LA ESCRITURA COMO DISCIPLINA DE FORMACIÓN GENERAL, inespecífica, forma parte de un tronco de materias del currículo denominado *Formación general* o de *Fundamentación*. Ya no se trata de un fin remedial, lo que debió saber; se trata de saberes que la universidad aportará a la formación del estudiante. Este aprenderá a manejar adecuadamente el lenguaje como instrumento de aprendizaje y comunicación para asegurar su éxito en la formación que prosigue. Sin embargo, cuando una materia formativa se localiza en los primeros años del pensum e “inicia” un proceso de formación adquiere simultáneamente el objetivo de consolidar y homogeneizar el nivel de competencias con que cuentan los estudiantes (Zabalza y Zabalza, 2010), por tanto, en cierto sentido, conservaría el nivel remedial. Zabalza (2003) observó que las asignaturas signadas dentro de este tronco emergen más por iniciativas coyunturales y asistemáticas que por un reconocimiento curricular sobre ellas. La perspectiva puede interpretarse como la exigencia social de que los estudiantes posean destrezas generales transversales. La PUC, por ejemplo, en el periodo 2000-2005 incluyó en su Plan Estratégico de Desarrollo la promoción de esta asignatura como parte de las habilidades transversales que deberían tener los egresados y que habían

sido relegadas debido a la formación profesionalizante que entregaba el centro (Ávila et al., 2013).

Citamos algunos de los cursos diseñados con esta política: *Lenguaje I, II y III* de la USB forman parte del Ciclo Básico³¹; *Introducción a la gramática* en todas las carreras de la UNAB; *Comunicación oral y escrita* en Matemáticas de la UCE, *Taller de expresión oral y escrita* en Artes de la UCV, *Lenguaje en Derecho y Redacción y comunicación* de la UFM, *Literatura y expresión escrita* en la UNIANDES, *Análisis y expresión verbal y Expresión verbal en el ámbito profesional* que se dictan en todas las carreras del ITESM, estas dos últimas son parte de las competencias generales (donde también están las competencias éticas, humanísticas, de formación ciudadana, matemática y de emprendimiento); el curso de *Comunicación escrita* de la PUC es parte del plan de Formación General de la universidad que exige la aprobación de 80 créditos de cursos electivos de otras disciplinas. Cisneros Estupiñán et al. (2013) documentan que en Colombia es ya común que las universidades ofrezcan en los primeros semestres y para todos los programa académicos cursos preparatorios de lectura y escritura para escribir textos “propios de la universidad” (15), lo que quiere decir que los cursos se organizan como materias de formación general.

Esta perspectiva —que predomina en la muestra estudiada— concibe a la escritura como una competencia de dominio general. La consecuencia es que se predeterminen asignaturas similares para todas las carreras, y, en el mejor de los casos, para áreas específicas (para las carreras técnicas). La perspectiva aclara por qué el 62,97% de las asignaturas de escritura se ubican en el programa en el primer año de estudio. Didácticamente, esto da lugar a proponer un único sílabo que prefigura situaciones de escritura en la que todos deben escribir lo mismo.

3. LA ESCRITURA COMO DISCIPLINA GENERAL HUMANÍSTICA O DE CULTURA GENERAL es pensada, con frecuencia, en las áreas técnicas. Su objetivo es proporcionar una educación integral que no parece el lado humanístico o social del profesional que se educa. La asignatura de escritura convive con asignaturas como Historia del arte, Teología, Literatura, Ética.

Como ejemplos tenemos: *Cultura y comunicación* en Arquitectura de la UNAM; *Expresión oral y escrita, Lenguaje y Comunicación y Comunicación y Lenguaje* parte de los

³¹ El objetivo del Ciclo Básico es “Proporcionar al estudiante la formación básica en las áreas comunes sobre las que se fundamenta el posterior desarrollo especializado de la carrera profesional; [dentro de ese ciclo, *Lenguaje* (e Inglés) constituyen] “el componente curricular de formación básica general encaminado hacia el logro de un individuo con competencia profesional y social, capacitado en el manejo de los instrumentos lingüísticos” (USB, 2011: 15).

programas en las diferentes carreras de la UCE; *Técnicas de redacción* en Trabajo Social de la UES; *Composición* de la USFQ forma parte del llamado *Colegio general*, esta última asignatura es descrita como parte de una formación generalista, que brinda una formación humanista integral para “moldear correctas actitudes frente a su educación y su vida en general” (web).

La presencia de materias de cultura general se inserta en el programa curricular por dos razones: el abandono de las carreras motivado por las carencias de estos conocimientos básicos y por la conminación social que llama al enriquecimiento intelectual y cultural de los profesionales; la universidad no es solo el lugar en el que se preparan técnicos, es un centro en el que se forman seres humanos (Zabalza, 2003). En consecuencia, la escritura sigue siendo contemplada como un aspecto extrínseco a la carrera, relacionada con la literatura o con fenómenos culturales (*Cultura y Comunicación, Lengua y Literatura*) y, como tal, es estimada por los estudiantes como una asignatura de “relleno”, distanciada de sus preocupaciones específicas, como un saber yuxtapuesto y desconectado de su ámbito de estudio. Aun si se liga la escritura con una carencia que impide el desarrollo, el hecho de que las asignaturas estén diseñadas desde el módulo humanístico termina por minimizar la relación de la carrera profesional con la escritura y los vínculos de la escritura con el proceso de aprendizaje.

4. LA ESCRITURA COMO CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL GENERAL, como su nombre lo indica, forma parte del grupo de las asignaturas orientadas a la formación profesional. En nuestra muestra, integra este grupo la materia *Lenguaje y Comunicación* de la carrera de Filosofía de la UNAV formando parte del módulo *lógica, epistémica y comunicación*, propio de la carrera, pero realmente no intenta trabajar la escritura como uso, sino como código (fuera de la muestra, se ubican habitualmente en carreras como Comunicación o Periodismo, Traducción o Pedagogía del lenguaje ligadas indefectiblemente a la lengua, con nombres generales o específicos: *Redacción hipertextual y multimedia* en Periodismo, de USFQ, *Redacción periodística* en la Universidad Santiago de Chile, *Introducción al lenguaje científico-técnico*, diferenciado de Formación básica, en Traducción e Interpretación de las USAL, *Expresión y Comunicación oral* en Traducción e Interpretación, UCM). Es curioso, pero asignaturas ocupadas del mismo asunto, pongamos por caso, Redacción en Periodismo, reciben distinta valoración dependiendo de la universidad: pueden ser parte del tronco de formación general, como *Lengua, Comunicación* de la UDEP o *Taller de expresión profesional, Ciencias de la Comunicación* de la URL, o

ser parte de la formación profesional específica como en los ejemplos referidos en el paréntesis previo.

Reuniendo todos los datos, podemos deducir que desde las instancias de planificación curricular a nivel hispano no rige un criterio unánime sobre si intervenir en la enseñanza de la escritura con una cátedra universitaria y que cuando existe la decisión persisten diversos criterios para su inclusión, una diferencia que se hace ostensible especialmente entre América Latina y España. Tampoco hay unanimidad sobre el valor que debe tener esa cátedra, puede ser vista como un requerimiento básico de formación que exige una materia obligatoria o como un elemento formativo complementario, satisfecho a través de una asignatura optativa. Menos aún prevalece un consenso sobre su categoría ni sobre la relación que establece con otras cátedras: es una disciplina remedial, de formación básica general, de cultura general o de formación profesional, una confirmación de que las negociaciones efectuadas en la noosfera son resueltas de múltiples formas. De hecho, Chevallard (1997) recuerda que la elección de las materias fundamentales no depende de las características intrínsecas de los saberes, sino de la utilización de ese saber y de la manera en que es comprendido en los ambientes administrativos. Esto da lugar a que la definición de los troncos de asignaturas nunca sea unánime ni perenne, que dependa de los contextos y de los protagonistas que tomen las decisiones, uno y otro sometidos a continuo flujo. Entonces, no todos los contextos pugnan o no pugnan de la misma manera para elevar la condición de la escritura y, si lo hacen, no todos los estamentos administrativos se convencen de abrirle las puertas, o al menos no esas puertas.

Esta variabilidad es también una prueba de la naturaleza de la lengua y, particularmente, de la escritura: técnica, herramienta práctica e instrumento cultural, una suerte de Proteo, no solo por sus múltiples aspectos y realizaciones concretas, sino por sus formas sistemáticas (Catach, 1996). La escritura se visibiliza por su pertinencia cultural que parece indispensable para el funcionamiento de la sociedad, pero su carácter técnico-procedimental y la ausencia de un saber le quitan legitimidad epistemológica para entrar como asignatura, no es un conocimiento ‘académico’ *stricto sensu* y el saber que requiere es solo ínfimamente un saber sobre la lengua. La variabilidad, finalmente, se deriva de las distintas concepciones y defectos que hemos heredado sobre su enseñanza. La pedagogía de la lengua ha escindido el conocimiento del instrumento lenguaje y la enseñanza del uso del instrumento (Riestra, 2010; Widdowson, 1990), escisión que provoca que la enseñanza haya oscilado entre dos polos, uno que privilegia la enseñanza del código y otro que privilegia el uso de ese código para situaciones comunicativas definidas, una distinción entre el

conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental (Tolchinsky, 1993). A su vez, la enseñanza de la escritura se ha emparentado con dominios generales que se aprenden en las instancias previas que se ha terminado por alejarla de las esferas discursivas especializadas para entenderla solo como un código de comunicación, no como el medio que construye el conocimiento.

2.4.2 EL NOMBRE DE LA ASIGNATURA

La onomástica es la respuesta y el reflejo de la manera en que las negociaciones de la noosfera han comprendido las exigencias sociales. La decisión puede ser tomada en conjunto o independientemente de los expertos en lingüística. Este bautizo de la cátedra no es una decisión al azar. El nombre funciona como una fórmula que determina el objeto de estudio, impone límites espaciales y temporales a ese objeto, y, muchas veces, da cuenta de la metodología que debería guiar su enseñanza. El nombre de la disciplina que enseñe escritura, debido a la naturaleza de la lengua y de su enseñanza, no es una cuestión baladí. Fluctuante entre dos polos (la competencia y la actuación), la asignatura requiere un nombre que exteriorice su posición. Sin embargo, la polisemia de ciertos términos ha impedido que la onomástica cumpla ese fin y la didáctica de la materia ha acarreado esa confusión.

El problema de la homonimia se inició en el mundo grecolatino. La disciplina encargada de enseñar a hablar y escribir fue la Gramática o las Artes gramaticales. Sucede que el término *gramática* fue aplicado a cuatro conceptos diferentes que subyacían a la palabra ‘arte’ (Gutiérrez Ordóñez, 2008):

1. La habilidad para hablar y escribir correctamente (‘arte’ significaba una habilidad práctica de carácter físico o intelectual).
2. La disciplina aplicada encargada de enseñar a hablar y escribir.
3. La disciplina teórica que describe el sistema gramatical de la lengua.
4. Los manuales que contienen los conocimientos teóricos sobre el sistema gramatical.

Si atendemos otros nombres usados, se advierte una homonimia similar. *Lenguaje*, un nombre común en los programas, puede significar el ‘sistema de comunicación verbal’ (segunda acepción del DRAE) o ‘el uso del habla’ (quinta acepción, DRAE), de ahí que nombres como *Comunicación* o *Redacción*, menos ambiguos, hayan ganado terreno en el sistema curricular.

La homonimia produce una confusión entre la definición de la disciplina y la distribución de los contenidos de enseñanza. En el caso de la Gramática dio lugar a que

llegara a ser algo que no era: “Su justificación teórica no presenta problemas, pero recibía una definición que no le convenía: «el arte de hablar y escribir correctamente»” (Gutiérrez Ordóñez, 2008: 47). En otras palabras, la homonimia engendró la convicción de que enseñar lenguaje era enseñar el sistema de la lengua, los contenidos de la disciplina teórica (es como si hoy pensáramos que enseñar lenguaje es enseñar los contenidos de la lingüística), y la deducción de que esos contenidos podrían enseñar a hablar y escribir correctamente. Y las concepciones tenidas sobre la gramática como disciplina, que ha vacilado entre un fin normativo y uno descriptivo, acarrearón una vacilación al aula de clase, “la clase de gramática quedaba divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua” (Lomas et al., 1993: 22).

Para evitar estas confusiones, Gutiérrez Ordóñez (2008) sugiere que la disciplina teórica y la disciplina aplicada figuren en las programaciones como dos asignaturas distintas, “incluso con nombres diferentes” (52), solo de ese modo podrían evitarse los juicios erróneos que han circulado sobre enseñar lengua y, en cuanto a nuestro tópico de estudio, podrían precisar qué queremos enseñar cuando enseñamos escritura en un nivel superior. Zabalza (2003) adiciona dos motivos para atender la nominación de las asignaturas, un asunto que juzga como altamente importante en cualquier proceso de actualización de los planes de estudio: el afán de poner a tono la asignatura con la literatura más especializada y para agrupar y limitar materias con contenidos similares de forma que se faciliten las equivalencias y convalidaciones tan comunes en un mundo globalizado como el nuestro. La primera razón parece más que justa. Las modernas investigaciones han acrecentado los conocimientos que hoy tenemos sobre la escritura y parece justificable que ese saber debería trasladarse a la asignatura. La segunda razón es de similar valor y no solo por sus repercusiones administrativas, ayudaría a consolidar y unificar criterios sobre la manera de encarar la enseñanza de la escritura por medio de una cátedra.

Nuestra aseveración previa se justifica en la información que entrega nuestra investigación (Muestra A): una profusión de nombres para la asignatura hasta alcanzar la cifra de nada menos que 44, una cifra que, nos atrevemos a decir, difícilmente sería semejante en otro tipo de asignaturas. Si contamos con el hecho de que una proporción significativa de los centros cuenta con políticas similares, hay casi tantos nombres como instituciones. Pese a los acuerdos, no hemos resuelto cómo nombrar a la asignatura que se ha de encarar de este fin en la educación superior y, desgraciadamente, los rótulos corren el riesgo de convertirse en signos equívocos de las verdaderas pretensiones de una asignatura como esta. La TABLA 2.1 brinda una descripción pormenorizada:

TABLA 2.1. Asignaturas para enseñar escritura en las universidades hispanoamericanas, 2013-2014 (Muestra A)

Asignatura	Carrera	Universidad
Análisis y expresión verbal	Todas	ITESM
Composición	Todas	USFQ
Composición y redacción	Sicología clínica	UFM
Composición y retórica	Arquitectura	UFM
Comunicación administrativa	Administración	UNMSM
Comunicación escrita	Historia del arte	UFM
Comunicación oral y escrita	Matemáticas	UCE
Comunicación y expresión escrita en las organizaciones	Administración	UNAM
Cultura y comunicación	Ing. Eléctrica	UNAM
El arte de la escritura efectiva	Educación y emprendimiento	UFM
Escritura y prácticas discursivas	Todas	UDES
Español: escritura de textos	Todas	UNIANDES
Estrategias de comunicación lingüística	Todas	URL
Expresión oral y escrita	Arquitectura	UCE
Expresión oral y redacción	Bioq. y farmacia	UNMSM
Expresión verbal en el ámbito profesional	Todas	ITESM
Fundamentos de la escritura	Todas	ITESM
Historia y escritura: taller	Historia	Javeriana
Introducción a la gramática	Todas	UNAB
Lengua	Todas	USB
Lengua española	Arte	UNMSM
Lengua y comunicación	Ing. Electricista	UCV
Lengua y literatura	Arquitectura	UDEP
Lenguaje	Todas	USB
Lenguaje académico	Historia	UNMSM
Lenguaje y comunicación	Turismo histórico	UCE
Lenguaje y redacción	Nutrición	UNMSM
Lenguaje y técnicas de comunicación	Administración	UCE
Lingüística	Derecho	UNMSM
Literatura y expresión escrita	Ciencias políticas	UDES
Métodos y técnicas de expresión oral y escrita	Artes plásticas	UES
Redacción académica y pensamiento filosófico	Ing. civil	UCE
Redacción de informes	Ing. electricista	UCV
Redacción técnica	Áreas técnicas	UDEP
Redacción y comunicación	Medicina	UFM
Redacción y exposición	Ing. civil	UNMSM
Redacción y exposición de temas de ingeniería	Ing. Eléctrica	UNAM
Redacción y técnicas de comunicación efectiva	Ing. Eléctrica	UNMSM
Taller de expresión oral y escrita	Artes	UCV
Taller de expresión profesional	Econ. empresarial	URL
Taller de lectura y escritura	Ecología	Javeriana
Técnicas de lectura, análisis de textos y redacción	Historia	UES
Técnicas de lectura y redacción	Filosofía	UES
Técnicas de redacción	Trabajo social	UES
Técnicas de redacción e investigación	Química	UES
Total: 44 nombres		

El análisis de estos nombres puede ayudarnos a comprender por qué esta profusión y qué concepciones priman en la enseñanza de la escritura. Para comenzar, el nombre de la asignatura puede ubicarse entre dos tendencias: la que prefiere una denominación general (lenguaje, lengua, comunicación o expresión), el 47.7% de los casos; y la que expresa la competencia lingüística, el saber hacer (lectura, escritura o el habla), 52.2%. Cuando se brinda información sobre la competencia específica, 12 nombres (el 27,2% del total) se refieren exclusivamente a la escritura y 11 (el 25% del total) a la escritura con alguna otra competencia o saber, no estrictamente lingüístico (*Técnicas de redacción e investigación, Redacción académica y pensamiento filosófico*). Este dato revela que lo que predomina no es tanto la pretensión de enseñar escritura, sino competencias comunicativas (hablar, leer y escribir).

La onomástica puede usar el propio término *escritura*, entendido en su acepción ‘acción y efecto de escribir’ más que como ‘el sistema de signos’. Otros nombres hacen alusión a la técnica, ‘poner por escrito’ (usado 14 veces) y composición, ‘acción y efecto de componer’ (usado 3 veces). Adviértase que el nombre *redacción* está asociado con predominancia a carreras técnicas o de ciencias. En ocasiones, 4 veces, el sentido de la técnica se respalda con la etiqueta de *taller*. Otro nombre que hace énfasis en el uso es *comunicación*, preferido en 11 ocasiones, un nombre cuyos argumentos exigen un mensaje transmitido, ‘se comunica algo’. Como puede colegirse, con estos últimos nombres —usados solos o asociados en un 68,18% de los casos— está expresa la voluntad de separar la disciplina teórica de la aplicada como había reclamado Gutiérrez Ordóñez (2008). Esto no quiere decir que nombres como *Lenguaje* o *Lengua* no se relacionen con una visión creativa de la lengua, diferenciada de la perspectiva estructuralista, sino que es patente la voluntad de hacer constar el fin comunicativo desde el nombre de la asignatura; después de todo, el lenguaje no es neutral siempre está provisto de connotaciones y valores derivados de los vocablos.

Sin embargo, este carácter técnico o procedimental de la onomástica solo en contadas ocasiones es asociado a un quehacer específico (*Taller de redacción de proyectos, Redacción de informes, Redacción técnica*); a una disciplina (*Historia y escritura: taller y comunicación administrativa*); a una actividad profesional (*Comunicación y expresión escrita en las organizaciones y Expresión verbal en el ámbito profesional*) o a una comunidad discursiva como lo es la universidad (*Redacción académica y Lenguaje académico*). Hablando en porcentajes, únicamente el 20,45% de los nombres de las asignaturas marca un carácter específico. En los demás casos prevalece un nombre general,

un aspecto que concuerda con la categorización mayoritaria que recibe como asignatura, una disciplina de formación general, fenómeno que a su vez justifica que se oferte la misma asignatura a todos los miembros de la comunidad universitaria, independientemente de la carrera (USFQ, ITESM, UFM, USB).

Al examinar la Muestra B descubrimos que la onomástica consigna el carácter técnico o el fin comunicativo del lenguaje en el 100% de los casos. De estos nombres, el 50%, un porcentaje superior al de la Muestra A, incorpora un tipo específico de escritura: *Comunicación en Medicina, Técnicas de comunicación y expresión para juristas, Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al Derecho, Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones escritas, Técnicas de presentación de proyectos, Escritura creativa*. La TABLA 2.2 evidencia lo dicho:

TABLA 2.2. Asignaturas para enseñar escritura, España, 2013-2014 (Muestra B)

Asignatura	Carrera	Año	Universidad
Comunicación en Medicina	Medicina	Primero	UMA
Comunicación oral y escrita	Administración de empresas	Optativa	UNAV
Discurso del espacio público: técnicas de expresión oral y escrita	Medicina	Optativa	UNAV
Escritura creativa	Humanidades	Optativa	UNAV
Estrategias de conocimiento y comunicación	Ing. eléctrica	Primero	UNAV
Expresión oral y escrita en lengua española	Filosofía	Primero	UMA
Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones escritas	Medicina	Cuarto	UNIZAR
Lenguaje y comunicación	Historia/Filosofía	Primero	UNAV
Técnicas de comunicación oral y escrita	Humanidades	Primero	UNAV
Técnicas de comunicación y expresión para juristas	Derecho	Optativo	UNIZAR
Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al Derecho	Derecho	Primero	USC
Técnicas de presentación de proyectos	Arquitectura /Ing. eléctrica	Primero	UNIZAR
Total: 12 nombres			

El sistema de nominación nos llevaría a colegir que en España la enseñanza de la escritura de forma predominante está asociada y visibilizada por fines más inmediatos (la profesión o la vida académica) que los que entrega la enseñanza de la lengua general imperante en América Latina.

Desde otra perspectiva, hemos de destacar el uso de nombres que proceden del orbe secundario y escolar: *Lenguaje, Comunicación, Redacción*. Esos nombres, llevados a este

nivel, podrían sugerir que son propuestas continuistas y, por tanto, que la universidad no presenta ningún factor singular que deba resaltarse. El afán renovador, para estar a tono con la moderna epistemología como Zabalza (2003) alegaba, apenas se percibe en nombres como *Escritura y prácticas discursivas*, *Estrategias de comunicación lingüística*, *Comunicación organizacional*, *Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones escritas*, entre otros. La decisión innovadora prevalece en la muestra B.

En ambas muestras la tendencia mayoritaria de los planes es resolver la escritura usando una única asignatura en un ciclo designado. Una variante es ofertar la misma asignatura en más de un ciclo remarcando su relación en el ordinal adjuntado (*Lengua I, II y III* y *Lenguaje I, II y III*, *Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones escritas I y II*), la materia aparece como continuación de la anterior. No obstante, el ordinal podría destacar una perspectiva diferente, una materia como *Composición I* es claramente remedial, mientras que *Composición II* es ya una materia ‘académica’, su objetivo específico es que los estudiantes sean capaces de pensar de forma crítica y de argumentar con bases adecuadas. Otra variante menos común es que el plan contenga dos asignaturas con diferentes nombres en diferentes ciclos, es el caso del ITESM que cuenta con *Fundamentos de la escritura* para el ciclo de nivelación y con *Análisis de la Expresión verbal* para la carrera, o en la USB donde *Lenguaje* es el nombre de la asignatura del ciclo de nivelación y *Lengua* de la asignatura del plan de la carrera.

¿Qué aprendemos de estos datos? Pues las diferentes maneras que tenemos de canalizar las demandas sociales y acomodarlas a las imposiciones de la disciplina y de su didáctica. Lo llamativo del caso estudiado es cuánta variedad existe y las concepciones que subyacen a cada nombre; es un coro polifónico en el que apenas se atisban sonidos armónicos. La razón reside, sin duda, en el hecho de que a nivel hispano no poseemos principios comunes para enseñar lengua y escritura en este nivel. Como no contamos con esos principios, las prácticas no se ejecutan siempre del mismo modo, así que organizamos múltiples propuestas didácticas. Esta realidad determina la ausencia de una asignatura referencial para este tema y, al carecer de ella, se imposibilitan acciones que complementen su enseñanza. Otras disciplinas, destaca Johns (1997), poseen un eje teórico que articula sus prácticas educativas, determina temas de conferencias, libros de textos claves, revistas, establece patrones básicos generales. En Economía, el libro *Principios de Economía*, de Gregory Mankiw es un texto canónico en la aproximación a los estudios económicos; en el campo de la psiquiatría el *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría es el libro referente, incluso recomendado por la

OMS para diagnosticar las enfermedades mentales; los estudios de ingeniería eléctrica, telecomunicaciones y telemática tienen en el IEEE (Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica) el órgano paradigmático, organiza cerca de mil conferencias al año en diversas partes del mundo, publica bibliografía, forma círculos de miembros. La variedad encontrada en el área, en cambio, crea dispersión, y hablar desde varias voces es una de las grandes debilidades de la enseñanza de la escritura académica (Johns, 1997)³², y de cualquier tipo de disciplina (Clark, 1991), pues no se puede avanzar si no existe un lenguaje común, una concepción común sobre la escritura y su enseñanza. La diferencia repercutirá en la selección de contenidos y más allá del aula, por sus efectos sobre la administración y las homologaciones. ¿Podemos homologar *Redacción técnica* con *Lengua*, o *Escritura y prácticas discursivas* con *Lenguaje y Comunicación*?, ¿se dirigen al mismo fin, aun cuando ostenten una manera de presentación distintas?, ¿son acaso diferentes nombres para la misma cosa?, ¿qué decisión tomaría un estudiante enfrentado a un currículo con tales denominaciones? Sabemos que la respuesta dependerá de factores adicionales como el número de créditos o de los contenidos del sílabo, no obstante, nos preguntamos si es posible visibilizar un ámbito de acción común, que se extienda al nombre de la asignatura.

2.4.3 LOS OBJETIVOS DE LAS DISCIPLINAS

La perspectiva con la que se enfoca la asignatura se comprende mejor cuando estudiamos los instrumentos didácticos que maneja el profesional de la lengua; el programa de la asignatura es uno de esos instrumentos. Ingresamos ya en lo que Chevallard (1997) llama el segundo momento de transposición didáctica, el momento ‘interno’, porque se opera dentro del sistema de enseñanza. Los programas o sílabos constituyen el puente anclado entre dos orillas: son parte de la propuesta curricular institucional; a cada profesor la administración le exige que provea algunas especificaciones sobre lo que ofrece, los objetivos son como módulos de control (Barnett, 2001). En la otra orilla está la práctica de

³² Ya se avizoran algunas soluciones. Gran parte de las universidades colombianas ofrecen dependencias propias o cursos de capacitación a docentes de distintas áreas para que puedan asumir la enseñanza de la escritura y lectura en sus prácticas docentes (Cisneros Estupiñán et al., 2013: 9). La Universidad Nacional de General Sarmiento de Argentina ejecuta el proyecto “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC) cuyos objetivos son capacitar a los profesores de las disciplinas para la enseñanza de la lectura y la escritura para el dictado de su asignatura. La Universidad de Guadalajara de México promovió un Diplomado en Formación de profesores en lectura y redacción dirigido a docentes de educación media superior para manejar la enseñanza de lectura y redacción desde una perspectiva teórico-metodológica. La Pontificia Universidad Católica de Chile, en 2012, ofertó el Diplomado en Alfabetización Académica para formar especialistas que implementen programas de mejoría, desarrollo y afianzamiento de las habilidades comunicativas escritas en la academia.

aula donde se ejecuta. Son contruidos por los profesionales expertos en la asignatura, de forma colectiva o individual; su elaboración depende de la manera en que aquellos evalúen e interpreten la propuesta curricular institucional y la ajusten a los presupuestos pedagógicos y de la disciplina, pero también infiltra factores adicionales como el ideario de los docentes.

Un curso se diseña considerando un *fin* y unos objetivos para cumplir ese fin. El fin es el propósito para el cual el aprendizaje será usado después del curso, es la declaración de la intención educativa; los *objetivos* son la intención pedagógica del curso particular para lograr en un periodo fijado, deben ser redactados en términos mensurables a efectos de evaluación (Widdowson, 1983). Para Zabalza y Zabalza (2010), el sentido de los objetivos en el programa es hacer explícitas las metas que deseamos que alcancen los alumnos (objetivos generales) y las condiciones en las que deseamos que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje (objetivos específicos), los objetivos son los cimientos sobre los cuales se diseña la programación de los contenidos. El fin más universal y omnipresente, hablando del lenguaje y su enseñanza, es el de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. El objetivo traduce las necesidades que tiene el estudiante para aprender el idioma: el objetivo de un curso puede ser que el estudiante conozca el funcionamiento del gerundio y el fin que pueda usar el gerundio en la comunicación efectiva, de ahí que el objetivo sea un constructo pedagógico³³ y que se conozca como objetivo de aprendizaje. Dicho de otro modo, no basta con determinar unos fines sobre los cuales existe un asentado acuerdo social, el problema reside en la manera de plasmar esos fines en objetivos y, sobre todo, en el ejercicio del aula (Lomas et al., 1993).

La muestra estudiada descubre que ese fin, que parecería altamente consensuado, recibe diversas interpretaciones. Esta variación, observaron Lomas et al. (1993), descubre los fines sociales con que la enseñanza de la lengua es afrontada en contextos específicos, que prever los fines nunca es una opción neutra, sin significado social o político. En los sílabos examinados, la enseñanza de la escritura bascula entre dos tipos de fines u objetivos generales: (a) el dominio de la lengua general o de una escritura estándar de la lengua culta [1] y [2], un fin que persiguen incluso materias cuyo nombre las relaciona con una disciplina concreta [3], y (b) el dominio de un lenguaje específico, escribir para un ámbito acotado ya

³³ Por esta razón, Widdowson (1998) objeta el adjetivo ‘específico’ para referirse al Inglés con Fines Específicos, pues, tal como razona, cualquier estudio y uso que se haga de la lengua es siempre específico, lo que les distingue es la manera en la cual ese propósito es definido y la manera en que es implementado.

sea académico o profesional [4] y [5], objetivos que muchas veces se inscriben en forma de competencias³⁴:

- [1] - Adquirir conciencia de los usos orales y escritos y su aplicación en el lenguaje.
- Conocer las posibilidades que ofrece nuestra lengua, para mejorar la comunicación (4a.13 Comunicación oral y escrita, 1).
- [2] General: Desarrollar competencias y capacidades en la producción y comprensión de texto y discursos.
Específico: Mejorar la competencia comunicativa (4a.26 Lingüística, 1-2).
- [3] Mejorar los niveles de expresión escrita y oral de los alumnos y alumnas (4a.30 Técnicas de comunicación escrita y expresión para juristas, 1).
- [4] [T]iene como propósito que el joven estudiante adquiera habilidades especiales y conocimientos técnicos necesarios para que elabore informes y trabajos de investigación en las diversas materias, los cuales forman parte de su formación profesional (4a.34 Comunicación y Redacción, 1).
- [5] Dotar a los alumnos de los conocimientos y habilidades para redactar textos académicos (4a.28 Redacción de textos académicos, 1).

Operativamente, lo indicamos antes, la diferencia es que los cursos con fines generales se diseñan contemplando potenciales usos futuros del lenguaje que rebasa a una comunidad, mientras que los específicos puntualizan competencias precisas que debería tener el estudiante en una comunidad profesional o disciplinar.

Estas metas, en ciertos casos, se complementan con otras de carácter extralingüístico, las consignamos porque forman parte de numerosos programas. Apuntan a la consecución de competencias procedimentales, competencias de investigación o de pensamiento crítico. Este objetivo puede estar exigido por el nombre de la asignatura [6] o sin que medie esta determinación [7] y [8]:

- [6] - [Que] dominen los pasos básicos del proceso de investigación (4a.44 Técnicas de redacción e investigación, 1).
- [7] Igualmente, serán capaces de utilizar la internet para buscar, localizar y utilizar textos, imágenes y otros recursos para elaborar sus propias presentaciones de ponencias, artículos, reseñas, presentaciones orales (4a.34 Expresión oral y escrita, 1).

³⁴ Ha sido frecuente encontrar esta práctica en nuestra muestra. Zabalza y Zabalza (2010) previenen que muchos profesores y profesoras ya formulan sus objetivos adscribiéndolos no solo al conocimiento, sino al saber utilizar ese conocimiento, por medio de competencias, como una manera de exhibir los elementos mensurables del proceso.

- [8] La materia fomentará en el alumno la curiosidad por conocer el funcionamiento de la compleja sociedad actual (4a.36 Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al Derecho, 1).

Para entender mejor lo que presupone la concepción general, apreciemos la manera en que un maestro describe la intención de sus actividades (en la asignatura Lenguaje y Comunicación): “La intención no era, con tan escasas clases, que se convirtieran en escritores expertos; apenas se procuró que ellos redactaran teniendo siempre en cuenta la variedad estándar de la lengua escrita” (Andrade, 2002b: 141). La concepción se corrobora en la descripción bibliográfica de los programas en donde hay una marcada preferencia por textos de redacción general: 4a.18 *Introducción a la gramática*, 4a.37 *Lengua y redacción*, 4a.38 *Lenguaje*, 4a.40 *Taller de Comunicación oral y escrita*, 4a.42 *Técnicas de Comunicación*, 4a.44 *Técnicas de redacción e investigación*, entre otros. Los cursos de este tipo parten de aceptar que el código escrito se adquiere efectuando prácticas de escritura sobre temas generales que incluso pueden ser ficcionales; con este conocimiento el aprendiz será capaz de escribir todo tipo de textos requeridos, incluidos los de su vida académica.

Como dato informativo adicional, vale la pena contar que esta posición generalista está arraigada en las universidades colombianas cuya preocupación por la lectura y escritura se dirige especialmente a ofrecer cursos generales desde los Departamentos de Lengua o de Comunicación (Pérez Abril y Rincón, 2013). La tendencia puede provenir de una versión simplificada del movimiento alfabetización académica, que ve un aprendizaje de conocimientos elementales de escritura, que reduce la alfabetización a la capacidad de leer y escribir y la sobreentiende como una práctica que se acaba en un tiempo y en un espacio, con contenidos abarcables y definidos por unas herramientas de evaluación (Cisneros Estupiñán et al., 2013).

No obstante, un curso general puede anclarse en usos propios de una comunidad discursiva [9] y [10]. Aquí la enseñanza apunta al lenguaje general, pero emplea, entre otros recursos, textos propios del ámbito académico para conseguir ese fin, de esa manera consiguen fijar un uso comunicativo más próximo al estudiante:

- [9] **General:** Al finalizar el curso el alumno será capaz de expresarse correctamente en idioma español tanto en forma oral como escrita, en todos los ámbitos de su accionar.
Específico: Escribir, en forma adecuada, en el *campo académico* (4a.4 Técnicas de expresión oral y escrita, 1, énfasis nuestro).
- [10] **General:** Desarrollar habilidades y destrezas para el desenvolvimiento óptimo en *el uso de la lengua en situaciones comunicativas formales e informales*.

Específico: Producir textos *académicos* a partir de la lectura de diferentes géneros textuales (4a.24 Lenguaje III, 3, énfasis nuestro).

Resolver los cursos de esta forma es una práctica habitual. Estos anclajes pueden adherirse a los géneros o a tópicos de una comunidad. Andrade (2012b), el profesor antes citado, nos comenta dos de sus temas de composición, una situación didáctica repetida en una variedad de espacios: solicitó a sus estudiantes que escribieran un texto sobre “El lenguaje en la sociedad” y, como trabajo final del semestre, que compongan un ensayo de una cuartilla sobre un tema libre que, preferiblemente, *tuviera relación con la especialidad a la cual pertenecían*” (140, énfasis nuestro).

Para Carlino (2013), desde un enfoque general, al carecer de un objeto genuino de enseñanza vinculado con un campo temático particular, deja en un segundo plano aspectos sustantivos acerca de lo que se redacta y propende a centrarse en la “expresión escrita”, relegando el uso epistémico de la escritura. Para Hyland (2009), una propuesta de esta clase falla porque no estimula competencias para que los estudiantes sean capaces de mirar las consecuencias que acarrea el lenguaje para la comunicación específica o para entender las diferencias discursivas que caracterizan a las disciplinas como concibe el modelo sociocomunicativo. Los estudiantes son vistos como idénticos, que deben adquirir destrezas independientemente de sus identidades, propósitos o disciplinas y no se les provee de los medios para conceptualizar la variedad de marcos epistemológicos bajo los que se desenvuelve el discurso que construyen.

El presupuesto de base en los cursos de ámbitos específicos es que el lenguaje está íntimamente relacionado con la epistemología de las disciplinas y que es inseparable de la forma en que estos comprenden el mundo. Luego, no existe una única competencia escritural, se es competente para un propósito, no para otros, por lo que hay que proporcionar a los estudiantes destrezas específicas. Esta visión evita la homogenización de contenidos y se concentra en tópicos propios de una comunidad discursiva. Usar esta metodología supera una de las debilidades achacadas a la planificación anterior, que los ejercicios sean vistos por los estudiantes como prácticas desconectadas de sus contornos inmediatos y no pierde de vista las características particulares de los discursos que deberá componer el estudiante en su vida académica.

En estos cursos, el objetivo general y el específico, las formas de llevar a cabo el fin, están tan próximos que podrían trocarse [11] y [12]; el propósito específico es comprendido como un asunto de fines.

- [11] **General:** Perfeccionar la expresión escrita y oral para lograr una comunicación más eficaz tanto en los ensayos como en las discusiones en clase.
Específico: Los estudiantes aprenderán a estructurar correctamente ensayos expositivos, argumentativos y contraargumentativos. Los estudiantes conocerán los formatos bibliográficos y de citas con los que trabaja la universidad (4a.3 Composición II, 1).
- [12] Esta materia tiene como objetivo principal capacitar a los estudiantes que se inician en los estudios universitarios en la redacción de diversos tipos textuales (...) Se busca así que los estudiantes puedan proceder al examen y reconocimiento de las características y especificidades de diferentes tipos de textos... (4a.9 Escritura y prácticas discursivas, 1).

Widdowson (1983) entrevé que esta cercanía engendra el peligro de que un curso se convierta en un curso de ‘entrenamiento’; se aprende a componer tipos de textos específicos, como fórmulas, y se pierde el aspecto creativo de la lengua, lo que atentaría contra un postulado esencial en la formación lingüística: la capacidad para ir más allá de la construcción de textos concretos, una preocupación que habíamos advertido antes. En este sentido, es notable el diseño de cursos especializados cuyo horizonte es el dominio de la lengua general (*Técnicas de comunicación y expresión para juristas, Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al Derecho*) ya que favorece una maniobra desde la lengua general hacia usos más específicos de las disciplinas. Sin embargo, estos cursos específicos tampoco son tan específicos como comprobaremos en el siguiente subapartado; en general, están trazados desde idealizaciones de los contextos especializados, con predominio de la cultura discursiva pedagógica, más que de un discernimiento sobre los campos epistemológicos. La contigüidad a la disciplina no debe llevarnos a inferir que se reconoce la íntima relación de la escritura con la comunidad discursiva, es un juzgamiento parcial. Estamos ante el predominio de un sistema que programa la misma asignatura para todas las carreras y donde se delinearán metas generales fraguadas alrededor de factores comunes que guarda la escritura especializada o el discurso pedagógico.

Ahora nos interesa precisar el impacto de estos objetivos, su vínculo con la categoría que reciben las asignaturas en el plan de estudios y lo que presupone su denominación. Lo que encontramos en este análisis es una reenmarcación de la asignatura, es decir, un desplazamiento de su categoría dentro del currículo. Una materia de nivelación que, en teoría, trabaja temas de lengua general, se diseña para enseñar lenguaje académico [13] y [14], una materia de formación básica se estructura como de formación disciplinar o profesional [15] y una materia de formación humanística pasa a ser de formación general [16]:

- [13] Al término del curso, el estudiante habrá desarrollado las competencias lingüísticas básicas para que pueda cumplir con las exigencias de sus trabajos universitarios (4a.15 Fundamentos de escritura, 1).
- [14] Producir eficazmente textos acordes a un nivel universitario, en el plano ortográfico, textual y discursivo, y según las convenciones de distintos géneros académicos (4a.16 Habilidades comunicativas escritas, 1).
- [15] - Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los *pacientes, los familiares*, los medios de comunicación y otros profesionales.
- Redactar *historias clínicas y otros registros médicos* de forma comprensible a terceros (4a.4 Comunicación en Medicina, 1, énfasis nuestro).
- [16] [L]os estudiantes tendrán la capacidad de desarrollar escritura y expresión académica, conocerán el sistema internacional de normas APA, de mayor vigencia en las áreas técnicas y científicas (4a.5 Comunicación oral y escrita, 2).

Para contrarrestar este último ejemplo, fijémonos en un objetivo de otra materia de lengua catalogada como humanística:

El estudiante estará capacitado para que mediante la lectura, el análisis, la síntesis y la interpretación de las manifestaciones culturales (...) aprenda a expresar sus impresiones, mejore su manera de transmitir su sensibilidad y enriquezca su visión de la realidad, y el amor por la cultura, concientizándose que un hombre culto tiene mayor capacidad para entender los problemas personales y sociales, y que la cultura contribuye poderosamente a su éxito personal (4a.8 Cultura y Comunicación, 1).

¿Qué consecuencias producen estas reenmarcaciones? Depende del caso. Las materias remediales se diseñan para confrontar las carencias de los estudiantes en competencias que ya deberían disponer. Para aclarar el panorama, leamos el extracto de algunas noticias de medios informativos latinos³⁵ (FIGURA 2.5) que hacen constar a qué clase de vacíos se hace referencia, se trata de saberes generales, de manejo básico del código escrito:

³⁵ NOTICIA 1: Diario La Nación de Colombia, edición virtual, 13 de diciembre de 2011. NOTICIA 2: Diario El Tiempo de Colombia, edición virtual, 5 de octubre de 2003. NOTICIA 3: Diario Los Andes de Argentina, edición virtual, 10 de agosto, 2013.

Noticia 1:

www.lanacion.com.co/colombia-profesor-universitario-renuncio-porque-alumnos-no-saben-escribir/noticia/2011-12-13/12041394

Más visitados | Comentar a usar Firefox | Twitter | Últimas noticias | Facebook | ¿pronto de las cosas... | http://ad.harewreda... | Google | Posts of Anuncios | Ennio Mericone - La v...

Portada Noticias Opinión Economía Trabajo Tecnología Cultura & Entretenimiento Vida & Estilo Mercado del Placer

Inicio | Inicio | Curiosidades

COLOMBIA:
PROFESOR
UNIVERSITARIO
RENUNCIÓ
PORQUE ALUMNOS
NO SABEN
ESCRIBIR

Colombia: profesor universitario renunció porque alumnos no saben escribir

Camilo Jiménez, docente de la carrera de periodismo de la Universidad Javeriana de Bogotá, explicó que se aburró luego de que solo 3 de 30 estudiantes pudieron entregar un párrafo sin errores.

Marzo 13 de diciembre de 2011 por la Nación - Foto: Archivo

Último Medio | Videos

Procuraduría: en ferias de mercado que parangal está en el fuga

Diversos: suspensión de Pascual Lara en estrategia dirigida a sus economías

El Poder Ejecutivo abrió sus puertas este viernes 13o de marzo

En la que Unidos propone sueldo mínimo regional en villa e Antioqueño

Noticia 2:

www.eltiempo.com/archivo/documento/NM413M7W

Más visitados | Comentar a usar Firefox | Twitter | Últimas noticias | Facebook | ¿pronto de las cosas... | http://ad.harewreda... | Google | Posts of Anuncios | Ennio Mericone - La v...

EL TIEMPO.COM | Portada | Opinión | Política | Justicia | Deportes | Entretenimiento | Reportajes | Tecnología | Clasificados | Sección | Suscríbete

Últimas Noticias

09:57 a.m.

Silicon Valley se echa a la mar en busca de nuevos horizontes

12:47 a.m.

Cinco días después de su convención, uribistas revelaron votación

Ver más últimas noticias

Señalización

Publicidad patrocinada

Publicidad

EN LA UNIVERSIDAD, PERO NO SABEN LEER NI ESCRIBIR

Fue al empezar su carrera de licenciatura en educación especial en la universidad que Cristina Mejía, de 18 años, se dio cuenta de que tenía problemas para expresar con claridad sus ideas y escribirlas: Los conceptos estaban en mi cabeza, pero no era capaz de organizarlos. Escribía y escribía, pero al final notaba que en el texto no estaban las respuestas a las preguntas que me hacían.

Cristina, alumna de la Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena, pronto se percató de que no era la única con problemas de esta clase. La institución, de hecho, puso en marcha hace año y medio un proyecto para mejorar las competencias comunicativas de los alumnos que ingresan a todas sus carreras.

Rosario López, rectora de la Corporación, cuenta que la decisión se tomó para hacer frente a las debilidades con las que llegan los bachilleres en comprensión y manejo de lectura y escritura, pese a que durante los 11 años de colegio vieron estas asignaturas.

Entre las más comunes están la redacción y la ortografía flojas o deficientes y la poca capacidad de análisis de lectura. Los estudiantes necesitan

CHARLAS Portafolio

En este capítulo:

Guillermo Prieto La Rotta "Pirry" Periodista

Diego Molano Ministro de Telecomunicaciones

Véelos AQUÍ

Noticia 3:

La ortografía de los alumnos, una prueba por superar

Especialistas consultados no culpan a la tecnología y aseguran que a la hora de escribir lo importante es diferenciar una situación formal de una informal. Curso de la UNCuyo.

Edición impresa: sábado, 10 de agosto de 2013

Comentarios (0) Vista (1) A+ A-



Carta Romanello

El hecho de que de 720 alumnos que rindieron el examen de ortografía propuesto en el ingreso 2013 para las carreras de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo, hayan aprobado solamente 2, marca una clara señal de alarma que puede ser tomada como una pequeña muestra de un problema que es común en muchos jóvenes mercedinos.

Para actuar frente a esta situación, la Secretaría Académica de la UNCuyo ha propuesto un curso opcional (ver aparte) sobre esta materia para que quienes egresan de la casa de altos estudios no les quede como una deuda pendiente.

*Nosotros consideramos que los problemas de ortografía son un círculo vicioso y que es necesario

Notas relacionadas

FIGURA 2.5. Extracto de noticias sobre los problemas de escritura de los estudiantes latinos que ingresan a la universidad

En España, José Luis Martínez (2008) estableció el siguiente balance sobre la competencia lingüística de los estudiantes que llegan a la universidad:

[Los estudiantes] siguen sin escribir, ignoran la sintaxis y no les suena en el alma la cadencia propia de cada frase. Los nuevos alumnos, adornados de altos coeficientes de calificación en sus estudios preuniversitarios y provistos de apreciables habilidades en el campo informático, no cometen ya faltas de ortografía pero tampoco saben puntuar sus escritos y la sintaxis se ha convertido para ellos en una ortopedia optativa absolutamente discrecional y voluntaria. Mi previsión personal es que esta ignorancia irá en aumento... (25).

La demanda social es que la universidad nivele esos saberes de lengua general, “para que quienes egresen de la casa de altos estudios no les quede una deuda pendiente”, como reza una de las noticias. Es una misión de reparación.

En los cursos remediales que se diseñan como cursos de formación general con contenidos especializados cabe la pregunta ¿y qué pasa con esos saberes que no se nivelan? Quizás estos vacíos podrían reducirse a lo largo de la vida estudiantil del sujeto, no sin problemas, pues siempre les será más difícil sacarle el mejor provecho a las situaciones comunicativas. Gómez de Enterría (2009) alega que la enseñanza de la lengua especializada solo puede comenzar cuando el alumno ha consolidado el primer nivel de la lengua común, esto es, la base en la que se inscriben los niveles superiores. Desde la psicología del

aprendizaje es premisa que para poder comprender la información hay que disponer de conocimientos relevantes con los que relacionar esa información. Aun si admitimos que la situación no es problemática, que se puede construir escritura especializada pese a las deficiencias en lengua general, seguiría subsistiendo un problema: aquellos estudiantes que no reciben esta formación, ya que evitaron la asignatura gracias al examen, pierden la oportunidad de adquirir estos cimientos discursivos³⁶. Es el desencuentro que se produce cuando una misma solución satisface dos problemas, un testimonio de la fragilidad para delimitar dos fronteras, la nivelación y la fundamentación.

Existe un segundo tipo de reenmarcación. *Redacción y exposición de temas de ingeniería* dedica solo una de sus cinco unidades a la redacción de temas específicos como indica su nombre, está basada en temas de lengua general. *Lingüística* (UNMSM), más que ser el ‘estudio teórico del lenguaje que se ocupa de métodos de investigación y de cuestiones comunes a las diversas lenguas’ (DREA), en la Sumilla del programa se describe como una asignatura que busca lograr “una buena locución en el plano oral, una adecuada comprensión de los procesos de lectura y un correcto estilo en el nivel de la escritura” (1). En ambos casos, la política institucional disiente de la planificación y el plan termina imponiendo el criterio y la representación que el maestro ejecuta sobre la propuesta curricular. En los otros casos, las materias que se diseñan como de formación general o humanística no solo ansían trascender los contenidos puramente técnicos de las disciplinas y propiciar conocimientos que formen y maduren a los sujetos (Zabalza, 2003), tampoco son solo disciplinas que entregan formación transversal, están afincados en el corazón del conocimiento profesional. Las competencias que promueven los ligan con textos que manejan los estudiantes en la cotidianidad, son herramientas de aprendizaje de primer orden.

¿Por qué se suscitan estas remarcaciones? Por las diferentes lecturas que los maestros efectúan sobre la base de la propuesta curricular institucional (deben acomodar el programa a las demandas sociales, de la disciplina, del estudiante y de sus conocimientos) y por las distintas concepciones que subsisten sobre la escritura.

En resumen, una asignatura de escritura en el nivel superior se programa con diferentes metas y diferentes objetivos. Puede albergar como propósito el dominio de la lengua general, como conocimiento de fundamentación, o dirigirse hacia dominios

³⁶ Esta es la situación que experimentamos todavía en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Hay un examen de exoneración, pero el curso no está diseñado como nivelación, sino como fundamentación de la escritura académica. Los estudiantes que aprueban el examen, que es básicamente sobre lengua general culta, pierden una excelente oportunidad para iniciarse en el conocimiento especializado.

discursivos más específicos; ubicar la asignatura en uno u otro fin puede estar en concordancia o no con la visión que tenga la institución sobre la materia, los desplazamientos de la meta institucional son frecuentes. Cuando esto último ocurre, podrían darse situaciones conflictivas porque desestructuran el componente curricular o dan pie a fenómenos que reconducen ciertas decisiones político-administrativas para potenciar el valor de la escritura.

2.4.4 LOS CONTENIDOS

El contenido es el asunto más complejo y discutido cuando se programa didácticamente una disciplina (Johns, 1997). La selección entraña complejidad porque, cuando se eligen ‘contenidos’, hay que contemplar la transposición didáctica –categoría con la que Chevallard (1997) explica que el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento teórico–, lo que exige una modificación cualitativa del saber para que sea comprendido por el estudiante. La selección debe restablecer la distancia ente el sistema educativo y el entorno y resolver el problema de las dificultades de aprendizaje al tiempo que instaura el deseo de saber (la automotivación); si el alumno elige no participar, el aprendizaje no se realiza (Gaskins y Elliot, 1999). Cualquier noción que aparezca como contenidos de enseñanza es previamente evaluada en función de su capacidad para fomentar la motivación y para evitar las dificultades de aprendizaje (Chevallard, 1997). En última instancia, qué enseñar y en qué orden serán fijados por decisiones políticas, si se piensa la enseñanza en el sentido de construir un saber a propósito de la sociedad (Riestra, 2008).

Seleccionar los contenidos del lenguaje es una decisión muy compleja y no solo por las razones anotadas. El problema es que el lenguaje es al mismo tiempo un instrumento de comunicación y un objeto de conocimiento, puede no haber el suficiente distanciamiento inherente a toda representación, y que una vez aislado el objeto se lo descontextualice del uso efectivo, es cuando se producen malentendidos o un reduccionismo en la comprensión de algunas nociones (Riestra, 2008). La dificultad adicional se vincula con la naturaleza del lenguaje, pues, como sostuvimos antes, carece de ‘saberes’ académicos en el estricto sentido del término, digamos que es un saber más ‘procedimental’. Y como su enseñanza está regida por un fin omnipresente y bastante consabido, la selección de contenidos y la metodología se convierten en los factores desequilibrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se efectúa esta selección en la enseñanza de la escritura en la universidad?

Hay que comenzar por decidir si se debe enseñar solo escritura o enseñarla con otras competencias lingüísticas o con competencias no estrictamente lingüísticas. La opción

preferida se traduce en una serie de combinaciones de acuerdo con las competencias recogidas; la Muestra A registra once combinaciones, al margen de los nombres de la asignatura. Hacemos constar *comunicación e investigación* porque forman parte de los contenidos en más de una unidad introductoria, los programas contienen una interesante reflexión teórica al respecto. La TABLA 2.3 enseña estas combinaciones:

TABLA 2.3. Competencias que incorporan las asignaturas sobre lenguaje en las universidades hispanas (Muestra A)

Aspectos	Porcentaje
Escritura + lengua oral	27 %
Escritura + lengua oral + lectura	16 %
Escritura	14 %
Escritura + comunicación	11,6%
Escritura + comunicación +lengua oral	11,6%
Escritura + investigación + lengua oral	7 %
Otras combinaciones	12,8%
LECTURA + escritura	
Expresión oral + escritura + investigación	
LECTURA + escritura + comunicación	
LECTURA + investigación + comunicación	
Comunicación + escritura + literatura + lengua oral + LECTURA	

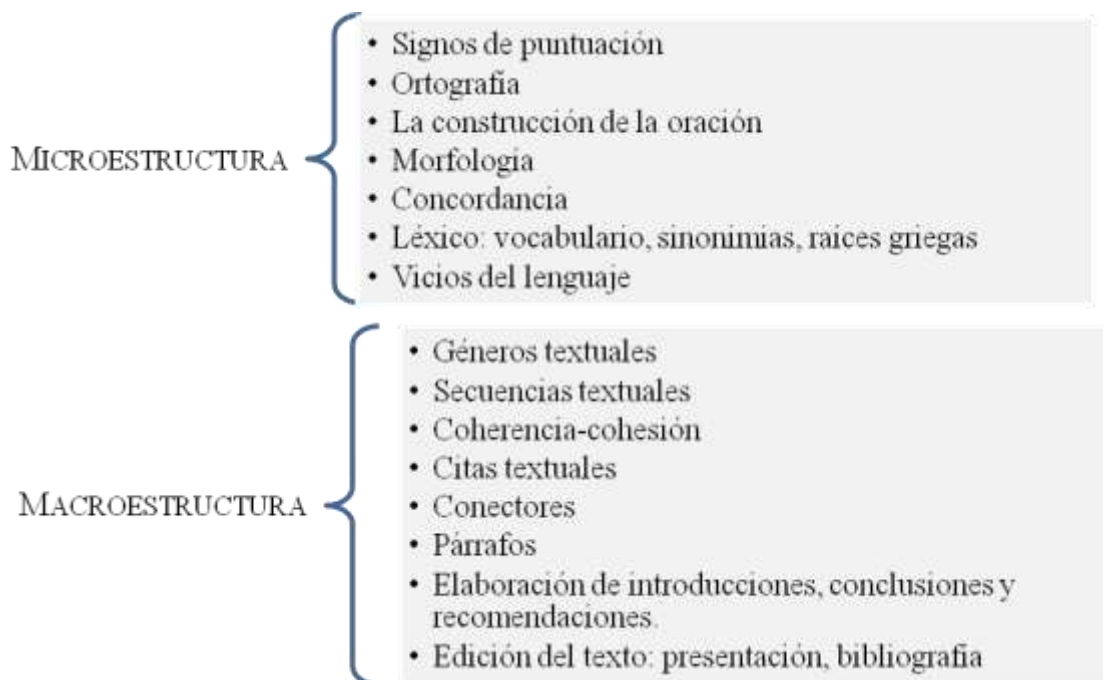
La preocupación por la escritura es mayor al porcentaje cifrado si resaltamos que las combinaciones no siempre son equitativas, aun cuando un curso enfatice otras habilidades lingüísticas puede dedicarle más tiempo a una de ellas en detrimento de las otras, el corazón del curso suele ser la escritura más que la lectura o la expresión oral.

La presencia de estas combinaciones es lógica en asignaturas que se etiquetan como *Lengua o Lenguaje*, el nombre haría presagiar que intentan cubrir las competencias lingüísticas básicas, no obstante, la combinación no está condicionada de manera absoluta por la denominación de la asignatura: nombres que harían prever el tratamiento de una única competencia, como *Redacción*, incluyen la lectura o la expresión oral, otros que se anuncian como *Expresión, Comunicación o Técnicas de expresión oral y escrita* incorporan la lectura. Es curioso pero, a pesar de que la lectura forma parte de cinco combinaciones y alcanza un porcentaje de cerca del 25% de los contenidos de los sílabos, únicamente se explicita en dos nombres de asignaturas: *Técnicas de lectura, análisis de textos y redacción* (UES) y *Técnicas de lectura y redacción* (UES). Podría aducirse que se debe a que la escritura está asociada inevitablemente a la lectura, como actividades híbridas “leer para escribir, escribir para volver a leer” (Miras y Solé, 2007: 83), pero lo mismo diríamos de las otras

competencias comunicativas. Otra justificación es que la noción de ‘alfabetización’ académica sea comprendida como un hiperónimo que encierra a la lectura y a la escritura, o se podría argüir que si erigir una asignatura que enseñe escritura se torna desconcertante en ciertos contextos, lo sería aún más una asignatura para aprender a “leer”.

Los contenidos de una asignatura que enseña escritura pueden agruparse en tres tipos de tópicos, los cuales pueden estar contenidos en el mismo programa con diversos grados de atención, o tener prerrogativas que absorben o excluyen a los demás. ¿Qué se enseña cuando se enseña escritura en las universidades hispanas?

a.- Se enseñan FORMAS LINGÜÍSTICAS, esto es, un conocimiento conceptual-procedimental. Las formas se escogen usando prospecciones que identifican patrones lingüísticos a nivel micro o macro que son más frecuentes en la construcción del texto y, en cierta forma, en la construcción de textos académicos:



Los temas de mayor presencia son los signos de puntuación y la ortografía (34%), los conectores (27%), coherencia y cohesión (25%), la estructura de oraciones y párrafos (22,7%) y la construcción de citas (18,4%). El género predilecto es el ensayo (31,8%) seguido por el informe (22,7), el resumen (20,45%), el artículo de investigación³⁷ y la reseña (estas dos últimas con el 16%), el proyecto de investigación, monografía y comentarios (todos ellos presentes en el 11,36% de programas). En rangos menores, incluidos en tres o menos programas, se mencionan 24 géneros más que podrían clasificarse de esta forma:

³⁷ Hemos incluido dentro de este género a los que algunas programaciones llaman ‘géneros científicos’.

Géneros administrativos: actas, oficios, memorandos, notas informativas, cartas, solicitudes, currículos.

Géneros de disciplinas específicas (cada género consta en un solo programa, en ocasiones se describen agrupados en áreas, géneros en las organizaciones, géneros jurídicos): crónicas, leyes, diarios de campo, memorias, fichas de campo, cédulas de campo, notas periodísticas.

Géneros de investigación: abstracts, tesis, ponencias, papers, poster científico.

Géneros pedagógicos: organizadores gráficos, notas para diapositivas o presentaciones orales, consignas de examen.

Los porcentajes muestran que los géneros que más se incluyen en esta cátedra son los pedagógicos y a continuación los géneros de investigación y en ínfimas proporciones géneros profesionales. El ensayo descuella tanto que adquiere el estatuto de género académico por antonomasia, algo muy parecido a lo que ocurre en el medio anglófono (Johns, 1997), un protagonismo (que podría derivar en cursos monogénicos) sustentado en la errónea creencia de que si se puede escribir un texto como este, se puede escribir cualquier otro texto académico, o en las diversas concepciones sobre su estructura que flexibilizan su construcción para adaptarlo a los requerimientos de las comunidades disciplinares y pedagógicas. En rangos notablemente inferiores se ubican los subgéneros más específicos como diarios de campo, crónicas o una reseña cinematográfica, normalmente en carreras afines, aunque en un sílabo pensado para la carrera de Sociología, Expresión oral y escrita (UDG), se planificó la redacción de una noticia. El dato prueba la primacía de los usos generales asociados a las necesidades de la comunidad pedagógica más que a las de las disciplinas. Los géneros administrativos están inscritos en planes de lengua general, intuimos que porque cualquier ciudadano culto debería saber redactarlos.

La construcción textual no se agota en los géneros discursivos, en muchos sectores se prefiere hablar de las secuencias discursivas. Los programas comprenden temas como textos argumentativos, expositivos, narrativos o descriptivos (con sus variantes: textos explicativos, informativos, explicativo-argumentativos). En ese caso, los géneros que se enseñan podrían incluir a los artículos de investigación, ensayos o tesis que son argumentativos, pero que no siempre se detallan. Los textos argumentativos constan en el 31,81% de los sílabos, los expositivos en el 28%, los descriptivos en el 22,7% y los narrativos en el 10%. Recurrir a las secuencias soluciona un problema que deriva de las decisiones administrativas, cuando la escritura es entendida como una asignatura de nivelación o de formación general; las secuencias son constructos que generalizan la disposición discursiva, con relativa independencia de una disciplina específica. Un beneficio adicional es que sortean el arquetipo del texto como producto que podría sobrevenir en la construcción de género.

Como un dato complementario, hemos identificado que una programación, la asignatura *Escritura y prácticas discursivas académicas*, admite dentro de estas secuencias aspectos textuales para responder consignas como *definición, síntesis, enumeraciones*, o para resolver situaciones *hechos-análisis, problema-solución, causa-efecto* o las consignas de los exámenes. Lo recalamos por la alta calificación que asignamos a este tipo de construcciones –por eso le dedicamos mayor detalle al tema en el cuarto y quinto capítulos– y para ratificar las pocas ocasiones en las que tomamos en cuenta estas texturas, algo que no es congruente con la naturaleza de la escritura especializada.

b.- Se enseñan TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS “para gestionar y regular de forma eficaz el proceso de composición y para escribir de forma más reflexiva textos académicos” (Castelló, 2007: 57). El punto cumbre de las técnicas, manifestado en una frecuencia de uso del 34%, es el proceso de escritura resuelto por medio de la descomposición pedagógica del proceso en unidades menores para que sean comprendidos en cada paso, con especial intervención en el momento de la planeación. Las estrategias se despliegan como un complemento de la técnica, por la variedad de condiciones en que puede darse una situación de escritura, constituyen saberes tácticos para hacer más eficaz la composición previendo ciertas condiciones. Entre las estrategias previstas se hallan sugerencias para escribir en función de la situación y del tipo de texto, para obtener ideas, para efectuar correcciones, recursos de personalización y despersonalización, para construir el estilo o consejos para superar los errores de redacción más comunes. En proporciones menores se consignan principios para organizar un escrito, la manera de gestionar la comunicación en las redes y cómo manejar las fuentes.

c.- Se enseñan CONTENIDOS CONCEPTUALES O DATOS, el temario más diversificado de los sílabos. Cuando el alcance es la lengua general, incluye temas como:

- * Lenguaje, lengua, habla
- * Diferencias entre lengua oral y escrita
- * Características de los textos escritos
- * Propiedades del texto escrito
- * Modalidades de la lengua
- * Orígenes de la comunicación
- * Proceso de la comunicación

Si está más centrado en una lengua específica, comprende:

- * Qué es un texto académico

- * Matizadores del discurso
- * Modalidad y subjetividad
- * Construir el yo y el destinatario

Fue llamativo encontrar que un sílabo, el de Química y Farmacia (UNMSM), *Expresión oral y redacción*, aprovechó la asignatura para incorporar aspectos como la dislexia o que en las universidades peruanas se hiciera hincapié en el diálogo intercultural y en el contacto con otras lenguas.

Ahora bien, la exposición anterior puede dejar de lado aspectos que no merecen desestimarse. En ciertos programas (cfr. *Lengua USB*), se permea una abierta escisión entre el proceso formal de construcción del texto, la escritura, y el contenido gramatical, a tal punto que constituyen dos unidades separadas entre sí, esto quiere decir que, en la práctica de aula, no se ligarían los saberes gramaticales con los saberes procedimentales, o que el contenido gramatical aparezca como un mal necesario frente al saber práctico o que los conocimientos del texto no se interpreten como elementos esenciales de la práctica.

La selección de contenidos prolonga la situación de incertidumbre en la que se debaten las asignaturas de escritura. La diversidad de habilidades o temas, lingüísticos o no, con los que debe compartir el escenario académico resaltan múltiples puntos de partida y, simultáneamente, puntos de desencuentro externos. ¿Hay que relacionarla siempre con la lectura?, ¿hay que enseñar a escribir, como competencia aislada?, ¿es más fructífero aprovechar el proceso de la escritura y adosarlo a otros procesos como la investigación? Para Carlino (2013), en este proceso de pensar de la escritura, es momento de pasar de la pregunta si *hay que enseñar* escritura a *qué hay que enseñar*, una problemática que exhorta a debatir las dilemas que hemos ponderado.

Apreciando la muestra total parece haber una voluntad por adoptar un uso práctico. Los contenidos incluyen macrocontenidos, usos comunicativos que incluyen los aspectos procedimentales, y la reflexión sobre esos usos formada por conceptos, valores y normas en tanto recursos para formalizar el primer tipo de conocimientos. Por eso existe acuerdo alrededor de los contenidos primarios del tema de la escritura (secuencias textuales argumentativas y expositivas, géneros como el ensayo, mecanismos de cohesión y coherencia textual, la construcción de párrafos).

Sin embargo, después de eso hay una ola de dispersión para derivar subespecificaciones, asentar nociones teóricas o énfasis específicos como cuando se alude a la comunicación. Todo ello es una consecuencia de la arbitrariedad de la selección y de las secuencias que emerge en el momento de la transposición didáctica y por la carencia de

axiomas pedagógicos para tratar el tema. Con estos antecedentes, creemos que hasta en los planes que ansían enseñar una lengua específica, en realidad prevalece un modelo de enseñanza de lengua general. Lo que se hace en estos casos es enseñar estrategias de escritura generales y conocimientos estratégicos interdisciplinarios con la esperanza de que el estudiante sabrá ajustarlos a situaciones específicas.

Resulta complicado anticipar solo desde el programa los mecanismos didácticos que conecten estos conocimientos del texto en propuestas metodológicas. Los estudiantes pueden ser empujados a usar los textos de forma similar a como fueron empujados a confeccionar oraciones. Desafortunadamente, como observa Widdowson (1990), es común que el programa no haga explícitos los lineamientos teóricos que sustentan su confección, ausencia que determina que la valoración e interpretación que continúa en el proceso de planeación curricular no siempre se avenga a los supuestos de partida. Salvando estas restricciones, se pueden extraer algunas inferencias.

Discurrimos que no se puede hablar del predominio de un modelo exclusivo, sino de propuestas superpuestas, donde parece descollar el modelo del producto, en particular la variante centrada en el texto. Lo prueban la cantidad de contenidos que giran alrededor de la construcción textual: aspectos de coherencia, cohesión, la construcción de géneros y de párrafos. Solo la categoría de género, que ha ingresado con fuerza en los diversos contextos, alcanza un 51% de presencia (con cursos monogénicos, o cursos más ambiciosos que programan el tratamiento de diez géneros, como en la asignatura *Introducción a la gramática*). A ello se suma la noción de las secuencias textuales (27%) que puede complementarse o no con la noción de género. En rangos menores se desarrollan temas como tipos de oraciones, elementos de la oración, morfología, concordancia. En algunos sílabos, unidades enteras están dedicadas exclusivamente al tema de lengua (*Lengua*, USB) o al tema de ortografía y de los signos de puntuación.

La inserción del tema del género no debe llevarnos a conjeturar que estamos ante el modelo didáctico sociocultural, aunque la metodología de la clase podría ser determinante. Sospechamos que continúan siendo parte del modelo del producto justamente por la extensa cantidad de elementos formales de composición del texto a los que aludimos antes, lo que hace presumir que el género sirve como medio para poner en práctica la construcción del texto. También lo creemos por el predominio de la lengua general que, si bien podría enfatizar la comunidad académica, permanece en este plano de lengua en la medida que no avanza hacia géneros textuales más específicos de las diferentes disciplinas y permanece en cuestiones formales generales como la construcción de la bibliografía, el estilo, la

construcción de introducciones o de las conclusiones. De igual modo, la hegemonía se delata en el nombre de materias, *Lengua, Lenguaje, Introducción a la gramática*, esta última atestigua incluso la pervivencia del modelo microestructural, que no llega a la construcción del texto. Esta preeminencia del texto y de una lengua homogénea en los programas nos hace pensar que en las prácticas de aula primaria la concepción de que hay un conjunto de destrezas y estrategias generales que pueden ser aprendidas y posteriormente extrapoladas a cada disciplina.

Como aseveramos antes, los modelos no son excluyentes, pueden compaginarse. Es así que se abre paso el modelo cognitivo del proceso. Es difícil estipular su injerencia en las aulas porque, más que contenidos, comporta estrategias de composición ligadas con la metodología de la enseñanza. Con esa aclaración, hemos identificado alusiones al proceso de planeación del texto en forma de contenidos de enseñanza en un porcentaje significativo del 34%, en ocasiones se acompaña con técnicas de investigación, por la simbiosis escritura-investigación. En cursos monogénicos el curso puede centrarse en desarrollar estas estrategias hasta llegar al producto final que se entrega como prueba de aprendizaje (*Composición, Escritura y prácticas discursivas*).

El modelo Alfabetización académica encuentra adeptos en las universidades de Argentina, Chile, Colombia y México y, lo sabemos por nuestras investigaciones, que también en Costa Rica, de forma particular la tendencia *escribir a través del currículo*. Puede ejecutarse mediante una política institucional (UNIANDES, PUC) o materializarse en proyectos o esfuerzos aislados de los maestros. Más adelante, dedicamos un apartado para describir cómo están funcionando estos cursos.

En definitiva, los puntos comunes trazados en los contenidos dejan ver que existe la concepción de que hay nuevas maneras de entender la construcción discursiva, maneras más ajustadas al texto, con un fin comunicativo; que los ejercicios propuestos se adaptan a las necesidades discursivas de los estudiantes y que se hace hincapié en el proceso de composición del texto. Sin embargo, como anotó Martins (2008), esta percepción convive con representaciones que empujan en sentido contrario: la creencia de que escribir es una habilidad que se transfiere a cualquier situación de uso una vez que es aprendida (es la preeminencia de textos generales, aún si se insertan en discursos de la comunidad académica) y que una manera de hacer frente a la novedad discursiva es acentuar el código lingüístico, ampliando las esferas de contenidos a la construcción textual (es el predominio del modelo de producto, el enfoque macrotextual). Estas tensiones dan lugar a que la teoría

de partida no siempre sea valorada e interpretada siguiendo los lineamientos de base, lo que limitaría la puesta en práctica de los programas.

Como la escritura emerge para solventar viejos problemas, el dominio de la lengua, y como gran parte de esta inicial planta docente proviene de la educación secundaria, puede darse una reorganización de los contenidos conocidos en su vida secundaria para trabajarlos desde tópicos previsibles de la vida universitaria sin acoger los verdaderos fundamentos teóricos del discurso especializado ni los fundamentos pedagógicos para su enseñanza. Esta visión podría acarrear programas que aparentan ofrecer una solución a las nuevas condiciones, pero que en la práctica podrían desarrollarse de formas tradicionalistas. La novedad podría involucrar un giro completo que invisibiliza los contenidos gramaticales y se concentra en el plano semántico (los contenidos esenciales para la construcción del texto se derivan de la semántica más que del nivel léxico-gramatical: el párrafo como unidad semántica, los conectores semánticos, la cohesión —es un concepto semántico porque establece las relaciones de significado dentro del texto, la coherencia, la organización de las ideas dentro del párrafo) y dar la sensación de que la escritura es un medio subsidiario del pensamiento, que escribir es básicamente expresar el pensamiento por medio de las palabras más que un proceso de construcción de significados.

Una segunda tensión radica en la pugna entre la capacidad cognitiva y las competencias para escribir. Como han argumentado Gaskins y Elliot (1999), cuando los docentes hablan de conocimientos, se refieren a un tipo de conocimiento, el tradicional ‘contenido’ que aquí enfocamos, sin embargo, junto a él conviven otros conocimientos que debe saber el alumno. Estos autores proponen agrupar dos tipos de conocimientos: el de los contenidos y el conocimiento de las estrategias, este último se divide en dos grupos, los procesos mentales y el saber metacognitivo. La construcción de textos argumentativos comporta la capacidad previa para argumentar (construir una secuencia argumentativa exige saber usar y obtener datos para argumentar) y elaborar juicios críticos, contraargumentar, manejar y seleccionar bibliografía, dialogar con las fuentes, saberes suscritos a la disciplina de estudio. El conocimiento metacognitivo está vinculado al control que deben alcanzar los alumnos sobre cómo funcionan sus mentes, un saber que les permite monitorear su aprendizaje cuando está gestionando una tarea. Si el profesor no trabaja en todos esos saberes, los alumnos adquirirían conocimientos ‘contenidos’ o las estrategias de escritura, pero no podrán ejecutar tales saberes si no los conectan con las estrategias de pensamiento. O puede ocurrir lo contrario, que los problemas no radican en la ausencia de la capacidad

argumental, sino en la ausencia de habilidades para ponerlas por escrito³⁸. Nosotros analizamos esta pugna con mayor detalle en el capítulo V, utilizando la consigna ‘análisis’.

Como se requieren esos tipos de conocimientos terminan por ser expresados como contenidos de la asignatura, un hecho que disocia el pensamiento y sus producciones discursivas, el saber se despersonaliza de las capacidades, o bien se termina por pensar que esta asignatura debe enseñar estas capacidades (que enseñar a escribir es enseñar a argumentar) cuando en realidad estos conocimientos deben ser parte de todo el proceso de formación del estudiante; constituye un objetivo no un objeto de la enseñanza (Chevallard, 1997), y si se considera que este saber cognitivo está situado, debería estar integrado de forma profunda en toda la enseñanza del currículo (Gaskins y Elliot, 1999). Pero si damos por supuestas estas nociones, conjetura didácticamente útil, se cae en la contradicción de pedir que escriban inferencias a las que todavía no han llegado. Vygotsky (2010) había explicado que el habla no refleja la estructura del pensamiento, de ahí que el pensamiento no pueda revestirse de las palabras como si estas ya fueran prendas hechas, el proceso de transición del significado debe desarrollarse y perfeccionarse. Los conocimientos estratégicos indispensables para la construcción del discurso se aprenden a través de la aculturación, en las prácticas sociales por medio de la interacción, en medio de un andamiaje y con ayuda, con personas que ya han dominado el discurso; indudablemente, no pueden conseguirse en un único curso. De hecho, como defiende la psicología social, el aprendizaje no es solo una actividad cognitiva, conlleva también un componente cultural, el ser humano aprende mediante el intercambio social de representaciones y el conocimiento es siempre un proceso, no un producto, cuya naturaleza está vinculada a los procesos mentales que lo generan o lo adquieren (Pozo, 2003).

La dispersión de los tópicos proviene también del estatuto de la lengua. Cuando se le confiere legitimidad epistemológica como disciplina queda atrapada en la lógica moderna de las ciencias (Chevallard, 1997), así que debe incorporar saberes, pero estos carecen de pertinencia porque ese saber es solo parcialmente un saber sobre la lengua. Además, estos saberes asumen la lengua como un “objeto” cuando el aprendizaje de la escritura es más un proceso. Otra desventaja de esta concepción es que da lugar a un espacio curricular cerrado, emulando la organización de las disciplinas que se miran como estancos sin relación entre sí.

³⁸ Pozo y Pérez (2009) recuerdan que las dificultades relacionadas con la puesta en marcha de una actividad pueden ser: no saber qué hacer (la orden no está clara), no saber hacerlo (no saber con qué juicios ejecutarlas, parte de esos juicios involucrará este tipo de conocimiento cognitivo) o no saber cuándo y cómo hacerlo.

Cuando esta idea está vigente, la escritura es vista como un código lingüístico, alejada de los otros saberes que se aprenden.

En síntesis, aunque el peso de la balanza parece que todavía se inclina al plano del código y al lenguaje general, no podemos afirmar que subsista en el balance global como polo exclusivo, las actuales teorías de aprendizaje y las renovadas corrientes lingüísticas tironean del otro extremo como propuestas más prácticas y modernas. Sin embargo, el afán por la utilidad del conocimiento podría dejar de lado el debate sobre el conocimiento mismo —una educación sin contenidos o con contenidos fuera de control (Torres Santomé, 2008)—, una epistemología que permitiría ver de otra manera la forma en que entendemos y usamos la escritura en la construcción del conocimiento. Asimismo, es notorio que las características del discurso especializado que se han conseguido aislar están presentes en los contenidos de los programas, pero, pedagógicamente, se ha avanzado poco en el establecimiento de reglas de secuencias que ligen estos contenidos de acuerdo con la tasa de adquisición esperada. La consecuencia sería que nos enfrentamos a nuevos contenidos y a renovadas maneras de entenderlos, pero se siguen programando bajo concepciones tradicionales. No obstante, ese conocimiento del discurso especializado que se plasma en los programas es todavía incipiente, hace falta mayores indagaciones. Quizás por estas limitaciones es que la enseñanza mediante ciertos géneros (como el ensayo) o mediante las secuencias textuales ha recibido acogida en los programas. Su estructura le permite operar en diversas disciplinas acomplándose a los esquemas de pensamiento de un área particular.

Existe otra propuesta didáctica que intenta superar las disyuntivas de la transposición didáctica para establecer una disciplina de escritura: la alfabetización académica, una corriente didáctica que no separa la escritura de los procesos de pensamiento que forman parte de una disciplina y que aprovecha el poder epistémico del código. Nos dedicamos a estos esfuerzos en el siguiente apartado.

2.4.5 LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Este estudio habría quedado parcelado si no habría hecho una breve alusión a la manera en que se enseña escritura cuando el plan de estudios no contempla una materia específica para el caso y su enseñanza queda en manos de otras disciplinas del currículo. Esta práctica, sugerida por el modelo didáctico de la alfabetización académica, forma parte del quehacer pedagógico de al menos tres universidades de nuestra muestra: PUC, UBA y UNIANDES. Y haber dejado de lado este tipo de experiencias habría significado dejar de lado ideas y prácticas novedosas que se apartan de los imperativos de la noosfera, son

proyectos alumbrados por iniciativas de los maestros, un fenómeno que hace ostensible las disociaciones que pueden suscitarse entre la comunidad administrativa y la comunidad académica entendida en sentido restringido.

La PUC ha organizado un conjunto de asignaturas que trabajan y evalúan las actividades comunicativas, entre ellas: *Materiales de construcción, Metodologías de investigación, Administración de empresas, Taller de obras, Planificación y programación de proyectos*. Bastante parecida es la programación curricular de la UNIANDES. Su propuesta se acompaña de un Centro de Español que, paralelamente a su afán de ayudar a los estudiantes a desarrollar y fortalecer sus habilidades de escritura, incorpora los llamados CURSOS E cuyo objetivo es desarrollar competencias de escritura académica. Algunos de estos cursos son: *Bioética, Fundamentos de Psicología, Nanotecnología, Introducción al Derecho, Descifrando el genoma humano, Estudios culturales*, etc. (en total son 69 asignaturas). La UBA fue una de las primeras universidades hispanas en haberse acogido a este modelo gracias a los fundamentos teóricos brindados por la investigadora Paula Carlino. Desde allí han partido procesos de formación a maestros y una serie de alternativas para ocuparse de escritura como su Centro de Escritura. Para tener mejores argumentos sobre su trabajo, en este análisis haremos mención a cuatro de los proyectos que han cristalizado. Fuera de este corpus, y para adicionar algunos ejemplos que certifican el espacio que ocupan estas prácticas, anotamos que la Universidad Nacional de General Sarmiento, de Argentina, fomenta un proyecto denominado PRODEAC (Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera) que interviene en 20 asignaturas cada trimestre. Estas asignaturas se construyen por los investigadores en lengua y por un asesor de la disciplina y cubrían, hasta 2012, 16 de los 17 grados ofertados por la universidad (Moyano y Natale, 2012). La Universidad del Estado de Puerto Rico y su Facultad de Administración de Empresas promovían en 2010 el proyecto piloto para desarrollar competencias de lectura y escritura a través del currículo (Quintana, et al., 2010).

La concepción pedagógica de estos cursos se basa en la corriente ‘escribir a través del currículo’. Su consigna es que no se aprende a escribir por medio de una asignatura de escritura, sino por medio y durante el aprendizaje de las disciplinas y con la colaboración de todos los maestros. La idea clave es que los problemas de escritura y de aprendizaje no vienen del pasado, estriban en la naturaleza del mundo disciplinar, así que intervenir en las disciplinas evitará problemas de aprendizaje al mismo tiempo que se aprovechan del poder epistémico de la escritura (Carlino, 2005).

La relación que sigue parte de las experiencias didácticas contadas por los maestros que las implementaron. En la TABLA 2.4 describimos el nombre que identifica al proyecto seguido por la asignatura, curso y universidad en la que fue aplicado. No se trata de sílabos, son proyectos de diferente naturaleza y duración, desde una unidad didáctica o tema (“Secuencias didácticas”, “Historia de la escritura”, “Tutorías académicas”, este último organizado en ocho lecciones) hasta un curso escolar íntegro (“La monografía fantástica”, “Escribir, leer y aprender en la universidad”). La mayor parte de ellos incluye también la lectura (“Tutorías académicas”; “Escribir, leer y aprender”; “Lenguaje y Matemática”, “Aprendizaje de conceptos nuevos”), pero, lógicamente, nos concentraremos únicamente en la escritura. En una única propuesta descrita, “Secuencias didácticas para aprender conceptos nuevos”, se funden dos asignaturas, Didáctica y Taller de escritura.

TABLA 2.4. Proyectos para trabajar la escritura desde otras disciplinas

Proyecto	Asignatura	Año/Curso	Universidad
Usos del aula virtual	Pedagogía	Curso de nivelación	UNC
Tutorías académicas	Integración Eléctrica I	Primer año	UTR
Alfabetización académica hipertextual	Carreras de Educación	Primer año	UDEC
Del mono-grapho a la Plurisignificación	Literatura infantil	(Sin precisar)	UBA
El lenguaje y la matemática	Matemáticas	Curso de ingreso	UNS
Escribir para aprender Biología	Biología	Ciclo básico común	UBA
Propuesta de alfabetización académica	Pedagogía	Primer año	PUC
Aprendizaje de nuevos conceptos	[Didáctica general Taller de escritura	Primer año	ISFD
Lectura y escritura	Cultura Física	(sin precisar)	UNLAM
Lectura y escritura para adquirir competencias tecnológicas	Gestión y manejo de la información	Diplomado	UG
Las transformaciones geométricas en el aula virtual	Álgebra y Geometría Analítica	Primer año	UTN
Historia de la escritura	Filosofía	Curso de Nivelación	UNC
Mutaciones en las prácticas de escritura en contexto de aprendizaje virtual.	Currículum y prácticas escolares en contexto	Posgrado	FLACSO UNSAM
Escribir, leer y aprender en la universidad	Teorías del aprendizaje Sicología y epistemología genética		UBA

Los proyectos están diseñados de forma mayoritaria por medio de un objetivo general que concentra tanto la meta de la asignatura como el aprendizaje de la escritura [18] y [19]; otra manera es diseñar dos objetivos disociados, uno para la asignatura y otro para la escritura [20] y [21], o con uno cuyo horizonte es exclusivamente la escritura [22]:

- [18] Los propósitos planteados son, por un lado, favorecer el ingreso a la Universidad como espacio institucional, político y académico, y por el otro, iniciar a los estudiantes en algunas problemáticas de la Pedagogía y en los desafíos claves del profesional de las Ciencias de la Educación (Prado et al., 2012: 760).
- [19] Acompañar a los estudiantes en la mejora de sus competencias comunicativas para que puedan desenvolverse adecuadamente como usuarios de la lengua dentro del ámbito universitario y laboral (García et al., 2012: 773).
- [20] Que los estudiantes:
 - Identifiquen las especificidades de la enseñanza de la Educación Física en sus distintos niveles.
 - Adquieran habilidades de lectura y escritura académica (Toscano, 2012: 384).
- [21] Apropiarse de las formas y de los usos del lenguaje específico del álgebra. Construir y desarrollar argumentaciones lógicas con una identificación clara de puntos de partida y conclusiones (Messina et al., 2012: 517-518).
- [22] Diseñar y aplicar a los alumnos de 1er año de PGB un plan de intervención en producción de textos (Errázuriz y Fuentes, 2012: 262).

Incluso hubo un objetivo de la cátedra (no solo del proyecto) adscrito a la escritura:

- [23] Incorporar el uso de vocabulario específico de la ingeniería, en general, y de la especialidad, en particular (García et al., 2012: 775).

La descripción previa de los objetivos importa porque nos ayuda a contrastar las maneras en que se preparan los cursos de escritura desde la disposición de los objetivos. Se habrá notado que los objetivos, prioritariamente, prefieren hablar de competencias generales de escritura, pese a estar insertos en una disciplina, el objetivo del curso es desarrollar la competencia y la habilidad para la producción de textos usando las prácticas de las disciplinas. De la misma manera, la escritura está concebida como medio y fin: el curso potencia el uso de la escritura para aprender contenidos o destrezas, al mismo tiempo que potencia las destrezas para escribir dentro de la disciplina. Es una solución que concilia lo general con lo local, las competencias de escritura se mueven desde lo más general hasta prácticas más específicas.

Los proyectos fueron desarrollados por los profesores de la asignatura (sobreentendemos que han recibido instrucción al respecto) y, en cuatro casos (el 26%), por un grupo pedagógico integrado por el profesor de la asignatura y el de escritura. Cuando se daba este acompañamiento, ocurre una triangulación de las prácticas para unificar las representaciones sobre las consignas u otros conceptos: la que realiza el profesor de la asignatura con el de escritura, el profesor de escritura con los estudiantes y el profesor de la asignatura con los estudiantes. Es una posición que razona que la escritura no atañe solo a los estudiantes, sino a quienes intervienen en el proceso de comunicación en la comunidad académica.

Estas experiencias se llevaron a cabo explotando una diversidad de metodologías, la más frecuente —mencionada en cinco proyectos, un porcentaje del 35,7%— es el uso de la tecnología virtual (la plataforma Moodle institucional o la Internet). Con estos medios se incita la producción de textos que ayudan al aprendizaje de los contenidos (qué son buscadores de Internet) o habilidades (investigar, usar hipertextos, discriminar fuentes de Internet) a la vez que se preocupan por los textos escritos. Los foros de la plataforma virtual favorecen al aprendizaje porque posibilitan el intercambio de opiniones, debates sobre los tópicos de la clase, consultas a los tutores. No está por demás apuntar que la comunicación por Internet viene demostrando ser un medio de singular valor en el aprendizaje de la lengua, ya sea aplicando modalidades en enseñanza tutorial o colectiva, el medio se presta por la cantera de información, por el tipo de textos y por lo atractivo que resulta para los estudiantes (Gómez de Enterría, 2009). Otra metodología interpuesta es la práctica metadiscursiva. En Filosofía, los estudiantes ‘filosofan’ sobre la escritura leyendo textos que historizan y tratan de las consecuencias que ha dado lugar la escritura en la sociedad y extrapolan las inferencias a sus propias prácticas. Similar metacognición es visible en la materia de Biología cuando el profesor precisa los límites de consignas como *explicar* y *definir* en esa asignatura y, por tanto, cómo han de ser ejecutadas en un texto escrito.

La estrategia de mayor despliegue es, obviamente, fomentar la escritura de textos. Los textos que se componen son diversos, contabilizamos 19 géneros, con el agregado de que en proyectos centrados en el desarrollo de un género, aunque no fuera exclusivo del curso, se escribían textos previos como el esquema de contenidos, bosquejos para enfocar los temas, la formulación de hipótesis, avances, borradores. El género más habitual fue la monografía, incluida en tres proyectos. Otros textos practicados fueron: desarrollo de cuestionarios, escritura del examen simulado, ensayo, redacción de la vivencia en una actividad de Cultura Física, autobiografías, textos argumentativos, textos de comprensión,

explicaciones científicas, plan textual, mapa de lectura, justificaciones de las decisiones tomadas en la resolución de ejercicios matemáticos, desarrollo de consignas (*definir* o *explicar*), escribir en foros (de presentación, de debate, de intercambio de opiniones, de consulta, foros sociales), redactar problemas matemáticos, apuntes de clase, informes, artículo sobre una experiencia didáctica, comentarios, correos electrónicos.

Merecen destacarse tres aspectos de esta copiosa producción discursiva. En primer lugar, la manera en que se engendran situaciones que demandan escritura aun en espacios tradicionalmente no asociados al texto; así, el profesor de Matemáticas pedía que los estudiantes demostraran o sustentaran sus respuestas a los problemas por medio de un escrito y el profesor de Cultura Física solicitaba una descripción de la actividad física llevada a cabo. Una vez más, la convicción de que el maestro es capaz de inaugurar textos discursivos con enorme facilidad, y cómo la escritura sirve como medio para focalizar aspectos esenciales de los contenidos de aprendizaje, aun si estos no son saberes propiamente lingüísticos.

En segundo lugar, la refuncionalización de ciertos textos practicados corrientemente (foros, correos, apuntes de clase, autobiografías) para, aprovechando el poder epistémico de la escritura, usarlos como medios de aprendizaje. Este traslado viene a ser una estrategia metodológica invaluable por su carácter motivacional y porque estimula composiciones inscritas en diversas situaciones discursivas. La refuncionalización se dio hasta con un texto de investigación, la monografía, que fue planteada como un ejercicio de escritura libre, el texto obtenido fue una monografía escrita a modo de cuento, alejada de los rígidos esquemas canónicos. En otro proyecto fueron los estudiantes quienes debían componer los problemas matemáticos tradicionalmente emitidos por los libros de texto o por los maestros.

Finalmente, la atención que reciben géneros habituales de la comunidad académica (cuestionarios, consignas, exámenes) temas frecuentemente dejados de lado en las asignaturas de escritura. Lo importante del caso es que la atención se centra en el proceso y va más allá del producto, los escritos no terminan con la nota. En este seguimiento son cardinales los espacios asignados para las tutorías presenciales o virtuales, un esfuerzo por dar cabida a las individualidades. Del mismo modo, se repara en la redacción de las consignas y en las representaciones que han configurado los estudiantes y se homogenizan criterios sobre los géneros requeridos, el sigilo con el que se redactan las consignas deja ver el enorme significado atribuido a esta práctica.

Parece consabido que la enseñanza de la escritura se ejecuta gracias a las estrategias metodológicas que manejan los profesores más que estar circunscrita a los contenidos.

Aunque en algunos proyectos –sobre todo cuando un profesor de escritura participaba del proyecto– se entregaban nociones textuales (coherencia, cohesión, secuencias narrativas, retórica de géneros, puntuación), son contenidos subsidiarios al uso del lenguaje, la práctica más común no se ve abocada a determinar una secuencia de contenidos, es un uso eminentemente utilitario de la escritura.

La ventaja de los cursos es la manera en que favorecen el anclaje en usos de la lengua y con ello aseguran la motivación del estudiante. Debe ser justamente por esta experiencia tan cercana que los géneros se amplían y con ello se expanden las situaciones discursivas y la producción textual se vitaliza con usos innovadores o refuncionalizaciones de ciertos géneros o situaciones comunicativas. Hay que estimar el peso de la tecnología que parece determinante en la puesta en práctica de estas metodologías, capaz de dilatar medios y fines. A todo esto se adiciona la ventaja de que los proyectos son prácticas ya ejecutadas y sus beneficios comprobados, “las producciones finales fueron «de mejor calidad» con respecto a los textos que se elaboraban al inicio del ciclo lectivo” (García et al., 2012: 780).

Pero la ventaja más significativa es que, pedagógica y administrativamente, los proyectos solucionan ciertos problemas. La discusión sobre su estatuto como asignatura vacila entre la marginalización y el protagonismo, se resuelve a favor de su valía como elemento didáctico que media el aprendizaje, un carácter que rebasa en trascendencia a una cátedra y que entraña una mirada completamente distinta. Asimismo, elimina la diatriba a propósito de la cuestión de los objetivos. Los propósitos del curso no se reducen a aspirar la consecución de textos específicos, sino que se mueven en el plano de la lengua general, un horizonte más lejano, se aspira dominar la lengua de la especialidad y no solo la construcción de ciertos textos y esta ampliación deja más libertad para trabajar con diversos discursos. Con tales expectativas, la cuestión de los contenidos también se resuelve para centrarse exclusivamente en los usos del lenguaje: el curso no se dirige a desarrollar contenidos gramaticales sino a escribir textos establecidos, la gramática está al servicio de la construcción del texto y no es el texto el que está al servicio de la gramática.

No obstante, en ciertos momentos y quizá por la filiación teórica del modelo, los usos de la escritura se concentran en los textos de aprendizaje (la mayoría de géneros practicados pertenecen a la comunidad pedagógica). Esta situación es consecuente con el nivel en el que están insertadas las experiencias –primer año o el ciclo de nivelación–, así que auguramos experiencias en años siguientes que recurran a textos más especializados y que el enfoque abra paso a otro tipo de textos. De igual modo, haría falta pulir la ausencia de la gramática que engendra una perspectiva semantista, sobre todo cuando las prácticas quedan

exclusivamente en manos de los profesores de las asignaturas. No hay que descartar los conflictos que yacen en esta incorporación y que han sido objeto de análisis allá, en las academias anglófonas que llevan décadas aplicándolo. Pueden suscitarse conflictos entre el profesor de la asignatura y el tutor de lenguaje. Wall et al. (1988) demostraron cuán divergentes pueden ser los criterios de evaluación en los que ambos se apoyan, la diferencia más notoria es que los maestros de la asignatura pueden pasar por alto errores flagrantes de sintaxis para centrarse en los contenidos, situación inadmisibles para un profesor de lengua. Como uno y otro persiguen intereses contrapuestos, los autores terminan preguntándose si con estos desencuentros se podría lograr un trabajo satisfactorio de esta pareja pedagógica. Russell (1991) denunció que muchas veces estas propuestas son absorbidas y transmutadas en elementos adjuntos, sin lograr que la escritura sea parte integral de los procesos.

El óbice mayor puede ser el carácter periférico de las prácticas dentro del sistema académico. Todo proyecto se inscribe en coordinadas institucionales que lo condicionan tanto en su desarrollo como en sus resultados, en las limitaciones que impone y en las puertas que abre a los maestros y a los estudiantes (Coll, 2003), y no se trata solo de un apoyo económico, como señala Solé (2004), basta con que la universidad sienta que se trata de propuestas que merecen apoyo, que acepten la propuesta y la entiendan para que ya pueda haber un verdadero cambio. Cuando ni siquiera están mediados con este apoyo por los estamentos administrativos, porque no son parte de su política curricular, corren el riesgo de convertirse en oasis fértiles de limitados efectos puesto que, al final, siguen siendo parte de un desierto. Como argumenta Barnett (2001), no podremos promover una comprensión profunda, de los fenómenos a menos que se incluyan en el currículo o, al menos, no con la vitalidad que tendrían si fueran parte de las políticas de la institución, con el involucramiento de sus diversos miembros.

2.5 LA ENSEÑANZA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES HISPANAS

2.5.1 LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESCRITURA

Como hemos apreciado en la descripción que nos ha permitido la muestra, existen diversas concepciones sobre la escritura, puntos de vista divergentes que pueden convivir dentro de una misma institución. Tales concepciones podrían describirse de esta manera:

- 1) La escritura es una competencia de carácter general, válida para cualquier tipo de comunicación, la universidad impulsará el conocimiento del sistema de la lengua formal culta, ya sea que atienda el código o el uso.

- 2) La escritura es una competencia de tipo específico, se requieren conocimientos también específicos para hacer frente a la singularidad de la comunicación académica. Puede atender el código o el uso.
- 3) La escritura es un procedimiento, una competencia práctica: hay que aprender a usar el código. Puede ser una competencia de tipo general o específico.
- 4) La escritura es un tipo de conocimiento, semejante al conocimiento que brinda la literatura, la historia o la ética, una concepción destacada en las áreas técnicas. Este conocimiento se valora como un saber general, que complementa la formación de un estudiante. Digamos que es un saber teórico-práctico.

Una forma sintética de ilustrar esta variación sería considerar dos ejes: uno vertical que va desde la lengua general (en un extremo) hacia la lengua específica (en el otro extremo), y un eje horizontal que va desde el saber práctico hasta el otro polo que propone un saber teórico-práctico. Como no se trata de posiciones altamente polarizadas, sino de una movilidad a lo largo de los ejes, son posibles una serie de ubicaciones según los desplazamientos dentro de ambos ejes.

Las programaciones curriculares se organizarán de acuerdo con la concepción que posean los administradores educativos, una posición que podría encasillarse por grados en cualquier cuadrante. Habrá tantos tipos de programaciones como concepciones se puedan encontrar. Si a esto sumamos que los programas formativos, volviendo a los planteamientos de Barnett (2001) y Zabalza (2003), traducen las negociaciones sobre otros ejes o *inputs*, se comprende mejor el amplio espectro que se ha creado. Por eso, la cátedra recibe diversas valoraciones dentro de la programación curricular, una amplia onomástica, y se programa con objetivos y contenidos dispersos (sobre todo los contenidos de índole teórico). Como las concepciones pueden variar aun dentro de la misma institución se producen refuncionalizaciones de la cátedra, o bien emergen diversos proyectos aislados que emprenden ciertos profesores o grupos de profesores para enfrentar la disposición del sistema e insertar su concepción sobre la escritura y su tratamiento pedagógico.

Esta perspectiva plural acarrea conflictos. El más notorio es que el panorama hispano, visto de modo global, no dispone de una política orgánica sobre la enseñanza de la escritura. No es un resultado sorprendente considerando el panorama anterior. Realidades tan plurales como las que conforman el medio hispano³⁹, indiscutiblemente, quedarán reflejadas

³⁹ América Latina es una zona profundamente desigual, característica que ha tendido a aumentar en las últimas décadas: hacia 2010, mientras cinco países ya contaban con un ingreso per cápita de alrededor de US\$ 15 000, otros siete no alcanzaban los US\$ 5 000, el dato se da considerando que los servicios educativos se supeditan a

en la organización de su enseñanza. Tómese en cuenta, además, que estamos hollando un trayecto inédito en la experiencia de vida de las universidades, estas apenas comienzan a pensar en la escritura como un tema que deben cubrir, así que es lógico que sobrevengan estas divergencias. La ausencia de esta política ha sido realizada por otros estudios sobre el tema. Pérez Abril y Rincón (2013), el estudio citado sobre la base de diecisiete universidades colombianas, llamaron la atención sobre la carencia de una reflexión didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, como un proceso que requiere ser guiado, orientado o reorientado. Quintana et al. (2010) concluyeron que las propuestas de alfabetización en tres universidades de Puerto Rico no disponían de una única política de alfabetización; que lo que existe es una toma de conciencia sobre la importancia de enseñar la lectura y escritura en la universidad.

El conflicto ocurre, para retomar el tema, porque el programa de una asignatura no está ni puede estar basado únicamente en una selección y clasificación de conocimientos, también comporta una epistemología, una identificación previa del objeto que somete al conocimiento. Al identificar esta raíz en los procesos que analizamos llegamos a la raíz de las divergencias: las distintas concepciones reinantes sobre la escritura tal y como acabamos de describir. La lectura que sobre este orden se ejecuta es esencial en las decisiones posteriores. Incrustar en el programa de Derecho una asignatura llamada *Lingüística* (la escritura entendida como código general) permea una visión muy diferente a la que impulsó la asignatura *Expresión verbal en el ámbito profesional* (la escritura entendida como un uso específico) ofertada en todas las carreras, o la que se aplica a *Habilidades comunicativas escritas* (la escritura entendida como uso general).

Pero una cosa son los proyectos de la institución y otra la interpretación del proyecto. Los profesores añaden sus elementos de juicio al plantear la asignatura. Ocurre que al no contar con una propuesta pedagógica de fondo, se encuentran con dificultades para encajar los fines del primer nivel de planificación con el segundo momento de transposición didáctica. El profesor, dependiendo de sus concepciones y del rol que asuma, puede ser un consumidor o adaptador —se ubica en un nivel inferior de decisiones— o puede ejecutar una maniobra mayor y con ello lograr una mayor influencia en el proceso (Lomas et al., 1993). Las contradicciones entre los principios institucionales y los del maestro justifican las reenmarcaciones que hemos anotado. Los diversos programas particulares intentan recuperar

los recursos económicos de los países. El gasto público en educación terciaria por alumno como porcentaje del PIB per cápita al año 2010 varía desde porcentajes inferiores al 10% (Perú), a porcentajes cercanos al 30% (Colombia) hasta porcentajes del 59% (Paraguay), 65% (Cuba), llegando a superar el 80% (Trinidad y Tobago).

la coherencia entre el primer nivel de planificación y el segundo, las necesidades particulares del área. No hubiera tales desencuentros si la tarea de planificación institucional se ejecutara de otro modo, de abajo hacia arriba.

En esencia, la ausencia de principios pedagógicos sólidos da lugar a que falle la teoría de base a la que aludía Widdowson (1990) y con ello, progresivamente, se manifiestan diferentes interpretaciones y evaluaciones de la asignatura y de los programas. Los resultados: las cátedras se manejan con nuevos temas pero con viejas prácticas (se puede volver al modelo del producto, pero usando el texto), con conocimientos implícitos que provienen de las experiencias previas de los profesores o de las formas en que aprendieron. Carecer de una teoría no solo resquebraja el proceso, resquebraja también los aportes sustanciales que las teorías actuales sobre la pedagogía pueden aportar. Uno de los mayores retos que enfrenta la educación es justamente sustituir regímenes pedagógicos caducos que contrastan con los principios vigentes para la enseñanza de la escritura.

2.5.2 ESCRIBIR EN LA ESCRITURA: UNA PRÁCTICA ENDOGÁMICA

En ese proceso de negociaciones que se produce alrededor de los distintos ejes que influyen en la organización curricular (FIGURA 2.1) y en la decisión de insertar una asignatura de la escritura parece prevalecer en un eje los fines internos de la comunidad académica y en el otro, las habilidades interdisciplinarias. Prevalecen los fines internos porque la visión de la administración debe velar por la eficacia del sistema, las decisiones tomadas buscan hacer funcional el sistema que no se ha caracterizado precisamente por logros afortunados. El valor asignado a la escritura configura lo que nosotros denominamos un carácter endogámico: fomentan la percepción de que *la escritura es importante en la universidad porque es importante para la universidad*. El problema con esta endogamia, como reza el epígrafe que inaugura el capítulo, es que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (Ferreiro, 2002). Mejorar la competencia de escritura en la academia debería suministrar al estudiante las herramientas que requerirá para manejar textos una vez que se inserte en su ámbito profesional o de investigación y no satisfacer tan solo a las necesidades de la comunidad pedagógica. En suma, nuestra conclusión es que estamos ante la preeminencia de la comunidad pedagógica.

El primer motivo para sostener nuestro argumento involucra el análisis de los elementos de juicio que sirven de base para los proyectos o asignaturas de escritura, es decir, los motivos que dieron lugar a que en la noosfera se decida incorporar una asignatura de

escritura. Apuntarlo entraña movernos algo más allá de la descripción de la muestra, un paso que vale la pena ejecutar.

Podemos elucubrar una serie de condiciones que han desembocado en esta decisión, la manera en que se juzguen estos factores en cada medio determinará la forma en que se planifique el programa de escritura. Entre estos factores están la presión interna de la institución que año a año observa los problemas de escritura de los estudiantes, el reclamo por una formación profesional más integral, los avances de la lingüística y sus conocimientos sobre el texto que compelen a ampliar los saberes sobre la lengua. Junto a ellos, destacan las presiones externas de tipo más general. En el contexto de la sociedad del conocimiento, la educación superior pretende habilidades metacognitivas, que los individuos desarrollen la capacidad para desplegar y manipular ítems de información y orientarlos así hacia nuevas aplicaciones, una ponderación de las capacidades generales (Barnett, 2001), la presión social del mundo de afuera que aprecia las deficiencias de escritura de sus ciudadanos, el peso que ha ganado la escritura en las distintas actividades profesionales, el valor que las habilidades comunicativas reciben en la sociedad del conocimiento.

De entre todos ellos, existe un indicador que resalta: la ineficiencia de los sistemas educativos de nivel superior expresado en las altas tasas de deserción. De hecho, según los datos y la conclusión de Schwartzman (2002), el sistema universitario latino está definido en buena parte por sus serios problemas para retener a sus estudiantes. La tasa de graduación promedio en América Latina apenas llega al 11,4%, cifras de Moreno y Ruiz (2009) y, según la UNESCO (2013), solamente uno de cada diez jóvenes de entre 25 a 29 años de edad ha completado la educación superior en el año 2010⁴⁰. El porcentaje de abandono en Argentina alcanza el 50%, en México el 40%, en Perú el 50% (Schwartzman, 2002). El índice de abandono en España roza el 30%, el doble de la media europea que es del 16% (Zabalza y Zabalza, 2010). Además, no hay que olvidarlo, está de por medio el excesivo tiempo que le toma a un estudiante culminar sus estudios. Las entidades gubernamentales, que son quienes controlan el sistema, evalúan las cifras: la deserción y la prolongación significan una pérdida económica (la universidad consume un porcentaje significativo de recursos), por tanto, se hace imprescindible hacer efectivo el sistema y el costo beneficio. Mejorar la eficacia es luchar contra la deserción; ciertamente, una de las metas para el progreso de la educación de

⁴⁰ Desglosando los datos de la cifra encontramos diferencias ostensibles entre los distintos países; así, el porcentaje puede alcanzar niveles ínfimos como el 7% de El Salvador, niveles que superan el umbral anterior como el 14% en Ecuador, el 17% en Perú, el 12% en Colombia, el 17% en Venezuela, el 12% en México o cifras más elevadas como el 23% en Argentina (UNESCO, 2013).

la Comisión de Educación la Unión Europea fue, entre otros aspectos, disminuir el porcentaje de abandono escolar (Gimeno, 2008).

Entonces se concibe que uno de los más serios problemas que afrontan los estudiantes especialmente latinoamericanos y que podría determinar esta deserción radica en sus deficiencias comunicativas, las cuales, “en numerosos casos, no se superan a lo largo del cursado de la carrera, sino que influyen significativamente en los procesos de dispersión y fracaso académico” (Murga et al., 2005: 11). Sobre la base de esta premisa se instauran diversos proyectos cuya meta es identificar los problemas de los estudiantes, se entiende que los problemas están en los errores que cometen. Pérez Abril y Rincón (2013) observaron que de las cuarenta investigaciones sobre lectura y escritura realizadas en Colombia, el 77% tenían como objeto de estudio a los estudiantes y en sus déficits o diagnosticaban sus procesos lectores o de escritura. Martins (2004) efectuó una síntesis de los estudios hechos sobre escritura académica en Argentina, México y Venezuela y encuentra que prevalece la observación de sus errores. Murga et al. (2005), al estudiar los abstracts de los congresos sobre lectura y escritura académica del año 2004, determinaron que la mayor parte de ellos destacaban las carencias de los estudiantes. Ávila et al. (2013) informaron que diseñaron los cursos de escritura dirigidos a los estudiantes de Enfermería en la PUC teniendo como referencia los problemas percibidos en su escritura durante el periodo 2006 y 2007, situación similar es relatada por Arechabala et al. (2011). Partir de los problemas de los estudiantes constituye un fin endogámico, es como si una escuela de conducción que dispone de su propia pista de entrenamiento organizara los cursos considerando única y exclusivamente los problemas de los aprendices para manejar dentro de esa pista.

Los proyectos de escritura derivados de estos estudios se evalúan por los beneficios que entregan a la academia, un fin endogámico. Ávila y su equipo (2013) realizaron mediciones sobre las destrezas de escritura de los estudiantes que habían tomado el curso de escritura y las compararon con las de los estudiantes que no lo habían tomado, los textos obtenidos mostraban notorias diferencias a favor de los primeros:

Resultados positivos en este proyecto permitirían *comunicar a la comunidad universitaria que es posible mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes* y que la apuesta de la Escuela de Ingeniería por hacer un lugar en el currículum a la escritura era un ejemplo (...) [por eso] resultaba de central importancia buscar un modo de medir y hacer público el impacto de este curso (Ávila et al., 2003: 551, énfasis original).

Los investigadores están perfectamente conscientes del sentido restringido de esa práctica, porque los resultados solo se miden en función de sus beneficios para la academia,

y admiten que esas mediciones cuantitativas no estaban a tono con el paradigma culturalista que animaba su propuesta. Pero se sirven de ella y de sus resultados con la ambición de instalar ideas renovadas sobre el papel de la escritura.

Ya para entrar en nuestro corpus, hemos encontrado que una buena parte de los cursos derivados de estos proyectos se insertan en el programa curricular como cursos de nivelación, el 23,50%, o bien como cursos de formación general o de fundamentación en los primeros años de formación, nada más y nada menos que el 64% de ellos. Una disposición de este tipo porta como razonamiento implícito que el estudiante aprenderá a manejar adecuadamente el lenguaje, como instrumento de aprendizaje y comunicación y que la atención redundará en una mejora de su rendimiento y con ello en una mayor satisfacción escolar. Como cursos preventivos, buscan evitar los problemas de desajuste escolar dotando a los estudiantes de saberes que coadyuvarán a su éxito como estudiantes, es decir, un fin endogámico.

En cuanto a la estructuración de los objetivos y contenidos de los programas de escritura hemos encontrado que los géneros predominantes pertenecen a la comunidad pedagógica: el ensayo (31,8%), el resumen (20,45), el informe (22,7%). Como dato adicional, vale la pena anotar que una investigación aplicada a los maestros que enseñan Lenguaje en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela constató que los textos más solicitados en esa asignatura eran el *resumen* y el *comentario de texto* en Lenguaje I y el *comentario de texto* y el *ensayo* en Lenguaje II (Martins, 2008). Trabajar sobre géneros de la comunidad pedagógica conlleva una mirada endogámica, una mirada que no avanza o avanza muy poco hacia más allá del mundo del aula.

Igual ocurre en los programas de alfabetización académica, giran esencialmente sobre el desarrollo de textos pedagógicos que sirven como medio de aprendizaje (cuestionarios, la escritura de exámenes, apuntes de clase, escritura de problemas matemáticos), es decir, para ayudar al sujeto estudiante. Y no solo los cursos. El propósito del programa para enseñar escritura académica a través del currículo de la Universidad Nacional de General Sarmiento es desarrollar estrategias pedagógicas para reforzar las habilidades de lectura y escritura “in order to promote their success in obtaining a degree” (Moyano y Natale, 2012: 24). Esta estrecha relación con la pedagogía es comprensible, se trata de un movimiento pedagógico (las figuras preclaras que lo teorizan se pronuncian desde la sicología educativa o la pedagogía: Carlino, Solé, Mirás, Cisneros Estupiñán, por citar algunos nombres). De hecho, la definición del movimiento más citada sostiene que pretende dotar a los alumnos de “nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas

así como en las *actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad*” (Carlino, 2005: 13, énfasis nuestro). Dada esta contingencia no es de extrañar que la propia Carlino (2013) se haya visto obligada a reformular este concepto⁴¹ y a prescindir del “aprender en la universidad”, alfabetización debía comportar “el proceso de enseñanza para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (2013: 370), un fin manifiestamente exogámico.

La promoción de los textos de investigación —como artículos científicos, tesis, proyectos de investigación— podría hacernos suponer que la universidad abandona las fronteras pedagógicas. Desafortunadamente, no siempre es así, por lo menos no en el nivel de pregrado. Aunque estos textos ya no forman parte de la comunidad pedagógica, siguen siendo funcionales al sistema académico, en su gran parte importan porque son requisitos de graduación, un fin endogámico. La prueba es que un amplio porcentaje de estudiantes no volverá a escribir monografías, tesinas o artículos de investigación en otro lugar que no sea la academia. En un medio, el latino, en donde existe tan poca presencia de la investigación comparada con el número de estudiantes universitarios, donde un enorme porcentaje de profesores de la universidad no son investigadores (en Chile, uno de los países latinos de mayor desarrollo, solamente un cuarto de profesores universitarios se dedican a actividades relacionadas con la creación de conocimiento, podemos inferir las cifras que registran otros países), con universidades tan poco fortalecidas para el efecto (Clark, 1999; Oppenheimer, 2010; Schwartzman 2002), estos textos terminan siendo poco funcionales “fuera de la escuela”. Esto ocurre incluso en el nivel de posgrado. Schwartzman (2002) observa, tomando como antecedente los posgrados ofertados en México, Perú, Chile, Colombia, Perú y Brasil, que estamos ante programas que no están concentrados en la investigación, sino en el comercio, los negocios y en especialidades médicas, todos ellos con un fin profesional. Incluso en la universidad estadounidense ha habido voces, como la de Weiser (1992), que se han preguntado si tiene sentido enseñar escritura como la que practican los académicos sabiendo que muchos de los estudiantes no llegarán a escribir un artículo para revistas científicas ni dictarán una conferencia científica.

Con lo dicho, no afirmamos que es un error atender los textos pedagógicos, el error es que sea la única meta y que se descuide otro tipo de escritura como la profesional. La comunidad académica, como señalamos en el primer capítulo, es una comunidad

⁴¹ No obstante, Carlino esclarece que el cambio se debe a que el concepto no lograba involucrar a los profesores y a la institución educativa, que arrastraba la impresión de que la enseñanza podría darse a través de cursos, como en la alfabetización escolar, y que el término terminaba por constreñir su campo para situarse exclusivamente en la cultura escrita dado el concepto “literacy” del que proviene *alfabetización*. Nosotros creemos que el recorte también puede leerse desde la perspectiva anunciada.

heterogénea. Pensar los programas de escritura de forma predominante en textos pedagógicos o de investigación, como repara Coll (2003), es ocultar los factores y el proceso involucrados en el ejercicio profesional mucho más extenso, complejo y variado que la racionalidad disciplinar. Esto supone negar la práctica profesional como una fuente de saber y conocimiento válido, un conocimiento tan vital en un medio en el que todavía hegemoniza el modelo universitario profesionalizante.

Resultaría imprescindible organizar un análisis sobre las expectativas creadas para los profesionales o los mismos investigadores, sus carencias, y complementarlos con los estudios hechos sobre los estudiantes. En este sentido, son investigaciones muy lucrativas las que han efectuado Cassany y López (2010) cuando recogen las experiencias discursivas de los individuos en sus puestos de trabajo para luego indagar la relación que mantienen con el aprendizaje académico que han recibido o las que efectúa la propia Carlino (2006) cuando se concentra en la escritura y la investigación. De igual modo, es destacable el estudio emprendido por la Fundación Conocimiento y Desarrollo que revisó 404 empresas y averiguó, entre otros aspectos, en qué medida los titulados universitarios cuentan con aptitudes suficientes en las competencias básicas que aquellas requerían (el 78% de las empresas reparó en la debilidad de las capacidades comunicativas de los sujetos) (El País, 24 de febrero de 2005), o la llevada a cabo por la Asociación de Industriales de Puerto Rico del 2002⁴² con similares fines.

No queremos decir con esto que la universidad debe satisfacer las imposiciones del mercado, como agencia de colocación, concepción que ha sido tan frecuentemente criticada, ni que se menoscabe el fin formativo y privado de la universidad, menos aún que se obvие la composición de textos científicos. Concordamos con Rosales y Vázquez (2011) cuando

⁴² Cuando la educación no alcanza a cubrir las necesidades básicas emergentes, la propia sociedad se hace cargo, por eso nacen academias de inglés o centros que nivelan materias y ayudan en el desarrollo de tareas. Lo mismo pasa con la escritura. Cada día aumentan las ofertas para enseñar escritura afincadas en asociaciones profesionales o laborales. De este modo emergió la propuesta del Centro de Formación Judicial del Consejo de Magistratura del Gobierno de Buenos Aires, un taller de escritura profesional dirigido a sus empleados con el fin de identificar y corregir las dificultades que aquellos experimentaban en la comprensión y redacción de los géneros propios del ámbito institucional (Marsimian et al., 2010). La Generalitat de Catalunya requirió un curso de Redacción técnico-administrativa de informes y propuestas de informe (Cassany, 1996b). En Ecuador, la empresa de distribución de energía eléctrica CENTROSUR ha debido capacitar a sus empleados en estrategias de escritura. En España, el Colegio de Abogados ofrece cursos de expresión oral e incluso organizan concursos entre los jóvenes abogados. Hasta en las universidades se busca llenar esos vacíos. La Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá ofrece cursos de escritura para profesionales, la PUC ha programado un curso recurrente de 50 horas de duración sobre Habilidades comunicativas escritas para profesionales. La Universidad Católica de Argentina ha hecho lo mismo, ha dictado talleres de escritura corporativa a los empresarios.

aducen que el hecho de que muchos estudiantes no vayan a ser científicos no los condena a la mera repetición de fragmentos del conocimiento sin las razones propias de la ciencia y que el conocimiento disciplinar debe estar acompañado de la reconstrucción del discurso y de sus modos de producción. Nuestra insistencia, lo reiteramos, es que estos esfuerzos curriculares a veces apuntan solo a ciertos tipos de textos, en desmedro de otros.

Por otro lado, el predominio de la concepción generalista de la escritura se pone de manifiesto en la organización curricular y en el tipo de concepción sobre la escritura reinante. El 64% de las asignaturas de escritura se ubican en el primer año de estudio y un 45% de las políticas institucionales son semejantes para todas las carreras. No hay una considerable variación de la escritura en función de la disciplina o carrera, salvo en las universidades españolas donde sí hay un empeño por efectuar este anclaje, con el agregado de que en los programas de clase los temas predominantes conforman núcleos temáticos generales (escritura de párrafos y ensayos, el proceso de la escritura, signos de puntuación). La concepción generalista de la escritura considera que se aprende de una vez y para siempre, entonces se planifica un curso de escritura que satisfará ese conocimiento que, a su vez, servirá para toda la carrera universitaria.

De igual modo, una concepción generalista y una concepción que entiende la escritura como el dominio del sistema gramatical desliga la enseñanza de la escritura de su contexto social, no remarca las especificidades de la escritura de la comunidad académica, no hace énfasis en que las prácticas de un discurso contienen en sus estructuras las mentalidades que se procura que interioricen los aprendices y no considera la manera en que se construye el aprendizaje, que las competencias para la escritura se forman durante todo el proceso educativo, incluso más allá de la etapa de pregrado, conforme emergen nuevos requerimientos (Moyano y Natale, 2012). Un aprendizaje de este tipo no “garantiza que el aprendiz adopte las perspectivas, una cosmovisión, acepte una axiología y domine una identidad” (Gee, 2003: 149), sin tales reparos estas mentalidades se asumen sin demasiada conciencia crítica. Abandonar la escritura luego de estos ciclos iniciales, siguiendo la perspectiva socioculturalista de nuestro estudio, es abandonar una porción importante de la formación del estudiante.

La pregunta con la que habría de terminar este análisis es si es forzoso disponer de una asignatura para enseñar escritura en la universidad. Un porcentaje significativo de universidades estadounidenses cuentan con ellas (el 95% como previamente indicamos) y las que comulgan con los postulados del WAC, incentivan la producción escrita en años posteriores a través de otras muchas asignaturas del programa. Este dato comparativo no

pretende que se concluya que lo que ocurre en aquel sistema universitario es la situación hacia la cual habría de derivar imperiosamente la educación hispana. Pero, salvando deducciones erróneas, sí podemos afirmar que algún beneficio debe conceder una asignatura para tener el protagonismo que tiene.

Nosotros pensamos que la asignación de cátedras no parece una propuesta desestimable porque invita a que la comunidad administrativa, y con ella, a la constelación universitaria, se tomen más en serio o se pongan a pensar en esto de la escritura. De muchas formas supone una alteración del sistema tradicional, de la política educativa universitaria y, consecuentemente, ocasiona modificaciones en los actores y miembros de la comunidad académica. En este periodo primordial en el que sobrenada la escritura académica, el principal aporte de la cátedra es haber puesto en escena la escritura y haber conseguido dimensionar su importancia, lo que supone reconocer que, sobre todo en América Latina, hay un problema con la escritura del alumno universitario, que la sociedad exige cambios porque algo no está funcionando.

Esta visibilidad no ha sido una tarea sencilla porque ha debido enfrentar concepciones naturalizadas sobre su enseñanza. Son frecuentes las aseveraciones de profesores que no se sienten obligados a guiar las prácticas de escritura puesto que los estudiantes “tendrían que haberlo aprendido mucho mejor en la secundaria”, no los orientan porque “son alumnos universitarios” que deberían saberlo (Carlino, 2011: 6); mejor dicho, persiste la idea de que la lectura y la escritura constituyen habilidades que se adquieren antes del ingreso a la universidad y, en consecuencia, que “su enseñanza no es asunto de la institución” (Pérez Abril y Rincón 2013: 178). Hasta los estudiantes están convencidos de que es el colegio, o la educación secundaria, el que debe hacerse cargo de esa formación (Lugo, 2012)⁴³ o, lo que es peor, que no tienen problemas de escritura (Agüero, 2010; Bussetti, 2012⁴⁴). Es consecuente que se avizore un segundo momento en el que las prácticas se redefinan para escapar de su endogamia y para superar las concepciones caducas sobre la escritura que actualmente organizan una buena proporción de los programas.

Otro aporte destacado de este primer movimiento es que los conocimientos adquiridos, así sean estrategias generales de escritura, sirven de soporte para la nivelación de

⁴³ El estudio de Lugo se aplicó a estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Itapúa de Paraguay. El 75% de los estudiantes afirmada, en efecto, que no tenía problemas de escritura.

⁴⁴ Agüero (2010), luego de investigar a los estudiantes que ingresaron a la Universidad Nacional de la Matanza, muestra que el 41% de los estudiantes consultados se califican como “buenos” escritores. La investigación de Bussetti (2012), realizada a los estudiantes de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis y ampliada a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Córdoba, exhibió que el 13% aseguraba no tener ningún problema de escritura.

competencias generales de escritura en un medio en el que abundan estudiantes con habilidades tan heterogéneas por la educación previa tan disímil que han recibido. Hay que anotar que la expansión acelerada del sistema universitario latino favoreció a las élites y a las zonas urbanas; de hecho, América Latina y el Caribe son las regiones con el mayor desbalance en la distribución del ingreso en el mundo (UNESCO, 2013). Todo esto sin descartar que la recategorización que efectúa el maestro o sus proyectos han sido capaces de insertar la cátedra en las renovadas concepciones sobre la escritura y la pedagogía de la escritura y superar nociones simplistas a su alrededor. Por ahora, mientras dispongamos de ellas es conveniente forjar un cúmulo teórico que entregue teorías más convergentes y fructíferas, que reconozcan que tanto la educación como la construcción del conocimiento dependen en un porcentaje significativo de las prácticas de la construcción de los discursos.

La cátedra, por supuesto, no es la única alternativa posible. En América Latina, especialmente, se está ensayando otro tipo de propuestas que mencionamos de paso al inicio de este capítulo. Una de las prácticas más destacadas es aquella que busca nivelar las deficiencias en las competencias de escritura de los estudiantes que ingresan en la universidad. La alternativa que se está usando es trasladar la preocupación al sistema secundario y recategorizar así su rol como preparación para la universidad. En Argentina el Ministerio de Educación ha financiado la publicación de una serie de textos dirigidos a los profesores secundarios. En Puerto Rico se ha procedido a la revisión del bachillerato para implantar cursos que puedan incorporar competencias de redacción. La Universidad Nacional del Comahue dispuso de un programa de dos años dirigido a docentes universitarios y secundarios de diversas asignaturas para diseñar y experimentar situaciones didácticas con vistas a la escritura académica. La UNESCO ha puesto en marcha en Chile un programa propedéutico para nivelar a estudiantes del último año de enseñanza secundaria de contextos vulnerables, para que puedan integrarse a la vida académica⁴⁵. En países como Colombia o México existen cursos de Bachillerato integrados a la universidad (Universidad de Los Andes, UNAM). La Universidad del Estado de Puerto Rico oferta cursos de verano a los estudiantes de nuevo ingreso que requieran reforzar sus competencias de escritura. Sin considerarlos la panacea en el asunto y pese a cierto pesimismo con que algunos de estos programas son acogidos, sobre todo por su falta de continuidad, son esfuerzos que no esquivan el problema de la escritura. Las prácticas futuras se imbuirán de esas experiencias como ahora recogemos la experiencia de las cátedras.

⁴⁵ El programa se ejecuta en seis universidades: Santiago de Chile, Católica Silva Henríquez, Alberto Hurtado, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana y Católica del Norte.

2.6 CONCLUSIONES

Disponer de una asignatura de escritura se ha convertido en una práctica habitual en las academias hispanas, pero las premisas y la organización detrás de ellas no conforman un cuerpo orgánico; en América Latina destaca el empeño por resolver deficiencias en las competencias de los estudiantes mientras que en las academias españolas la escritura está más conectada con las demandas de la academia o de las profesiones. Tampoco coinciden los criterios curriculares que organizan su inserción como asignatura del currículo. Las vacilaciones se comprueban en el estatuto que recibe la disciplina en los programas formativos, en la cantidad de nombres con que se bautiza y en las concepciones subyacentes tras ese nombre. La enseñanza se maneja entre dos matrices, una que enseña escritura desde el modelo del producto y todavía con la presencia de la Literatura (*Lengua y Literatura*), otra que se concentra en el uso del lenguaje y que prefiere una asignatura de eminente carácter práctico, y otra matriz que fluctúa entre la enseñanza de la lengua general y una lengua más específica; son concepciones que se mueven entre enseñar *escritura en la academia* (una lengua general) a enseñar *escritura académica*, una lengua específica.

Tampoco están de acuerdo en cómo enseñar y, lo que es igualmente importante, no todas disponen de la misma experiencia en enseñar escritura (Adler-Kassner y O'Neill, 2010). Al no existir principios pedagógicos sólidos para hacer frente a la inserción de esta cátedra falla la teoría de base, para volver al esquema de Widdowson (1990), y con ello se desencadenan diferentes interpretaciones y evaluaciones de la asignatura y de los programas. El resultado: las cátedras se manejan con nuevos temas, pero con los vestigios tanto de las prácticas previas de los profesores como de la forma en que aprendieron a escribir. Todavía subsiste la anacrónica idea de que escribir es una habilidad aislada o general, todavía perviven los modelos del producto, de que aprender a escribir es una cuestión de gramática. El proceso se resquebraja desde sus bases y así se pierden los aportes sustanciales que la escritura puede entregar a la enseñanza universitaria. Revisar estos aspectos nos ha permitido diferenciar los problemas devenidos de la universidad no del universitario, observación que tomamos de Solé (2004), y, por tanto, entender que los problemas de escritura dependen en buena parte de los problemas del sistema educativo no del sujeto estudiante.

Del mismo modo, el análisis de los planes institucionales y de los programas curriculares traduce la relación entre la visión institucional y la visión del profesor, es decir, los dos momentos de transposición didáctica. ¿Cómo se combinan los objetivos de los maestros con los objetivos del sector administrativo? Para Adler-Kassner y O'Neill (2010), la injerencia del Estado, y con él de la administración, predomina por encima del profesor.

Intenta definir el trabajo de los miembros de la academia, sus métodos, los conocimientos y simultáneamente minusvalora la autoridad del maestro contribuyendo de esa forma a una mirada tecnocrática y administrativa de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, nosotros hemos demostrado que no podemos hablar de una imposición tan categóricamente. Con frecuencia se producen refuncionalizaciones de los cursos, proyectos de grupos dentro de la academia o productos aislados que buscan otro orden en las prácticas que ejecutan.

Luego de este análisis nos preguntamos sobre la pertinencia de una disciplina de escritura. Desde la perspectiva de la alfabetización académica, la meta es más ambiciosa: todos los profesores deben enseñar a escribir porque no es una competencia que pueda ser enseñada como una herramienta general, es una práctica situada dentro de contextos sociales específicos, con sentidos y aplicaciones reales. Otro argumento en contra de esta inclusión es que una cátedra dedicada únicamente a la escritura puede crear la ilusión de que la enseñanza de la escritura queda satisfecha, así que el resto de la comunidad educativa queda desresponsabilizada del asunto (Carlino, 2013). Nosotros sostenemos que la academia no puede abandonar el tema de la escritura y bajo esta premisa, la cátedra es una alternativa que no debe desmerecerse, siempre que se complemente con otras políticas y que se establezcan principios pedagógicos que contribuyan a la configuración de sus metas; todavía hay que resolver si se debe enseñar solo escritura o si se acompaña de otras competencias, la manera más acorde para insertarla en el currículo, hasta hay que darle un nombre a la disciplina. Igualmente, se requiere un cambio valioso, pasar a pensar la escritura no como codificación, sino como un verdadero proceso de construcción de ideas y de autoconstrucción personal, es decir, pasar de un sujeto escritor pasivo a un sujeto activo que construye hipótesis por medio de la escritura (Ferreiro, 1999), una herramienta para el pensamiento.

En este proceso hace falta también multiplicar las investigaciones sobre el discurso especializado para contar con un cúmulo epistemológico que refrende su inclusión en el currículo. Disponer de principios más sólidos y de investigaciones sobre lenguas de especialidad daría lugar a que la organización de estos cursos escape del círculo endogámico donde, según nuestro análisis, puede quedar aprisionada: atender la escritura en la medida en que es funcional para el sistema educativo, en la medida en que el dominio de la competencia ayuda a enfrentar el desafío de escribir como estudiante. El sistema educativo queda atrapado en la tensión entre lo local y lo macro, no avanza a transportar la experiencia vivida en la comunidad pedagógica hacia el centro de la constelación académica; aunque existan puentes, estos parecen ser muy tambaleantes.

La consecuencia no es solo que se dejen de lado otras prácticas discursivas como la escritura profesional, en un medio en el que todavía rige el modelo napoleónico, este olvido deja de lado prácticas trascendentales en la formación del estudiante. La consecuencia no es solo que se prolongue el desfase academia/sociedad que tanto se recrimina, que el conocimiento que transmite no avanza para afrontar la vida (Ávila et al., 2013; Barnett, 2001; Cassany, 1996b; Hoadley-Maidment, 2000). La consecuencia mayor es que tales prácticas esconden el papel de la escritura en los procesos de formación de la identidad del sujeto. Ferreiro (2002) ya nos ha prevenido de que estar alfabetizados para ser efectivos en el circuito escolar –escribir para rendir exámenes o para entregar trabajos– no garantiza estar alfabetizados para la vida ciudadana, “pensar así es grave porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién se alfabetiza?” (17). La respuesta parece ser que para la propia academia. De este modo, las escuelas se ubican en el centro mismo de la sociedad, es, parafraseando a Chevallard (1997), un tributo que pagamos colectivamente para el funcionamiento de nuestras instituciones educativas.

CAPÍTULO III

NORMATIVA ACADÉMICA: LAS NORMAS Y MANUALES DE ESTILO DE LAS UNIVERSIDADES

Great writing may break rules, but good writing does well to observe them.
SIMON JENKINS⁴⁶

Un concepto clave de las comunidades epistemológicas es la custodia de la ortodoxia reinante, de la cual esta sociedad se considera su guardián (...) Desde un punto de vista lingüístico, y dentro de la ortodoxia reinante, una cuestión básica relacionada con esa ortodoxia es la normalización de su lenguaje.
ENRIQUE ALCARAZ VARÓ

3.1 INTRODUCCIÓN

Una segunda manera en que los estamentos administrativos de la academia intervienen en el discurso del estudiante es por medio de la normativa que regula la producción de sus textos, un mecanismo que pretende cierta consistencia en las acciones discursivas de los miembros de la comunidad. Se trata de un fenómeno de control novísimo en la vida de las academias hispanas, una juventud que deja claro por qué hasta ahora no ha habido acercamientos teóricos consistentes que desentrañen el significado y las consecuencias de esta práctica. Un estudio de este discurso, consecuentemente, debería registrar la intervención y la interacción de las prescripciones en la producción textual para comprender qué y por qué se busca normar, qué ideología reposa detrás de la legislación y como esta norma define la especificidad de los textos académicos. El objetivo de este capítulo es responder a estas preguntas.

Cabe aclarar que la norma del centro es solo una de las legislaciones que prescriben la construcción de los textos académicos. Ciertamente, estamos ante un discurso que es, o al menos se intenta que así lo sea, altamente regulado. Su matriz normativa es la lengua culta escrita que tiende a la máxima corrección; como código escrito está constituido por un conjunto de signos convencionales, por normas que permiten decodificar correctamente esos signos y por normas que regulan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos (RAE, 2010). De igual forma, el discurso está regido por normas dictadas por las comunidades y disciplinas que han estandarizado las maneras en que llevan a cabo sus investigaciones y los medios de comunicación de sus resultados y conclusiones, una manera de cuidar su ortodoxia reinante. Incluso el texto llega a estar prescrito por la norma formulada por el maestro quien, con frecuencia, adiciona y ajusta las convenciones previas a sus intereses personales. El carácter regulado de los textos académicos es coherente con la naturaleza

⁴⁶ Editor de *The Times*.

pedagógica de la comunidad discursiva, la academia es algo más que una instancia que construye una discursividad genuina, es una comunidad educativa y, como tal, un centro de prescripciones y ordenanzas puesto que, como plantea Bourdieu (2003), el sistema educativo juega un rol decisivo en el proceso de construcción, legitimación e imposición de un lenguaje. Este hecho justifica que los enunciantes reconozcan el valor de las normas lingüísticas que allí se instauran y que terminen por alienarse a ellas.

Para efectos de esta investigación, hemos escogido dos tipos de documentos prescriptores y organizadores del discurso: los textos legislativos y los manuales de estilo. Nuestra selección se fundamenta en el peso de estos factores en la producción del discurso (hecho constatado en nuestra experiencia pedagógica) y, sobre todo, por el protagonismo cada vez más creciente que estos documentos adquieren en los diversos rincones académicos. El corpus que hemos recogido se definió por tres criterios: (a) el lugar de procedencia, se prefirieron universidades representativas de los países de la muestra; (b) el tipo de legislación, se han preferido normas diversas, hay textos que rigen prácticas de pregrado y posgrado, de educación general y de facultades específicas; y (c) la factibilidad de acceso al material.

La normativa instaurada a través de textos legales y manuales de estilo que aquí revisamos no está pensada para todo el amplio repertorio de textos que exige la comunidad académica. Aunque es cierto que muchas de estas premisas son aplicables a todo tipo de composición textual formal, esta generalización es solo una consecuencia subsidiaria del tipo de registro impuesto, la lengua culta. Lo que estas normas buscan prescribir y regular con especial énfasis son los géneros de la comunidad disciplinar, con exactitud, los textos de graduación.

La constrictión que focaliza los textos de investigación tiene su justificación. La institucionalidad de las academias obliga a cumplir con el ritual de tránsito del aprendiz a la comunidad de práctica, sea profesional o de investigación, y ese ritual queda sellado con el texto. Los géneros de graduación actúan como pruebas del conocimiento que el estudiante ha obtenido en el centro, por eso son textos protagónicos. Por esta mayor experticia con la que deben ser elaborados se convierten en el prototipo de escritura hacia los cuales se encaminan las prácticas previas de escritura. Ambos motivos intervinieron en nuestra elección. Al concentrarnos en las normas que regulan los textos más complejos, será más fácil colegir las características discursivas de los otros tipos de géneros e iluminar la interacción norma-discurso-sociedad, por la injerencia de las políticas administrativo-académicas en la producción discursiva del estudiante.

Desarrollaremos este tema en tres secciones. En un primer momento ubicaremos la norma académica como parte de los procesos reguladores de los hechos lingüísticos. En este epígrafe, deseamos demostrar la influencia de las actuales coyunturas sociales y culturales en las regulaciones académicas y enmarcar la normativa como un proceso de regulación de mayores dimensiones. A continuación analizaremos las normativas de las universidades (legislaciones y manuales de estilo) mediante un corpus de textos seleccionado. Para terminar, con los datos del análisis intentaremos responder las preguntas previamente planteadas: qué norman, por qué norman y cómo esta norma define la especificidad de los textos académicos.

3.2 LA NORMATIVA LINGÜÍSTICA Y LA NORMA ACADÉMICA

Para lo que sigue, asumiremos el concepto de norma en su sentido prescriptivista, esto es, cuando una norma se toma como canon a partir de unos preceptos –reforzados por una valoración del tipo correcto/incorrecto– y se impone a toda la comunidad lingüística, (Hernández Alonso, 2001). Esta acepción se opone y se diferencia de la noción de norma ‘social’, en el sentido coseriano, la que se refiere al sistema de reglas de una lengua que se obtiene a partir de las expresiones de las que disponen los miembros de una comunidad lingüística, ocurrencias manifestadas como hábitos o tradiciones idiomáticas⁴⁷. La norma académica instalada en las universidades se construye por medio de un conjunto de preceptos en los que se ordena o “sugiere” cumplir una serie de leyes para guiar el discurso según las exigencias de las disciplinas y de los centros educativos. Conviene puntualizar que esta ‘norma académica’ no debe ser confundida con la norma producida por las academias de la lengua, desde el principio de esta investigación tomamos partida por la acepción de *academia* como centro de formación.

A nivel general, estos mandatos pueden operar en diversos niveles y registros de la lengua, pueden afectar a la gramática, a la fonética, al léxico o a variedades diatópicas. Los mandatos encuentran mejor asidero en la comunicación escrita por las características de este código que lo oponen al discurso oral, su carácter permanente; la ausencia de un contexto que induzca el intercambio de comentarios entre los participantes; la planificación con la que es producido y por la separación tiempo - espacio que media entre emisor y receptor, hecho

⁴⁷ En sentido estricto, las dos nociones no llegan a ser verdaderamente excluyentes. Méndez García (1999) discurrió que “las normas (preceptos) se pueden obtener por generalizaciones empíricas que se infieren de lo que es norma (costumbre); la costumbre se hace precepto cuando se codifica y una vez hecha norma, se adopta como elemento de juicio y establece el modelo de lo que debe ser (...) Parece, pues, que descripción y prescripción normativa no son conceptos antagónicos” (111-114).

que obliga a forjar un mensaje con un alto grado de uniformidad si se ambiciona que se recite sin ambigüedad. En el caso de la normativa académica, los mandatos se circunscriben a un registro y estilo específico, el uso formal culto del español estándar y la comunicación científico-disciplinar (la forma de comunicación del conocimiento). La normativa académica, asimismo, se focaliza en la escritura, aunque una porción considerable de los textos regulados anexan una instancia de comunicación oral, tal parece que los preceptos de la escritura se trasladan de forma automática a la comunicación oral en los aspectos que sean posibles.

La principal función de la norma lingüística es estandarizar una forma de uso, una forma que luego se difunde como fórmula prescriptiva⁴⁸. El fundamento de esta estandarización es la concepción de que el lenguaje como hecho social varía según el medio geográfico, social o los contextos situacionales en los que es usado (Milroy, 1992). La idea que subyace es que las variaciones impiden una comunicación eficiente y que “everyone should use and understand the language in the same way with the minimum of misunderstanding and the maximum of efficiency” (Milroy y Milroy, 1991: 23). La *ideología de la normalización*, concepto de Milroy y Milroy (1991), nos inclina a pensar que hay una forma correcta de expresión y que las personas deberían usarla de esa forma. La uniformidad es percibida como la condición normal que debe ser propagada, la variación como la desviación que debe ser evitada. La condición normal entraña una forma correcta de usar la lengua, una estructura perfecta del lenguaje, y presupone la idea de que los hablantes, como criaturas torpes, violan la estructura ordenada con sus incorrecciones (Milroy, 1992).

Imponer una norma comporta seleccionar una variedad de uso para instituir la como modelo. Esta selección está fundamentada básicamente en criterios extralingüísticos. Las reglas que se universalizan y que forman el canon son las que encuentran un asentimiento colectivo producto de su estatus político, económico o cultural. De muchas formas, la imposición de la norma lingüística se apareja de puntos discriminatorios puesto que si el modelo escogido es percibido como la forma de más valor, de más prestigio, las otras formas de comunicación se minusvaloran. Para Fairclough (1992b), la estandarización del lenguaje es un asunto de hegemonía de un grupo particular que extiende al sector lingüístico su dominio cultural. Para el caso de la escritura académica, como observaremos más adelante con mayor detalle, la norma impuesta procede fundamentalmente de las figuras referenciales y prestigiosas de cada campo (las revistas científicas o normas de los organismos

⁴⁸ Milroy (1992) prefiere diferenciar entre *norma*, término que indica la observancia de las normas, y *prescriptivismo*, la actitud que fuerza a usar esas normas.

disciplinarias) y de las leyes de la norma culta. El poder que han obtenido estas instancias no solo les faculta servir como referencia de los estándares, sino que también les concede el rol de “guardianes” de las prácticas discursivas (Hyland, 2004a).

Se han organizado diversas esferas encargadas de fijar, difundir y asegurar la ejecución de las normas lingüísticas. El “cuerpo de juristas de la lengua”, como lo llama Bourdieu (2003), está integrado por instituciones lingüísticas como las academias de la lengua, comunidades discursivas específicas (editoriales, revistas, academias), todas ellas ligadas con entidades gubernamentales, educativas y políticas. Nos resultan familiares los mecanismos regulativos como las ortografías, gramáticas, manuales de estilo o diccionarios. Pero además está la gente “común”, hablantes ordinarios que se miran a sí mismos como guardianes o chamanes del lenguaje —término que Milroy y Milroy (1991) tomaron prestado de Bolinger—, son personas profunda o medianamente preocupadas sobre todo por la parte ejecutiva de la prescripción, respaldadas en el dominio que creen tener sobre el funcionamiento de la lengua. Este sentimiento de protección y cuidado estaría reforzado por el prestigio de la norma impuesta y por la confianza que la sociedad le otorga. En el caso de la norma académica ejercen como juristas los manuales de estilo, los libros de textos, los cursos de composición, los libros de normas; por supuesto, actúan conjuntamente con la gramática, la ortografía o los diccionarios. El cumplimiento de la norma es controlado por la jurisdicción educativa en la que está insertada.

La lingüística prescriptiva puede ser juzgada como una clase de control sobre el lenguaje antecedido por un proceso de *planificación lingüística* (Haugen, 1966). Esta planificación es descrita por Cooper (1997) como los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos. La población a la que se dirige la planificación se puede concebir como una red de comunicación. Las redes están conectadas entre sí, lo que facilita la difusión de la innovación. Hay que recalcar que si bien Cooper relaciona con frecuencia la planificación con *innovación*, la política reglamentaria académica más bien promueve un estilo de lengua que, bien visto, sí es un uso innovador para el estudiante poco acostumbrado a tratar con géneros de escritura altamente especializada o a conducirse de acuerdo con la política propuesta.

Continuando con Cooper (1997), la planificación es, sucesivamente, gestión de la innovación (de la política en nuestro caso), el proceso de marketización, el instrumento para la adquisición y un ejemplo de adopción. Los tipos de adopción de la innovación son: (a) conciencia, los posibles usuarios perciben su presencia; (b) evaluación de la propuesta que

deduce cómo su uso le será favorable al usuario; (c) la habilidad o capacidad para emplear la innovación; (d) uso, frecuencia con que la política planificada es utilizada. En teoría, los cuatro índices siguen un proceso lineal, pero en la práctica el orden podría verse alterado, se puede comenzar a sujetarse a una innovación sin tener la suficiente habilidad. Gran parte del éxito del proceso depende de esta adopción, la adopción depende de la aceptación y la aceptación está sustentada en la inclinación a la corrección y al “buen uso” con el que se guía el hablante en la comunicación culta. Esta aseveración no debe tomarse como que siempre se cumplen con las reglas de buen uso, las discrepancias entre la evaluación y la actitud lingüística son frecuentes (Borrego Nieto, 1992).

La inclinación anotada quiere decir que el usuario es llevado por el deseo de controlar, regular y juzgar los fenómenos lingüísticos. Cameron (1995) llama a esta actitud *higiene verbal*, la gente incorpora un diverso conjunto de prácticas normativas metalingüísticas apoyada en la convicción de que hay maneras de emplear el lenguaje que son funcional, estética o moralmente preferibles que otras. Estos caminos se transitan en la comunicación institucional y en nuestra vida diaria donde estamos rodeados de reglas que nos imponen modelos de habla. La sujeción a la norma está tan arraigada que la gente acepta el uso estándar sugerido y cuando no lo puede emplear acepta su subordinación frente al modelo de lengua. El estudiante, como Desinano (2009) entrevistó, se aviene a la regla del mismo modo que acepta las normas del sistema de la lengua, para poder ser un hablante: no es un acto de voluntad, sino un requisito que le faculta ser sujeto en ese discurso y entrar a formar parte de ese mundo simbólico. Para Bourdieu (2003), el reconocimiento de una legitimidad lingüística no se cimienta en una creencia deliberada común o en un acto de intencional aceptación. Para él, los seres humanos somos domesticados mediante una serie de disposiciones inculcadas subrepticamente a lo largo del proceso de adquisición de la lengua, en ese trayecto hemos sido sometidos a las sanciones y a los beneficios simbólicos del mercado lingüístico ya sea por rechazar o por usar las formas estándares. Para Habermas (1984), la validez de las normas sociales se fundamenta en la intersubjetividad del acuerdo sobre las intenciones y viene asegurada por el cumplimiento de las obligaciones, “el comportamiento que viola las reglas está condenado al fracaso al no poder conseguir lo que pretende” (69).

La diversidad de razonamientos que circulan alrededor de la normalización lingüística está sujeta por un péndulo que oscila entre valorarla como una parte consustancial de la lengua hasta apreciarla como una intervención que llega a desfigurarla. Nosotros convenimos con la idea de que los constructos normalizadores son fenómenos

intrínsecos al lenguaje, como código culturalmente construido promulga reglas, estrategias y acciones para asegurar su construcción y decodificación. Igual de objetadas han sido las consecuencias de las prescripciones. Nosotros pensamos que podrían tener implicaciones positivas y negativas. Como sostuvo Cameron (1995), no hay duda del valor de ciertas planificaciones lingüísticas como las campañas para salvar dialectos, para fomentar la lectura, para alfabetizar, para concienciar sobre el uso de un lenguaje no sexista o racista; pese a que no siempre cuentan con una política coherente ni con una ideología, están respaldadas por políticas de inclusión y de no discriminación. La norma también podría estar afincada en el valor de la justicia y propender un trato igual, la uniformidad se ofrecería como solución porque elimina las diferencias. Pero asumimos que ciertas regulaciones están teñidas por las convicciones de una élite, que se proponen reproducir desigualdades, que la uniformización puede actuar en contra del multiculturalismo o pregonar la proposición de que existe una única forma de transmitir ciertos mensajes, que puede ser un mecanismo de exclusión o de intimidación. En todo caso, la normalización es un asunto lingüístico cuyos mecanismos operativos merecen conocerse mejor, solo al comprender qué somete al discurso sabremos cómo responder a sus imposiciones.

3.3 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NORMA ACADÉMICA

Las academias, como *comunidades discursivas*, elaboran y requieren sus propias convenciones lingüísticas hasta conformar un estilo que se reconoce como propio de un grupo, es decir, un estilo que determina maneras de afiliación e identidad (Wenger, 2001). La norma académica se organiza contemplando los usos y conciertos lingüísticos que se propician en la cultura de ‘primer orden’ (Widdowson, 1990) o en el ‘contexto primario’ (Bernstein, 2001), lugar de la producción del discurso, allí están las convenciones generales de la lengua y las propiciadas por las culturas disciplinares, a ellas se suman los factores que intervienen en la dinámica de la cultura de segunda orden, los que emanan de la institucionalidad educativa de la academia.

La norma gramatical emergió vinculada al estilo y a la lengua de los poetas medievales que tenían afán por establecer una comunidad comunicativa supradialectal Carriazo (2008). El humanismo propagó la teoría gramatical y la reflexión normativa a las lenguas romances. La academia se fijó en ellas desde el vocabulario y la ortografía, factores que han recibido distintos juicios a lo largo de las diversas épocas.

Por otro lado, la parafernalia lingüístico-normativa esencial de las comunidades disciplinares, o de la comunicación científica, parte de dos antecedentes históricos. El

primero de ellos se relaciona con las innovaciones tecnológicas que impuso la imprenta en el siglo XV, ansiosa de un estándar que regule las decisiones de los tipógrafos y que le ayude a luchar contra el error del tipo. Estas decisiones fueron de sumo valor en la normalización del discurso escrito y en la regularización gráfica (Martínez de Sousa, 2001). Las editoriales, con el fin de legitimarse social y culturalmente y para alcanzar prestigio, diseñaron manuales y libros de estilo que fijaron su marca de calidad y su imagen. El segundo antecedente deriva de la disciplinariedad de las ciencias puras. Estas disciplinas, una vez que sus investigaciones sobrepasaron los ámbitos privados y locales, proyectaron un conjunto de medidas para comunicar de forma eficiente y homogénea los resultados de las investigaciones. La normativa en este caso fue construida básicamente por los medios de comunicación, concretamente por las revistas y periódicos científicos (como la revista de la *Royal Society* que data del año 1665), que requerían mecanismos eficientes para desarrollar su trabajo que era nada menos que la comunicación de las investigaciones científicas.

El surgimiento de las revistas marcó un hito en la manera en que se difundía el conocimiento en esa época. Frente a los libros, que parecían contener conocimientos cerrados, las revistas entrañaban conocimientos más abiertos, y frente a la correspondencia privada que mantenían entre sí ciertos intelectuales del momento, las revistas conllevaban una dimensión de carácter público. Uno y otro hecho serían determinantes en la fijación de los formatos y en la manera en que habría de construirse el discurso científico. Conforme crecían los lectores de la revista y conforme las revistas llegaban a manos de lectores expertos o de sociedades de conocimiento, se multiplicaban las observaciones, debates y controversias sobre las informaciones expuestas. Fue cuando se hizo imprescindible una manera de estandarizar las comunicaciones.

Más tarde, ciertas disciplinas compaginaron esfuerzos y criterios y trazaron su plan discursivo; citamos como muestras el estilo de la *American Psychological Association* (APA), cuya formalización del estilo comenzó en 1928 hasta desembocar en la publicación de un artículo en 1929 para dirigir las comunicaciones de profesionales y científicos de la psicología (American Psychological Association, 2002); las *Normas de Vancouver*, que nacieron en 1978 para reglar la publicación de manuscritos en el ámbito de las ciencias de la salud; el estilo de la *Modern Language Association* (MLA), publicado por primera vez en 1985, que guía la escritura de las investigaciones de las humanidades; *Mathematics Into Type*, que data del año 1971, que vigila los formatos de los textos matemáticos. Algunos estilos, como el de APA, se reconocen y valoran por otras disciplinas que lo adoptan como modelo de uso (antropología, sociología, ciencias administrativas).

Pero sería superficial pensar que las reglas fueron programadas únicamente por el deseo de unificar formatos de los textos, detrás se hallaba una ideología de composición: las reglas buscaban ordenar el proceso de investigación y certificar que el texto resultante fuera ‘profesional’, es decir, que cumplía con las exigencias del método científico. Como hemos resaltado en el capítulo I, la escritura científica es una construcción del conocimiento, su objetivo es ofrecer una propuesta de comprensión de un fenómeno concreto con argumentos racionales⁴⁹, tales alegatos debían ser cristalizados siguiendo un proceso metodológico igualmente racionalizado. El discurso instituido, por tanto, debía poseer mecanismos singulares para revertir al texto el proceso seguido en su construcción. El colofón es que si los textos se alinean bajo formatos macro y microestructurales similares, la investigación se ha desarrollado observando el proceso del método científico. La norma logró que el caos de la diferencia intelectual sea eliminado; “individuals assimilate bits, follow rules, check each other out, and add their bits to an encyclopedia of behavior of subjects without subjectivity. There is not much room for thinking or venturing here, but much for behaving and adhering to prescriptions” (Bazerman 1988: 275). Consecuentemente, y aquí calza el epígrafe que abre este capítulo, la norma sirvió para que las comunidades epistemológicas custodien la ortodoxia que habían instituido (Alcaraz Varó, 2000).

Otra consecuencia de la política impuesta es que las normas pasan a convertirse en mecanismos de selección y exclusión: únicamente aquellos textos que cumplían con las reglas planteadas podían ser aceptados, reconocidos y difundidos. Las revistas, ante la avalancha de contribuciones, vieron en las reglas un marco de referencia que ayudaba a decidir qué textos aceptar y qué textos rechazar. Los escritores adquieren conciencia del peso de la norma y se sujetan a sus mandatos, saben que la aceptación de su texto depende de su observancia a tales patrones.

Las políticas y normas no son estáticas ni homogéneas. Se han ido adecuando, puliendo y modificando de acuerdo con la renovación de las epistemologías científicas y el marco socio-cultural. Y no son patrones homogéneos porque la especialización del conocimiento ha ido agregando una serie de medidas para dar solución a problemas propios de las disciplinas, de allí han procedido los cánones de los diversos manuales de estilo que

⁴⁹ Los primeros científicos, antes de las revistas especializadas, escribían sus textos en forma de diálogo y argumentaban de la misma forma que la teología y la filosofía habían argumentado previamente. Cuando los científicos comienzan a expresarse con su voz comienzan también a pensarse como autores con responsabilidad de lo que decían, esto los obligó a profesionalizarse y a entregar un renovado valor a la producción de sus artículos (Bazerman, 1988). Lo mismo ocurría en la literatura. Aún después de la imprenta, la prosa de un autor era heterogénea en tono y actitud, el autor podía alterarla en cualquier momento; incluso los tiempos o la sintaxis no se hilaban con una secuencia temporal o espacial, sino según el énfasis (McLuhan, 1998).

antes citamos. La norma también está condicionada por la tradición de las comunidades discursivas, a como interpreten y adapten las regulaciones a su espacio.

Sin embargo, aunque las comunidades académicas han tenido en su mira el lenguaje de la comunicación científica, solo recientemente las universidades han hecho explícito un mecanismo regulador de la producción de este tipo de textos dirigido a los estudiantes. Como editoras de textos, las universidades ya habían concertado una política normalizadora dirigida a sus académicos (son dignos de mencionar el *Hart's rules for composers and readers at the Oxford University Press* de la Universidad de Oxford publicado en 1893 o *The Chicago Manual of Style* de la Universidad de Chicago que data de 1906). Los manuales dirigidos a los aprendices aparecieron luego de la segunda mitad del siglo xx y no en las academias. El American Institute of Biological Sciences de Washington publicó en 1960 el que se reconoce como el más antiguo de los manuales de enseñanza de la redacción científica: *Style manual for biological journals* de Conference of Biology. En 1964, Karger (Suiza) editó un folleto con propuestas de reglas de escritura académica. En 1970 Maillard y Benhamou publicaron *L'article médical* (París), un texto ya referido a un género concreto. En 1972 la American National Standards Institute (ANSI) de Nueva York lanzó el texto *Preparación de los artículos científicos para su presentación escrita u oral*, en el que definía la fórmula introducción, material y métodos, resultados y discusión. Con el tiempo, el estilo de APA también propuso un manual dedicado a los estudiantes.

Las normas comienzan a ingresar en las academias luego de los años sesenta gracias a la conciencia metalingüística que desencadenó el auge de la enseñanza del inglés para fines específicos. Las academias hispanas se unieron a esta regulación a partir de la década de los noventas del siglo pasado, fecha de los manuales más antiguos que hemos encontrado, entre ellos destacamos el *Manual de estilo* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), redactado por José Romera Castillo, Miguel Ángel Pérez, Vidal Lamíquiz y María Luz Gutiérrez (Madrid, 1992), autoproclamado en su prólogo como el primer libro de esta clase; el *Libro de estilo para universitarios* de Miguel Ángel Santos, Benjamín Mantecón y Cristóbal González Álvarez (Málaga, 1995); el *Libro de estilo universitario* de Carlos Arroyo Jiménez y Francisco José Garrido (Madrid, 1997). Esto sin contar con la serie de regulaciones que funcionan como parte de la legislación de las instituciones.

La irrupción de estos soportes normativos, junto a esa conciencia lingüística, ha estado fuertemente condicionada por el contexto social y cultural en el que asientan dichas prácticas. La emergencia de mecanismos normalizadores y unificadores es parte de una

política macro cuya raíz es el acelerado cambio que experimenta la sociedad desde la segunda mitad del siglo XX. La sociedad posmoderna, posindustrial, consumista y globalizada⁵⁰ impone nuevos códigos que afectan a la comunicación como producto social y cultural que es. De forma precisa, la aldea global requiere un código lingüístico compartido —de la misma forma en que unifica políticas económicas o marcos legales—, con el argumento de poseer una *lingua franca* de comunicación que favorezca un flujo dialógico en el mercado de bienes y servicios, principal motor de la actual economía. Siguiendo este principio se consolida un discurso que promociona normas de interacción, géneros y estilos que se reconocen como efectivos para ciertos propósitos comunicativos. Dicho en palabras de Cameron (2002), el carácter macroglobal de las comunicaciones organiza una retórica de la uniformidad⁵¹ que se consigue mediante un ajustado proceso de regulación y control. La tendencia a la homogenización⁵² se ve impulsada por el alcance cada vez mayor de los medios de comunicación, por la nivelación sociocultural de ciertos grupos de población motivada por la masificación de la escuela y por la movilidad social.

Lo anterior entraña, lingüísticamente hablando, que las normas del lenguaje deban ajustarse a las nuevas condiciones socioeconómicas prevalecientes, o lo que es lo mismo, que el lenguaje deba modernizarse para poder cumplir con las nuevas funciones comunicativas. El vocabulario se incrementa, los hablantes desarrollan nuevos estilos, géneros y registros (Cooper, 1997). Un proceso de esta modernización es la *cultivación* (concepto que Cooper toma de Neustupný), el estudio de los problemas relacionados con la corrección eficiencia, especialización de los registros y estilo. La cultivación, al buscar la corrección y promocionar un estilo de comunicación, trae consigo la especialización discursiva en la que habíamos insistido en el primer capítulo (§ 1.5.2). Cada vez se requiere manejar un lenguaje que responda de la forma más efectiva a una situación comunicativa

⁵⁰ Para Giddens (1997), la modernidad misma se caracteriza por una tendencia universalizante. Cita como una de las pruebas la manera en que la concepción del espacio-tiempo fue homologada mundialmente. Aunque siguen coexistiendo diferentes calendarios, todos terminaron por ser subsumidos a una forma única de fechar. La estandarización del tiempo favoreció el control del espacio-tiempo. La universalización de la actividad social es un proceso de desarrollo de nexos genuinamente mundiales.

⁵¹ Cameron (2002) recalca que la idea de la lengua universal o del lenguaje perfecto, símbolo de la armonía y mutua comprensión, ha permanecido en el ideario occidental como una meta deseable desde hace tiempo. Los intentos de idear una lengua como el esperanto o el Volapük, propugnados en el siglo XIX, demuestran esta ambición. Los actuales imperativos socio-culturales no habrían hecho más que dar un giro a una vieja idea.

⁵² Sin embargo, esto no implica que debamos perder de vista que esta tendencia convive con la propensión que fortalece las lenguas locales. Haas (1982) puntualizó que ambos pulsos han rondado siempre y han sido vitales en la evolución de la vida de la lengua. Cameron (2002), en el mismo orden, hizo hincapié en este impulso de las lenguas propias alegando que el posmodernismo es en realidad un desorden de diferentes y contradictorios tipos de pulsiones y reconoce que la nivelación de la lengua no significa nivelar las diversas lenguas ni estipular una forma de comunicación híbrida, sino seleccionar un discurso que se erige como oficial. El lema es unidad en la diversidad, “language becomes a global product available in different local flavours” (70).

definida y lo demuestra la serie de preceptos que han acuñado las instituciones o las áreas profesionales para regular la comunicación de sus miembros: allí están los manuales de estilo para periodistas, administradores, estudiantes, o manuales más específicos para comunicarse por las redes sociales; el mercado incluso dispone de manuales dirigidos a públicos tan específicos como las mujeres profesionales (Montolío, 2010), un texto necesario porque, a decir de su autora, hombres y mujeres pertenecen a culturas comunicativas diferentes y consecuentemente interactúan bajo estilos diferentes que se deben conocer. Igual ocurre con la comunicación científico-disciplinar, un ámbito abundante de especializaciones y subespecializaciones es proclive a normas singulares.

Un factor adicional fomenta el cuidado y el sigilo puesto en las prácticas discursivas de la ciencia: el conocimiento se comercia como un producto más del mercado global⁵³. La relación del conocimiento con la industria, el gobierno y la educación ha fomentado una mutua dependencia del estado y de la academia y ha motivado que los académicos, los productores del discurso, se “enreden” en el sistema de valores del mundo secular (Hyland, 2004a). El conocimiento se empaqueta en los textos, de ahí el cuidado exigido en su construcción. Como bien ofertado, el discurso epistemológico se uniforma, la normalización vigila su calidad. La venta de los productos acredita el éxito y el reconocimiento académico del individuo o de la institución, un reconocimiento que se traduce en el incremento de recursos. Permítasenos aclarar que el modelo de mercado expuesto no pretende un intercambio de bienes por dinero. El éxito de una inversión se evalúa en la medida en que facilita la credibilidad del científico; una inversión fructífera significaría que se aceptan sus textos, que se leen sus trabajos (Latour y Woolgar, 1995). Los científicos tienen ‘ideas’ y saben que “es «su» laboratorio y que son ellos los que se han arreglado para atraer dinero y equipo para asegurar la base de sus operaciones. Desde este punto de vista, no son distintos a los hombres de negocios (...) las fuerzas económicas atan al investigador como capitalista independiente” (Latour y Woolgar, 1995: 258-259).

Para asegurar la dispersión de la oferta y la venta de los productos se ha configurado una serie de estrategias de marketización de los textos. Una de ellas es el sistema de evaluación de las universidades, que controla calidad y establece estándares. El sistema está apoyado fundamentalmente en las publicaciones, con tal política organiza una competencia

⁵³ Es apropiado destacar que desde la invención de la imprenta, la producción del libro ha estado vinculada con cuestiones económicas. Eisenstein (2010) describe a los primeros editores como hombres de negocios y como creadores de “gloria literaria”. En ciertas ocasiones, el afán de lucro se combinaba con motivos personales que podrían tener ribetes religiosos (la autora reclama mayor trabajo de los especialistas en historia económica para revisar la relación entre los talleres de impresión y el crecimiento de la empresa capitalista). La diferencia es que aquí, más que de libros, hablamos de la industria del conocimiento, de los contenidos.

intra e interacadémica resuelta por medio del texto. El ganador obtiene más prestigio y mayores recursos. Cada academia busca maximizar sus recursos para entrar en la competencia. La mayor conciencia sobre la importancia de la escritura especializada alcanza a los textos de los estudiantes.

Finalmente, este proceso de uniformización deviene del carácter institucional de la academia, aquí radica el peso que ejerce la comunidad de segundo orden. Como institución debe instaurar desde su brazo administrativo mecanismos de comunicación, internos y externos, y debe dar cuenta de su trabajo, por tanto, ha de estar regulada y normada como cualquier otro organismo, para gestionar su funcionamiento y su evaluación. Parte de estas normas vigilan la producción de textos de graduación porque son los instrumentos acreditativos, aquellos que le autorizan al estudiante funcionar fuera del sistema. Contar con un marco legal brinda consistencia en las acciones y, como aclaraba Devitt (1991), porque los textos escritos constituyen los productos y recursos, la pericia y la evidencia, las necesidades y los valores de la organización.

La norma también tiene el afán de singularizar a la institución, es su sello de identidad. Este afán de individualización se ratifica en la exigencia de establecer la *visión* y *misión*, una forma de identificarse ante el público, es su imagen corporativa. La misión, para Zabalza y Zabalza (2010), recoge el sentido de la institución y la forma en que aspira a desarrollarse y, aunque todas apuntan a la enseñanza como fin, pueden interpretar esta misión o asociar otras misiones que la individualicen. La norma aplicada al texto, por consiguiente, también singulariza al centro por el estilo de sus textos, esto es, una clase de acicalamiento de las apariencias (Cameron, 2002), una preocupación por manejar lo que debe ser estético para un medio determinado. Fairclough (2003) denominó a esta tendencia como estilización: una preocupación por la imagen particular, una preocupación consciente por la identidad pública, que los lleva a atender aspectos estéticos. De este modo, la ley se impone como un marco de identificación de los miembros con la comunidad. Es un aspecto simbólico de creencias compartidas por el grupo que operan como motores de identificación grupal, en cuanto son modos de hacer comunes a todos los miembros. La ley es un símbolo de unión porque afecta la vinculación del sujeto con una instancia que norma (Clark, 1991) y que se determina por el poder de su organización, la edad de la organización —a mayor ascendencia histórica mayor es el número de leyendas institucionales y mayor la identificación— así como las luchas organizacionales; a mayor contexto competitivo, mayor competencia por sobrevivir y aumentar el estatus, hay un mayor sentido de singularidad.

En el segundo caso es su pulsión como centro de formación. Si el conocimiento se mira en términos de competencia, lo que la gente puede hacer con la lengua, la educación en general se construye en términos de destrezas lingüísticas para la comunicación. La competencia comunicativa pasa a ser parte de las metas de los diferentes regímenes educativos, transcritas en las misiones, visiones, objetivos o perfiles de los estudiantes que aspiran formar. Las universidades organizan una planificación lingüística, retomando el concepto de Cooper (1997), para dar forma a este renovado valor y especialización del discurso. La educación superior, hasta antes ajena a estas preocupaciones relegadas a niveles educativos inferiores, debe prepararse y coadyuvar en la formación de estos profesionales e investigadores. Los manuales de escritura académica, los cursos y profesores de escritura especializados, los departamentos de escritura y otros frentes que se difunden sin que sus usuarios les presten atención deliberada asumen la tarea reto de propagar los “buenos usos”. La política uniformadora es uno de los medios empleados.

En síntesis, nuestro estudio se aproxima a los textos reguladores del discurso bajo la premisa de que operan como agentes de orden del discurso. Reconoce que la regulación está embebida de la dinámica social y cultural en la que se inserta la academia y de las imposiciones administrativas que la academia patrocina como institución. La interpretación que prosigue busca analizar la naturaleza de la norma y los problemas que ciertas pautas podrían provocar al intentar ser ejecutadas. El macroobjetivo es demostrar que la norma es un factor sustancial del discurso que compone el estudiante.

3.4 MÉTODO Y CORPUS

Para este trabajo hemos compilado doce textos que norman o guían la producción y entrega de los géneros de investigación o profesionales asociados a la graduación, el corpus respectivo se encuentran en el APÉNDICE 4b (en CD), a excepción del Manual de estilo de la UNED porque está confeccionado como libro. Seleccionamos dos tipos de textos prescriptivos: los manuales de estilo y las normativas. En algunos casos, los documentos acogen simultáneamente regulaciones administrativas o guías de orientación metodológica para la práctica de investigación, pero nosotros nos restringiremos únicamente al componente discursivo. A partir de aquí, cuando hablemos de textos normativos nos estamos refiriendo a los dos tipos de textos y exclusivamente al material examinado en este corpus. Para mantener coherencia con la investigación, mantenemos la misma muestra del capítulo anterior, pero hemos tomado únicamente un centro por país; la única excepción fue el caso de Guatemala porque las universidades estudiadas en el capítulo anterior no disponían de un

manual o reglamento de este tipo. Las universidades fueron seleccionadas por su representatividad local, hecho que en algunos casos se avala por la cobertura regional de la universidad, y porque sus textos respondían a una variada estructura y modalidad, carácter que nos faculta analizar diferentes versiones de un mismo fenómeno. La muestra es cualificada o intencionada porque los textos se ajustan al perfil que buscamos. A continuación, el detalle de corpus:

TABLA 3.1. Organización del corpus sobre las normas académicas

País	Universidad	Tipo de documento	Alcance del reglamento
ARGENTINA	Universidad de San Andrés (UDESA)	Pautas para la presentación de trabajos	Administración de Empresas y Contabilidad + Suplemento
CHILE	Universidad de Chile (UCh)	1. Manual de normalización 2. Manual de estilo y procedimientos	1. Manual general 2. Manual de Ciencias Forestales
COLOMBIA	Universidad de los Andes (UNIANDES)	Reglamento	Economía (pregrado y posgrado) + Suplemento
ECUADOR	Universidad Central (UCE)	Guía para la elaboración de proyectos y trabajos	Facultad de Ingeniería: CC. Físicas y Matemáticas
EL SALVADOR	Universidad de El Salvador (UES)	1. Recomendaciones generales 2. Normas de presentación	1. Reglas generales 2. Facultad de Medicina
ESPAÑA	U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Manual de estilo	Reglas generales (virtual)
GUATEMALA	Universidad Mariano Gálvez (UMG)	Instructivo y guía práctica	Facultad CC. Jurídicas y Sociales
MÉXICO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey (ITESM)	Normas básicas de redacción	Escuela de graduados Educación (virtual)
PERÚ	Universidad de Piura (UDEP)	Guía para la redacción	Reglamento general
VENEZUELA	U. Nacional Experimental Simón Bolívar (USB)	Normas generales para la redacción y presentación de proyectos	Normas generales

Como se colige por el cuadro, disponemos de dos tipos de textos normativos según el alcance de su regulación: las normativas de alcance restringido, dirigidas a facultades y las normativas de macro alcance, dirigidas a toda la universidad. La selección es premeditada, nos permitirá comparar las regulaciones tomando como criterio su grado de alcance. Solamente en dos casos, Universidad de Chile y Universidad de El Salvador, seleccionamos del mismo centro tanto la normativa general como la normativa de una facultad con las mismas intenciones contrastivas. Por esa adición, la muestra consta de doce textos. A la diversidad de alcances, se suma la variedad de facultades y los distintos tipos de educación, presencial y virtual, esta última representada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y por el Instituto Tecnológico de Monterrey (concretamente por la carrera y la facultad seleccionada). Los textos tienen diversas magnitudes, desde versiones breves como las seis páginas de la Universidad de los Andes, versiones concentradas en un manual de 40 páginas de la Universidad Central, hasta documentos más complejos provistos en forma de libro, es el caso del *Manual de estilo* de la UNED.

Siguiendo con la presentación de estos textos, hemos hallado que frecuentemente se complementan con suplementos cortos (de tres a cinco páginas) dedicados a pormenorizar aspectos que por su naturaleza precisan mayor desarrollo, en nuestra muestra están el suplemento de la Universidad San Andrés: “Sobre el plagio y la utilización indebida de fuentes”, y el texto breve de la Universidad de los Andes para regular el formato de entrega de los trabajos. El “Manual de normalización general” de la Universidad de Santiago de Chile manifiesta que cuenta con un suplemento para la redacción de la bibliografía, pero hemos obviado su inclusión.

Los textos serán citados aludiendo al centro que lo emite ya que legalmente figura como autor del documento, salvo en el manual de estilo de la UNED y del ITESM, ambos firmados por un autor personal; en esos casos, el dato del autor irá acompañado por el nombre de la institución para guardar armonía con la forma en que se referencian los demás documentos. La universidad será identificada por la sigla o el acrónimo con la que es conocida corrientemente, tal y como se muestra en el cuadro precedente. Cuando la misma institución cuenta con dos documentos, el reglamento general y el de una facultad, se marca la diferenciación adjuntando el nombre del texto respectivo. No todos los textos disponen de numeración original, entonces la incorporación del detalle es metodología nuestra para facilitar la remisión.

3.5 LAS POLÍTICAS DISCURSIVAS ACADÉMICAS: MANUALES Y LEGISLACIONES

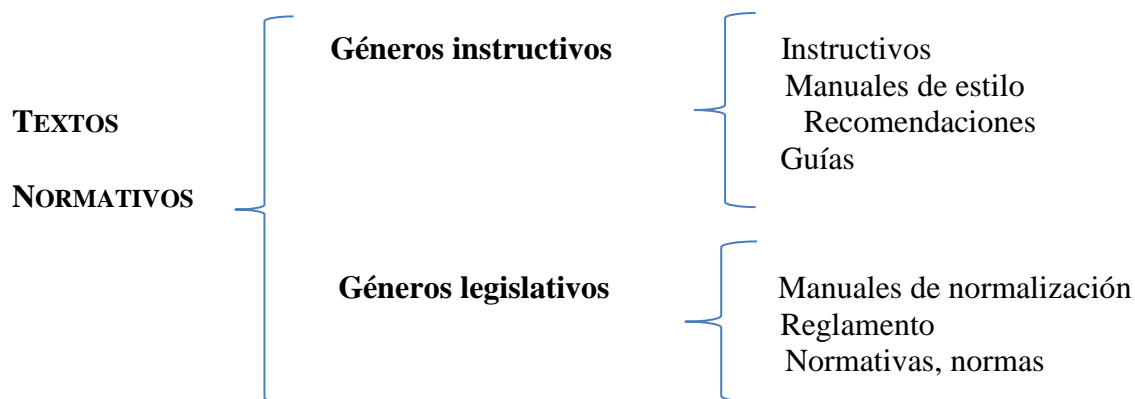
3.5.1 LA NATURALEZA DE LA NORMATIVA

Los textos que revisamos son prescriptivos porque su objetivo, abierta o subrepticamente, es ofrecer a la comunidad académico-estudiantil un arquetipo de norma ejemplar. El nombre que toma cada uno de los documentos confirma nuestra aseveración (en todos los casos que se enumeran a continuación, el énfasis es nuestro):

1. Instructivo para la PRESENTACIÓN de propuestas, defensa final y para la PRESENTACIÓN de los trabajos de graduación (UDESA).
2. Manual para la *normalización* de trabajos de titulación o tesis de grado (UCh).
3. Manual de estilo y PROCEDIMIENTOS. Proyectos de memoria y Memoria de título (UCh).
4. *Reglamento* de Seminario y Tesis de grado (UNIANDES).
5. Guía para la ELABORACIÓN del proyecto de graduación (UCE).
6. Manual de estilo (UNED).
7. Recomendaciones generales para la PRESENTACIÓN de trabajos de graduación... (UES).
8. Estructura y *normas* para la PRESENTACIÓN de trabajos de grado según las normas Vancouver. *Normativa* adaptada por el Departamento de Medicina para la presentación de los trabajos de investigación a nivel de pregrado de las carreras de las carreras de... (UES).
9. Instructivo y guía para la ELABORACIÓN del trabajo de graduación (UMG).
10. *Normas* básicas de REDACCIÓN. PRESENTACIÓN de trabajos académicos: Manual de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del ITESM (ITESM).
11. Guía para la REDACCIÓN de proyectos de tesis (UDEP).
12. *Normas* generales para la REDACCIÓN y PRESENTACIÓN del libro final de los proyectos de grado y pasantías largas e intermedias (USB).

Hemos destacado en cursiva los términos que denotan regulación. Los vocablos más repetidos, *reglamento* o *normativa*, significan según el diccionario (DRAE) una ‘colección ordenada de reglas o preceptos que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley’. En las otras palabras, este sentido es más sutil. La función de un *instructivo* es ‘instruir’, *instruir* es ‘enseñar, doctrinar’. Un *manual*, por su lado, es ‘una guía compuesta por un conjunto de criterios preceptuados por normas’. El manual de estilo es definido como un subconjunto de normatividad, que se añade y se complementa con el conjunto de reglas lingüísticas anteriores, que norma aspectos específicos de un determinado medio (Pérez Tornero, 2009), su fin es codificador y normativo (Carriazo, 2008). El carácter menos impositivo que connota un nombre como *recomendaciones* queda desestimado cuando se revisa el texto y se comprueba que predomina el tono imperativo y los verbos de orden (*deber* o formas del futuro que funcionan como imperativos: *tendrá, será, presentará...*), si bien el *debe* + infinitivo se mueve entre la obligación y la libertad de uso. En definitiva, todos estos documentos son normativos porque su intención es prescribir una acción

específica que un individuo debe cumplir, ya sea por coerción legal o por coerción ética. La diferencia entre ellos se halla en la forma en que se exponen las regulaciones. Hemos establecido la diferencia de su alcance y la hemos representado en este cuadro sinóptico:



Por la naturaleza divergente de los textos, las normas poseen diferentes particularidades, pueden estar formuladas como mandatos obligatorios (*deber, hacer*), censuras o prohibiciones (*evitar o no hacer*) y recomendaciones como posibilidades de elección (*se sugiere*). Se aprecia así una gradación que va desde la obligación que impone una forma hasta la permeabilidad que acepta más de una forma, las sugerencias siguen siendo normativas porque hay que escoger entre alternativas avaladas; es una forma sutil de prescripción. Los textos instructivos se orientan al receptor y poseen un menor grado de imposición; sin embargo, el hecho de que sean remitidos por autoridades o por personas superiores jerárquicamente al estudiante dentro de la comunidad matiza ese “menor grado de imposición”, no es algo que los estudiantes puedan rechazar así no más, más bien son textos que señalan qué le conviene hacer al estudiante.

Debido a esta finalidad didáctica, este tipo de textos se arman con una metodología específica, consagrada a resolver cuestiones prácticas, de uso frecuente, por lo que suelen ser ideados para lectores individuales. Por la disposición y por el fin que persiguen Carriazo (2008) emparenta los manuales de estilo con los tan de moda libros de autoayuda.

Desde el punto de vista de su contenido, tenemos dos tipos de discursos: puros y mixtos. Son puros cuando se concentran en la redacción y composición de los textos. Son mixtos cuando el tema lingüístico está incrustado dentro de una serie de consignas y leyes administrativas o metodológicas (de investigación).

Retornemos a la onomástica de los textos. Se habrá notado que resaltamos tipográficamente ciertas palabras, procedimos así porque nos brindan información adicional sobre el carácter de los textos y sobre el tipo del emisor ideal que han previsto. Estas

palabras son *presentación*, un frecuencia del 41,6%, y de las voces sinónimas *elaboración*, *redacción* o *realización*, usadas el 41,6%; si a estas últimas sumamos los dos textos etiquetados como *manual de estilo*, que acarrearían la idea también de procedimientos, el porcentaje se eleva a 58%. En el primer caso, prevalece la concepción de que el documento se focalizará en el producto final, mientras que en el segundo se sugiere que la intención de la norma es guiar todo el proceso de composición del texto.

No obstante, la revisión del corpus prueba que el nombre no siempre concuerda con lo que el texto desarrolla. Hemos analizado cada documento e identificado qué aspectos predominan, la TABLA 3.2 exhibe nuestras conclusiones:

TABLA 3.2. Aspectos normados según frecuencia de intervención

Aspecto predominante	Porcentaje
1. Procedimientos administrativos	16,6%
2. Composición del texto	
a) Aspectos formales	66%
b) Aspectos de la composición	16,6%
3. El proceso de investigación	25%
TOTAL	100%

Precisamos que en ciertos casos no predomina abiertamente uno u otro fin, así que optamos por incorporar ambas tendencias, son los casos de la Universidad de Piura y de la Universidad de San Andrés. Los datos revelan que el 66% de los documentos del corpus están más concentrados en la parte formal del texto y solo un 16,6% en el proceso de composición, un contraste considerable con el 58% antes señalado.

El desequilibrio puede justificarse. En primer lugar, está la intrincada relación que los textos de graduación guardan con la investigación, de tal manera que se presume que las pautas de investigación simultáneamente son pautas de escritura. La escritura asoma así como un hecho incidental, estipulado exclusivamente por lo primero. Este interés se patentiza aún más con la bibliografía que entregan. La Guía de la Universidad Central incluye siete libros consultados, seis de ellos tratan sobre técnicas o metodología de investigación y solo uno sobre escritura. En segundo lugar, hegemoniza la concepción de que al precisar el producto final tácitamente se guía el camino para llegar a él. Aceptando

esta visión, si el estudiante cuenta con los planos del diseño podrá dar pie a la estructura modelada. En una atmósfera que propugna un texto especializado, ambas ideas están erradas.

La preponderancia del aspecto formal y macroestructural es parte de la política de autoafirmación de la institución. Hemos mencionado ya que las modernas políticas comunicativas de las empresas conceden un puesto especial a la imagen institucional y la academia es una institución que se preocupa por los textos que emiten sus miembros. Sus normas están pensadas para unificar formatos y dar la imagen de que es una comunidad ordenada y, por tanto, fiable. Sus normas serían algo así como un *manual para presentar textos dentro de esta academia*, es la construcción de un *sujeto estudiante*, por eso las leyes discursivas están acompañadas de mandatos administrativos. Prima la comunidad como institución. Los textos serían parte del proceso de burocratización que coordina racionalmente las actividades de los sujetos individuales en el funcionamiento de una institución (Giddens, 1997), y como parte de esa burocratización, son normativas compuestas como mecanismos para ejercer el poder y control sobre los textos. Como alegó Pérez Tornero (2009) refiriéndose al manual de estilo, las normas son un medio fabricado para obtener identidad: mantener un lenguaje correcto, un estilo propio y construir de este modo la figura singular de un medio, la identidad obtenida es un signo de reconocimiento. En cambio, cuando la norma da hegemonía al plano de la elaboración, lo que prevalece es la lengua especializada como bien. El lema sería “cómo se escribe este tipo de discurso”, es la construcción del *sujeto investigador*, del sujeto científico. Entonces ya no se escribe para la academia sino para la disciplina. Con ello, la academia cumple sus deberes de guardiana de la epistemología discursiva. Prima la comunidad discursiva a la que pertenecen los textos de investigación. Más adelante veremos los matices de esta aseveración.

Al margen del predominio de una u otra pulsión, todos los textos normalizadores anhelan configurar lo que denominamos “políticas de la composición” de la institución en la medida en que hacen referencia a las características que la institución prevé que deben reunir los textos que se producen en su seno. La política discursiva, a su vez, se comporta como marca identitaria del centro, como su imagen corporativa. La política es más abierta cuando se el texto se autodefine como “manual de estilo”, carácter que admite criterios de funcionamiento lingüístico para atender los requerimientos propios del sector en el que este se encuadra. Pero el hecho de que la política trasvase un estilo colectivo institucional singular da lugar a que vaya más allá del propio medio y se confunda con la práctica de todas las comunidades que persiguen el mismo fin (Pérez Tornero, 2009).

Revisar la situación comunicativa en la que se producen estas políticas normalizadoras puede ayudarnos a comprenderlas mejor. El siguiente esquema, del que da cuenta la TABLA 3.3, resalta a sus enunciantes y destinatarios ideales:

TABLA 3.3. Emisores y receptores de las diversas normas

Universidad	Emisores	Receptores
UDES	Universidad	Estudiantes Profesores mentores
UCh	1. Secretario general de La Universidad 2. Dirección Académica y Dirección de Escuela	Estudiantes
UNIANDES	Consejo de Facultad de Economía	Estudiantes
UCE	Autoridades de la Facultad	Estudiantes Profesores Directores o tutores
UES	1. Personal de la Biblioteca 2. Departamento de Medicina (firmado por tres maestros)	Estudiantes Estudiantes
UNED	Filólogos: José Romero Castilla Miguel Ángel Pérez Vidal Lamíquiz María Luisa Gutiérrez	Estudiantes Profesores Personal administrativo
UMG	Decanato de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (firmado por la Decana)	Estudiantes
ITESM	Filólogos (Valenzuela)	Estudiantes
UDEP	Consejo Universitario (Reglamento general)	Estudiantes Asesores Coasesores
USB	Decanato de Estudios Profesionales	Estudiantes

De acuerdo con la muestra, hay tres tipos de enunciantes:

- 1) Las autoridades institucionales ya sean de la facultad o de la universidad: Decanato, el Consejo de Facultad, Decanatura de Estudiantes y Bienestar Universitario, Dirección Académica de las Escuelas. En ocasiones están representadas por la autoridad legal que sella el documento con su nombre.
- 2) Personal de los departamentos de servicios, en nuestro caso, de información o biblioteca. En nuestra investigación (y no en el corpus) hemos encontrado otros departamentos que podrían tener a cargo el trabajo, *El libro de estilo de la*

Universidad de Cádiz, 2012, fue emitido por el Servicio de Publicaciones; en la Universidad de Cuenca, actualmente se está redactando un Manual de estilo en el Centro de Escritura Académica.

- 3) Profesores encargados que podrían ser expertos en cuestiones lingüísticas como los filólogos o investigadores.

En los casos (1) y (2), cuando la responsabilidad del texto recae en las autoridades o instancias de la universidad, la normativa vela por la institución y la institución vela por los procesos administrativos. Los funcionarios que allí intervienen desarrollan ciertas ideologías oficiales (Clark, 1991) y se dejan permear por la ambición de la institución, crear identidad e integración, la norma es una manera de obtener esa cohesión. El hecho de que las políticas discursivas partan, predominantemente, del brazo administrativo de la constelación universitaria hace ostensible la serie de factores y criterios extralingüísticos que envuelven el proceso de planificación lingüística. Se sobreentiende que los emisores están convencidos de que ellos pueden decidir sobre cuestiones del discurso, sobre los aspectos gramaticales o textuales que plantean, de forma que el criterio para decidir qué textos componer y cómo provendría de los administradores y de su conciencia lingüística, no de una racionalidad basada en la naturaleza lingüística del discurso, menos aún en el carácter de la escritura. Las pautas exigidas a los textos por parte de un departamento como la Biblioteca se ajustan a los mecanismos de indexación y cataloguización del material patrimonial de la institución. Es una racionalización del formato para organizar la ingente producción de documentos, una aspiración que se corresponde y afianza con la lógica del actual sistema que le “teme al desorden” (Cameron, 1995: 218); una obsesión por la eficiencia justificada por el positivismo imperante que ha ingresado en la administración educativa (Gimeno, 2008).

Cuando los filólogos o el conjunto de expertos en lengua echa mano en esta producción, en cambio, prefieren resaltar el estilo científico-disciplinar, los textos se llaman ‘manuales de estilo’ (UNED), ‘normas de redacción’ (ITESM). Por la formación de los redactores, se deduce que incorporan más conciencia en el proceso de construcción del texto y por eso hay una mayor preocupación por la escritura como medio de comunicación.

Con respecto a los destinatarios de los textos, habrase advertido que el estudiante prevalece, naturalmente, como el lector ideal. Este dato es significativo puesto que dentro de las academias también escriben los maestros y el personal administrativo, por lo cual muchos centros disponen de un manual de estilo para profesores que no siempre es igual al de los alumnos. Al procesar una normativa para el estudiante se singulariza su discurso y con ello

los géneros que construyen, la manera en que se valoran y la función que cumplen. Cuando el alcance de la norma avanza a los profesores tutores (UDESA, UCE, UDEP) se debe básicamente a que se trasladan las reglas del juego a los jueces discursivos, los encargados de hacer cumplir la ley. Y si la norma se despliega al personal administrativo (UNED), es por el carácter supra de la norma: la regulación insiste en procesos generales de composición, más que un estilo científico es un registro escrito culto.

3.5.2 ¿QUIÉN CONSTRUYE LA NORMA?

La norma académica es multigenésica y no es equiparable con la norma que gobierna a las comunidades epistemológicas. Sus reglas de uso provienen de la conjunción de tres tipos de preceptores:

(1) Los manuales de estilo de las revistas, de las comunidades disciplinares (la mayoría acuñada en el medio anglófono, *American Psychological Association* (APA), *Modern Language Association* (MLA), Vancouver, o de organismos de normalización más cercanos como el ICONTEC (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación) al que deben acogerse las academias colombianas (Cisneros Estupiñán, 2007). En efecto, los textos manifiestan directa o indirecta esta derivación. La regulación de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador se denomina *Adaptación de las Normas Vancouver*, la normativa general del mismo centro recoge las regulaciones de APA, de la MLA y de *The Chicago Manual Style*. Todas las demás universidades, con excepción de la Universidad Mariano Gálvez, enuncian directamente su filiación con el Manual de estilo de APA.

(2) Las autoridades lingüísticas cuyas normas rigen el nivel general de la lengua (ortografía, gramática, léxico). En los textos, de manera explícita o no, se recoge la selección de la norma culta estándar trazada por la Real Academia de la Lengua y Academias de la Lengua Asociadas o por los manuales de estilo dirigidos a la prensa (obsérvese la bibliografía citada por los documentos de la UNED o de la Universidad de San Andrés). Estos últimos manuales, como asevera Gómez Font (2009), se han convertido en verdaderas guías de uso del español actual, mucho más que los diccionarios, las gramáticas o los libros de ortografía.

(3) Las autoridades administrativas de los centros que regulan, lingüísticamente hablando, los formatos de los textos, aspectos paratextuales, disposición macroestructural, los tipos de textos, el tipo de investigación que recogerían los textos, el acompañamiento que pueden recibir los estudiantes en el proceso de composición (la labor del tutor), la

composición de otro tipo de textos que acompañan la producción de los géneros de graduación (proyectos de investigación, informes de tareas, informes de sustentación), los criterios de evaluación del documentos. En este caso, las autoridades pueden delegar o tomar como parangón el trabajo de investigadores legitimados por el consenso de uso o por su autoridad académica en el medio, o bien pueden canonizar como norma sus propias asunciones sobre los aspectos regulados.

El GRÁFICO 3.1 dibuja las aristas que configuran la norma del discurso del estudiante con sus respectivas fuentes de abastecimiento. Están excluidos los aspectos metodológicos concernientes a la investigación por la voluntad de enfocar la cuestión lingüística, aunque sabemos que, en el terreno de la práctica, son ámbitos que se superponen.

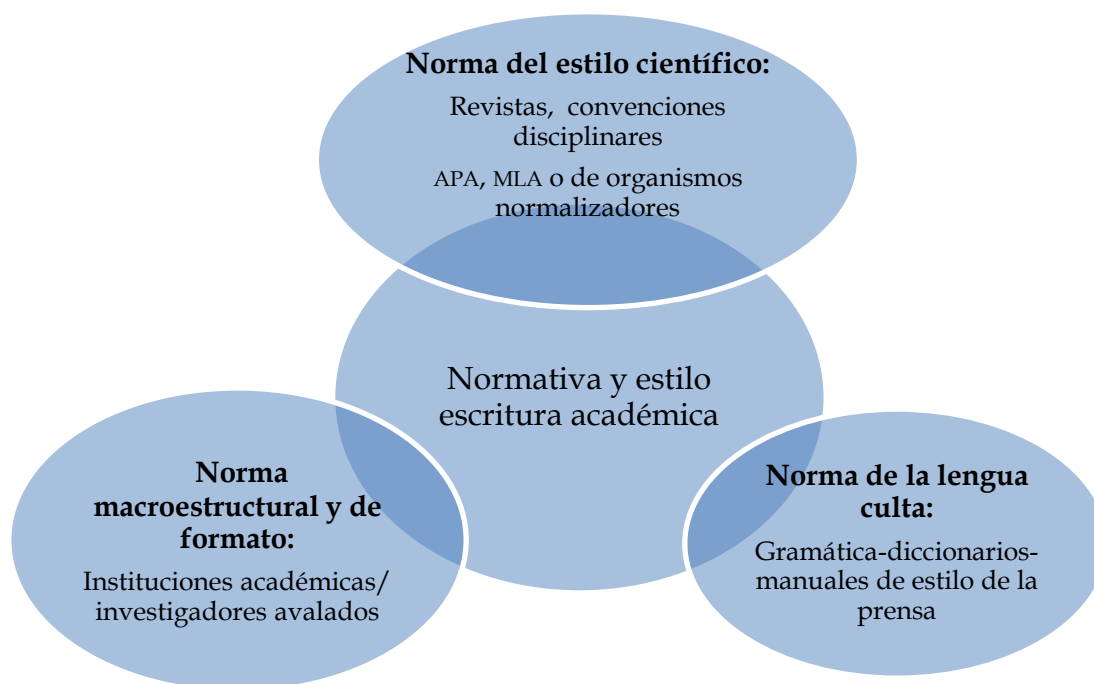


FIGURA 3.1. Fuentes de la norma académica

Ninguna de estas fuentes cuenta con reglas unánimes. Aun las reglas lingüísticas, que serían las más estandarizadas, poseen aspectos en los que el manejo de la regla se deja a disposición del hablante (hay palabras que pueden tildarse o no), lo que ocurre porque, lo apunta Prieto de los Mozos (2005), la noción de norma estándar puede estar apoyada en criterios difusos, porque es una abstracción construida sobre la subjetividad; Hernández Alonso (2001) recalca que la norma estándar no es rígida ni enteramente unitaria, tiene una uniformidad relativa y flexible que se enriquece y potencia continuamente a través de las realizaciones de los usuarios. En las disposiciones disciplinares una norma puede cambiar de

acuerdo con el tipo de revista que la emita, esto ocurre, por ejemplo, cuando se regula la manera de citar o de signar la bibliografía. Igual de variable es la regulación administrativa puesto que está sujeta a vaivenes sociales, a las políticas educativas o a las decisiones personales de las autoridades. Entonces, y como suele suceder en un proceso de planificación lingüística, la norma que se impone como orden supra no depende de una sustancia lingüística (Milroy, 1992), sino de la selección y preferencias que realizan los emisores allí donde hay variación o donde no hay regulación previa. Como consecuencia de esta selección, las normativas se diferencian entre sí por los aspectos que se eligen para regular (no pueden normar todo), por el tipo de normativa que prefieren (cuando hay una serie de alternativas para normar un mismo aspecto), por las alternativas que sugieren y por las reglas que disponga cada centro para ordenarse a sí mismo. Esta pluralidad de normas es una muestra de la vitalidad de un lengua (Hernández Alonso, 2001).

Por la serie de aspectos que concitan, las normativas no son textos exhaustivos, sino una reducción simbólica; la misma ley, en los diferentes campos, suele pasar por encima de muchas sutilezas. Por ese motivo, estos documentos se fabrican con la conciencia de que deben completarse y renovarse constantemente. Tampoco se trata de reglas que se aprenden de forma íntegra. Lo había puesto en relieve Goffman (1997), en el trayecto del individuo a una nueva posición en la sociedad no suele ser probable que se le informe “con todo detalle cómo debe conducirse” (83), ni que las prácticas de su nueva condición lo apremien a observar ciertas conductas sin darle tiempo para pensar en ello. De suerte que hasta un texto que sirve de paradigma de estilo, como el Manual de la American Psychological Association (2010a), advierte en sus páginas la posibilidad de recurrir a otras guías de redacción y estilo que informan temas que no contempla y sugiere consultar la bibliografía que adjunta para conocer esas fuentes. Lo mismo hacen nuestros textos, completan los aspectos eludidos con los suplementos ya mencionados o derivando al lector hacia páginas o libros que funcionan como prolongación de estos manuales. El instructivo de la Universidad Mariano Gálvez conduce al estudiante a las reglas ortográficas de la Real Academia para aspectos de uso de escritura de nombres propios o geográficos. El ITESM recomienda acudir a ciertos libros para conocer más detalles sobre la manera de configurar adecuadamente tablas y figuras. En otros casos, como en las “Recomendaciones generales” de la UES, se ofrece al estudiante, a través de varios enlaces, diferentes manuales de estilo (APA, MLA, Chicago, Turabian) como alternativas de consulta.

3.5.3 LA FUNCIÓN DE LA NORMA ACADÉMICA

Ya indicamos que la función de una norma lingüística es proporcionar un patrón uniforme de lengua que se estandarice. Los objetivos de nuestros textos en estudio son concordantes con el ideario de uniformidad. La principal función de las normas, inferida por los objetivos esbozados en las introducciones, en el 41,6%⁵⁴ de los casos, es uniformar los formatos de los textos de graduación. Para Bazerman (1988), las normas y leyes proveen detalladas formas de escribir que parecen congruentes con experiencias repetidas y, por ello, predecibles para experiencias futuras, así que se convierten en modelos para la acción.

Junto a esta función, textos como ‘manuales’, ‘instructivos’, ‘guías’ se asocian con un sentido adoctrinador que concierne con la función pedagógica de las academias. Los textos introductorios lo confirman. El 42% de ellos explícitamente manifiesta que su función es pedagógica; el énfasis es nuestro en todos los casos citados:

- [1] El propósito de esta guía es *orientar a los señores*: estudiantes, profesores, directores o tutores el orden y estructura que se debe seguir en la elaboración del proyecto de Investigación, cuyo componente fundamental es la formulación del Proyecto para el Trabajo de Graduación (4b UCE, 2).
- [2] El presente Instructivo y Guía Práctica tienen como objetivo presentar al estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala un *procedimiento sencillo, práctico y completo* para la elaboración de su Trabajo de Graduación (4b UMG, 1).
- [3] Su objetivo es *allanar el camino*, tanto de los alumnos como de sus mentores, precisando una serie de requisitos que deberán cumplir los trabajos de graduación (4b UDESA, 3).
- [4] Además de uniformar los formatos se ha tenido en especial consideración reducir la extensión de los escritos y proporcionar a los estudiantes *una guía* en la redacción, estructuración y presentación de estos [documentos] (4b UCh, CC. Forestales, 1).

En consecuencia, estos discursos cumplen una doble función, simultáneamente son registros juristas y didácticos, medios de ley y medios de enseñanza.

Podemos decir que la planificación lingüística que ha instalado esta normativa partió de dos problemas esenciales avistados en este tipo de textos: la falta de estandarización en el producto final y de los problemas en su ejecución. En efecto, muchos de los conflictos de los estudiantes se derivan de esa variabilidad de criterios, mucho más en la tradición discursiva

⁵⁴ No todos los textos cuentan con introducciones, por lo que es difícil citar sus objetivos, si bien la disposición del texto deja interpretar su función, hemos preferido tomar en cuenta solo las alegaciones textuales. En otros casos, cuando las introducciones mencionan más de un objetivo, hemos optado por incluirlos.

tan amplia como es el dominio del español. Secundariamente coexisten otros objetivos que dependen de la naturaleza del texto. Si hace hincapié en el proceso de investigación, su fin es ayudar a enmarcar al estudiante en lo que desea investigar, para que analice la factibilidad de su proyecto. Si el énfasis es la parte lingüística, busca resolver dudas sobre aspectos del lenguaje. Si el énfasis es la comunicación científica, buscan conducir el trabajo por los patrones ordinarios de la comunicación científico-disciplinar, como la manera de evitar el plagio.

La funcionalidad de la norma posee ribetes aún más amplios. De acuerdo con el análisis de Cooper (1997), una política de planificación tiene como principales beneficiarios a las élites: los productores de la norma que aseguran que se validen sus formas de comunicación, las comunidades epistemológicas, recordémoslo, recurren a las normas para vigilar su ortodoxia. También benefician a las instituciones que ejercen el control y a los planificadores lingüísticos porque ratifican su autoridad y el cumplimiento de función: autoridades y maestros, junto a los editores y autores de libros de estilo, están llamados a obrar en contra de las incorrecciones de la lengua y a cooperar en la planificación porque han entrado en el juego de esta tecnologización del discurso. En esencia, la norma se erigiría no como un esfuerzo por resolver problemas lingüísticos, sino con el objetivo de influir en el comportamiento lingüístico.

Una demostración de este fin son las estrategias que se levantan para validar las funciones de la prescripción, o para decirlo en términos de Cooper (1997), para persuadir al hablante y hacerlo tomar conciencia de que debe usar la lengua estándar: se asientan precisamente en este carácter dual, son jurídico-pedagógicos, así la sanción asegura el uso. Otra estrategia consiste en apelar a las ventajas de su empleo. Tomamos nota de las ventajas que se argumentan:

- ✓ Guían la elaboración del texto (UCE).
- ✓ Ahorran tiempo, pues ciertas decisiones ya están tomadas (UDES).
- ✓ La conveniencia de manejarse bajo criterios comunes (UNED).
- ✓ Coadyuvan en la formación de las competencias profesionales (UDEP).

El *Manual del estudiante* de la American Psychological Association (2010b), medio que se ha erigido como norma supra de estas regulaciones y que está más concentrado en el estilo científico o especializado de primer nivel, adiciona estas prerrogativas:

- ✓ Ayuda a mejorar las habilidades fundamentales de redacción.
- ✓ Ofrece un esquema que ayuda a organizar los pensamientos.

- ✓ Redundará en mejores calificaciones.
- ✓ Es una manera de exhibir respeto al lector.

Como vemos, las ventajas esgrimidas en esta planificación lingüística no solo se concentran en cuestiones de lengua, incluso se interponen motivos éticos (“respetar al lector”) o los fines inmediatos de la academia (tener buenas notas). La norma es, pues, un medio para homogenizar y la homogenización es un medio para ejercer la ciudadanía escolar.

3.5.4 ¿QUÉ NORMAN ESTOS DISCURSOS?

Estas legislaciones están trazadas para prescribir un estilo definido de lengua (la escritura científico-disciplinar) y para sobrellevar una política reglamentaria institucional⁵⁵. Para cumplir estos fines, la norma se remite a aspectos definidos. La TABLA 3.4 detalla esos puntos, están ordenados de acuerdo con su protagonismo en las normativas, dato medido por el espacio que ocupan y por el número de instituciones que se ocupan de ellos. Hemos desagregado cada aspecto para describir los diversos subaspectos en los que se concentran:

TABLA 3.4. Aspectos regulados en las normativas

Detalles de diagramación (textos impresos y digitales)	Cantidad de folios Portada Tipo y tamaño de letra Tipo y tamaño de papel Interlineado Márgenes y sangrías Cómo presentar cuadros, gráficos y otros Cómo colocar anexos (glosarios) o apéndices Cómo elaborar los índices Composición de la Dedicatoria/ Agradecimientos Empastado: tipo y color Etiquetas del disco compacto (digital) Títulos y subtítulos de los trabajos: en cantidad y en el formato de presentación
---	--

⁵⁵ Si revisamos los tipos de planificación lingüística propuestos por Cooper (1997), resulta conflictivo ubicar en un tipo definido a la política normativa de las academias, lo que no desdice su condición de planificación. El mismo autor remarca que, en la práctica, la frontera entre un tipo de planificación y otra es tenue. Nosotros pensamos que como práctica es legítimo hablar de un tipo de planificación de adquisición que se direcciona a especializar un discurso y a pulir las destrezas del manejo de la lengua culta.

Referencias bibliográficas	Notas al pie de página Bibliografía Uso de las citas dentro del texto Plagio
Géneros y su estructura	¿Qué géneros? Propuestas o proyectos de tesis Memoria o trabajo de graduación, tesis Géneros administrativos (<i>Fichas de registro, acta de evaluación, Solicitudes, carta de los asesores</i>) Estructura de los géneros Detalle de cada parte del texto Detalle de elementos como el resumen o las palabras clave
Estilo	Recursos expresivos Cualidades: sencillez, claridad Estilo impersonal Aspectos que se deben evitar
Ortografía	Acentos Mayúsculas Abreviaturas y siglas Números y guarismos Signos de puntuación
Normas gramaticales	Concordancia Barbarismos/Anfibologías Tiempos verbales según el género La oración Partes de la oración
Vocabulario	Vocabulario oportuno Impropiedades léxicas
Proceso de composición	Procedimientos de investigación Tipos de investigación Hipótesis-variables-métodos Cómo estructurar las ideas Construcción y retórica del texto
Exposiciones orales	Tiempo para la exposición La participación de los evaluadores

3.5.4.1 LA DIAGRAMACIÓN

Cuando prorrumpió la imprenta y los editores decidieron trasponer el manuscrito a un documento impreso, la predisposición general fue diseñar el formato a imagen y semejanza del manuscrito (Eisenstein, 2010; Gutjahr y Benton, 2001). Si se compararan uno y otro, se dudaría de que se hubiera dado algún cambio:

Detrás de cada libro que imprimió Peter Schoeffer se encontraba un manuscrito previamente publicado... La elección de la fuente que se utilizaría, de los capitulares y el decorado de las rúbricas, del largo y ancho de las columnas, la planeación de los márgenes... todas eran prescripciones que provenían del ejemplar manuscrito que le había antecedido (Lehmann Haupt, cit. por Eisenstein, 2010: 49).

Con la llegada de la tecnología informática y el procesador de textos, que trajeron consigo una situación inédita para el escritor —la posibilidad de intervenir en la diagramación de sus textos—, la cuestión del formato sobrepasa las fronteras de los editores y se modifican las relaciones en el interior del sistema de producción de los textos. La preocupación por estos detalles había permanecido primero en manos de los escribanos y luego, con la difusión de la imprenta, había pasado a los editores. En ese ambiente, “writers don’t write books, they write texts” (Gutjahr y Benton, 2001: 2). Hoy en día, en cambio, cuando proliferan las alternativas de diagramación y se incrementa la conciencia del valor de la edición gráfica, el cuidado de los formatos se convierte en una regla de primer orden en las diferentes normativas; incluso en los manuales de estilo o de redacción, las reglas de forma ocupan lugares hegemónicos. Las nuevas tecnologías enseñan a editar (MacArthur, 2006), el formato se desempeña como célula primigenia, como arquetipo para las composiciones posteriores. En definitiva, normar la edición del texto es comprender que la tecnología ha fusionado al autor material con el autor intelectual (Ferreiro, 2002) y con ello ha incrementado las preocupaciones del escritor.

En general, las elecciones de la diagramación, tipografía y elección del papel, aclaró Alvarado (2006), suelen estar regladas por convenciones que preexisten a los textos. En el mercado del libro, los editores norman y organizan estos puntos para ordenar la diversidad de la producción. El canon impuesto llega a construirse en el *sello* de la colección que simultáneamente opera como punto de identificación (las colecciones se distinguen por el formato común) y como información del género y del tipo de obra. En el fondo es una transformación del texto en mercancía y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso (Alvarado, 2006). Luego, si la comunidad académica ha acrecentado su preocupación por estos factores, habría comprendido la nueva situación relacional, esa fusión del autor material con el autor intelectual, y, al mismo tiempo, se aprovecha de la diagramación para edificar un símbolo identificador de sus bienes.

Sin embargo, si es común la idea de regular la presentación de los textos, en la academia no es común qué aspectos normar. Es consenso advertir sobre un tipo de letra deseado, pero el tipo varía entre *Times New Roman*, el más aconsejado, a *Arial*, *Verdana*,

Courier o *New Century*. El ITESM, la UCE y la USB ponen a disposición del lector tres tipos de estilo de letras para que sea el estudiante quien seleccione. Las diferencias ocurren incluso dentro de la misma institución, el reglamento general de la UCh promociona *Times* y su Facultad de Ciencias Forestales se decanta por *Arial*. También hay consenso para incidir en los márgenes o el interlineado, pero es igualmente divergente la política según el centro.

A ciertas instituciones, y no a otras, les parece conveniente disponer la confección de la numeración, el formato de tablas y de los cuadros, la sangría, el tipo de empastado o la cantidad de folios o de palabras. Otras, por su idiosincrasia epistemológica, deben ordenar la elaboración de símbolos o de las unidades de medida, la filiación de las fotografías o la disposición de las imágenes. En ocasiones, la regulación alcanza a cubrir detalles como la calidad de papel (se pide papel blanco liso, papel de base 2D, papel de 75 gr.), el tipo y color de empastado de los textos y hasta se sugiere la calidad de la impresión. A pesar de la variedad de tipos, hay que anotar que el espectro de posibilidades no es amplio.

Las regulaciones van desde la entrega de una serie de alternativas, como las que registra la Universidad de El Salvador en su Reglamento General para indicar las maneras de citar, hasta prescripciones tan estrictas como estas:

- [5] En el texto, el título de 1^{er.} y 2^{do.} orden, se colocan a la izquierda y todo en mayúscula. Los títulos de 3^{er.} y 4^{to.} orden se justifican a la izquierda, en minúsculas y sin punto final. El esquema no debe tener una subordinación mayor al cuatro orden (4b UDEP, 33).

- [6] **Tipo y tamaño** de letra: times new roman 12 cpi.
Párrafo: sin sangría al comienzo, justificado, un espacio y medio entre renglones, doble espacio entre párrafos. Tamaño de párrafo razonable.
Tamaño de página: A4.
Número de página: ubicarlos abajo, a la derecha.
(...) El cuerpo central del trabajo no deberá superar las setenta páginas hojas (4b UNISAN, 10, resaltado del autor).

De entre todos los aspectos prescritos, los estatutos para ordenar el formato de las portadas constituyen un punto cimero. El empeño por estandarizarlas es tal que, además de las descripciones escritas, se incluye esquemas con medidas concisas para la disposición de los elementos gráficos (como en la Universidad de Chile o en la Universidad Central). El logo de las instituciones constituye un elemento de primer orden, la Universidad de Chile ordena su uso amparándose en una resolución legal (Resolución Exenta No1454). Adjuntamos un catálogo con algunas portadas (FIGURA 3.2) que se interponen como modelos, apréciase la manera en que se asemejan los diseños:

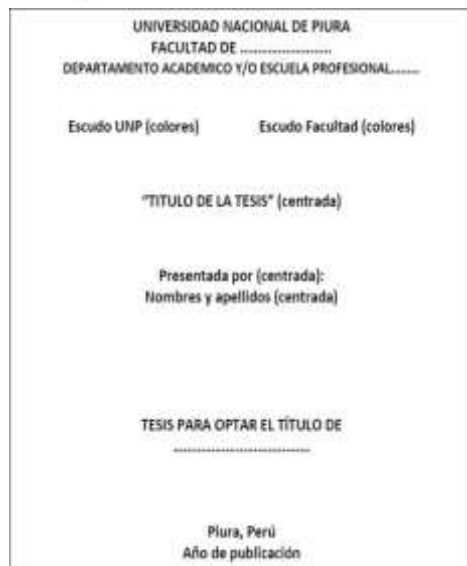
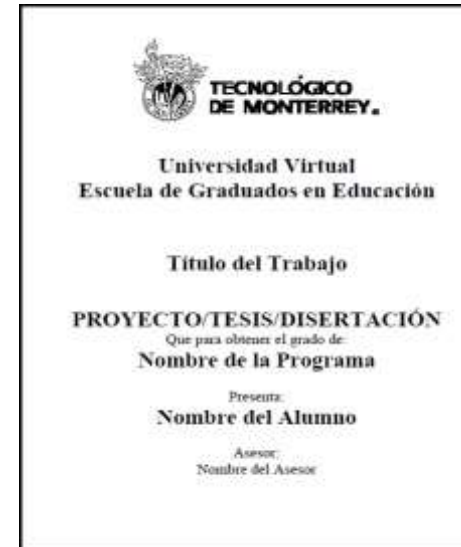


FIGURA 3.2. Ejemplos de portadas interpuestas como modelos en las diversas normativas

La diagramación es algo más que un requisito de forma, es parte consustancial del texto. Gutjahr y Benton (2001) han hecho notar que es imposible leer las palabras de una página sin también leer, aunque sea en un nivel subconsciente, su texto visual. La relación es tan sustancial que, continúan los autores, cabe preguntarse dónde reside el significado del texto: ¿en la visión y expresiones del autor expresadas por medio del lenguaje?, ¿a través de la mediación de los elementos tipográficos que contribuyen a la percepción del texto? Definitivamente, el texto pasa por la mediación de las formas⁵⁶. Tras ese aparente dato accesorio fulgura una estela de factores sociales, culturales, económicos, técnicos y hasta comerciales que definen las políticas formales.

Las formas son parte de la política de identidad comunicativa de las instituciones. La imagen del centro se define en un porcentaje significativo por los elementos gráficos: logotipo, colores, tipografía básica, tipografía complementaria, proporciones (tamaño y extensión de los textos), diseño de las cartas, modelos de informes. Por eso, cada institución cuenta con hojas membretadas, con sellos y colores distintivos y hasta con una política de comunicación. Los estudiantes son parte activa de la comunidad, así que deben acatar las regulaciones. Como no todos los textos que escriben pueden recibir el control de “calidad”, las normas se detienen en los únicos textos fabricados por estudiantes que reposarán en la institución y sobre los cuales se puede ejercer todo el control y la sanción: los textos de graduación. La unificación de los formatos es una forma de salvaguardar la imagen y, por supuesto, una manera de recoger el símbolo de la institución, símbolo que cumple con la función de marketing institucional.

El valor concedido a la portada no debería sorprender. Eisenstein (2010) ha documentado que la mayoría de estudios sobre la imprenta ha destacado que la aparición de las portadas fue la contribución más destacada del libro impreso porque contribuyó a la catalogación de los libros, a la labor del bibliógrafo y de esta manera a montar un sistema de orden del conocimiento. La portada sigue contribuyendo a la catalogación y ordenación del material (es el fin de los colores del empastado), de esa forma mantiene el sistema proyectado para ordenar el conocimiento.

⁵⁶ No todos los textos se organizan con el mismo tipo de formato ni todos los formatos tienen la misma naturaleza. Drucker (cit. por Gutjahr y Benton, 2001) distinguió dos tipos de textos según la tipografía empleada: los textos marcados y los no marcados. Los primeros están cargados de rasgos altamente perceptibles, colores, diferentes tamaños de letras, tipos de letras... su función es dirigir el ojo y mente del lector para que comprenda lo leído de un modo establecido. Los otros textos disponen de elementos menos visibles, están llenos de “páginas grises”, la tipografía es discreta, simplemente está allí, de forma no marcada, pero sigue siendo significativa.

Pero la portada no es solo el medio que identifica al texto, también contribuye a la identidad del estudiante. Los diversos elementos textuales predispuestos en esta carátula por un lado, delimitan el campo de acción del estudiante y con ello sitúan su *locus* enunciativo, dejan patente desde dónde y desde qué posición habla, de esta forma el emisor se engrana como un miembro de una disciplina y de un centro. Por otro lado, son los encargados de llevar consigo el logo de la institución y un logo es parte del programa de identidad gráfica de las instituciones, de su modernidad institucional. Al asumir el logo, los estudiantes están obligados a asumir y a reproducir los valores que ese centro ha postulado. Es la conocida “adscripción meritocrática”, una declaración de principios según los cuales la calidad del texto debería ser directamente proporcional a la calidad de la institución educativa y, como observa Andersen (1988), en muchos casos en el mundo de la publicación científica el nombre del autor de la institución parece más importante que el contenido. De hecho, en el ámbito de la publicación y el campo disciplinar no solo cuenta lo que escribimos sino también quiénes somos y desde dónde venimos. Las oportunidades de obtener reconocimiento parecen estar en directa relación con el prestigio del centro: “de dos personas igualmente brillantes, una puede tener una mejor reputación que la otra. Eso, casi con certeza, tendrá algo que ver con las instituciones donde obtuvieron sus títulos y con las instituciones donde enseñen ahora” (Becher, 2001: 81).

Los formatos no solo tienen que ver con las portadas, forman parte de una política que organiza la distribución de la información de forma ordenada, jerarquizada, como la cita [7] ejemplifica:

- [7] Los títulos de primer orden se escriben con letras mayúsculas centrados en negrita; los de segundo, tercer y cuarto orden se escriben al margen izquierdo con letra minúscula en negrita. En todos los casos el texto comienza en el segundo espacio más abajo. Solo en los títulos de cuarto orden el título comienza en la misma línea (4b UCh, CC. Forestales, 11).

La disposición de la división en capítulos y subcapítulos, al igual que las notas al pie, los tamaños y variedades de fuente utilizadas para las letras, los subrayados llevan al compositor a organizar su información de forma que diferencie entre aspectos relevantes y accesorios. Otra función de estos formatos es cerciorarse de la claridad y legibilidad de los textos. Los márgenes están dispuestos de tal forma que el empastado no socave alguna información. Los tipos de letra escogidos pretenden que el texto sea de fácil lectura; el tipo de letra predominante *Times New Roman*, es una tipografía del tipo *serif* (con remates o terminales ubicados corrientemente en los extremos de las líneas de los caracteres),

destinada para grandes cantidades de información, debido a que a corrientemente se asume que son más legibles, menos ambiguas y, por tanto, más cómodas de leer que las tipografías sin remate⁵⁷. Es posible hallar otro tipo de connotaciones. Un texto escrito todo en mayúsculas y con un tipo de letra antiguo le da al lector la sensación de texto obsoleto; una letra *Courier New* tiene el mismo diseño que las máquinas de escribir, por lo que da un aspecto más anticuado al texto. Asimismo, los formatos aportan un sentido estético, pues pretenden simetría y uniformidad. La especialización del discurso, como vemos, va de la mano con el estilizamiento de las formas, es lo que Cameron (2002) llamó *estilo*, una clase de acicalamiento de la superficie externa del lenguaje que se traduce en recetas para conseguir éxito en las transacciones informativas.

El proceso de composición de un texto y el proceso de elaboración de las reglas del formato deben procurar buscar mecanismos para asegurar que el cuidado y el refinamiento de las formas sirva a las exigencias comunicativas del texto y para que, simultáneamente, se complemente con las políticas del centro. Como la diagramación exigida al estudiante supone que este debe emplear, pero no controlar, los elementos tipográficos del texto, se corre el riesgo de que falle tal complementariedad a favor de los formatos y se caiga en el juego del mercado atraído más por la forma en que se envasa (Naidoo, 2008) que en la calidad o solidez del conocimiento por sí mismo.

Si las reglas se componen sin valorar cada detalle, si se acumulan desorbitadamente, si ambicionan regular aspectos elementales, pueden ser infructuosas. La recomendación es atender la tipografía, sobre todo de los elementos paratextuales, ya que puede ayudar a que los estudiantes examinen la variedad de connotaciones que diferentes tipos de ediciones comunican. Para terminar, habría que preguntarnos si la valoración asignada a estos formatos es percibida con el mismo criterio por parte de los profesores, ¿están ellos tan pendientes de vigilar o sancionar el cumplimiento de normas tan sutiles?, ¿qué peso recibe el cumplimiento de estas leyes en la evaluación del escrito? Para respondernos, puede ser valiosa una investigación realizada por Martins (2008) en la que analiza qué aspectos evalúan los profesores que enseñan Lenguaje en la Universidad Simón Bolívar: la presentación formal era el aspecto menos valorado (la autora no entrega porcentajes). Entonces, cuando las normas de la institución chocan con las normas del maestro o cuando no son fácilmente mesurables o sufren estos deslizamientos, van perdiendo eficacia, con lo se mina su aplicabilidad.

⁵⁷ Gutjahr y Benton (2001) enfatizaron que el tipo preferido siempre ha estado en relación con el clima cultural en el cual este se origina, así, el estilo *roman* estuvo asociado con la gran erudición y con los descubrimientos lingüísticos del Renacimiento.

3.5.4.2 LOS GÉNEROS

Ya precisamos qué tipo de textos regula esta normativa, los géneros de graduación que casi siempre son géneros de investigación, una clasificación que quedará más esclarecida en el próximo capítulo. Sobre ellos, vamos a detenernos en la onomástica y en la disposición de su estructura esquemática ya que son los asuntos que regulan estas normativas. Un género, como también detallaremos en el siguiente capítulo, se configura con elementos convencionales impuestos por la comunidad discursiva, aspectos que están en correlación con el contexto social, cultural o disciplinar. Como algunos de esos puntos pueden diferir con respecto a las convenciones de otras comunidades, se torna forzoso explicitar cuáles son esos elementos. La práctica es especialmente útil para aquellos estudiantes que provienen de otras regiones geográficas puesto que podrían manejar diferentes nombres, pero está fabricada para socorrer esencialmente a los estudiantes comunes que no están habituados a construir estos géneros. Lo que hace la normativa es elevar a regulaciones explícitas elementos antes desconocidos o tenidos por tácitos.

Identificamos tres tipos de géneros regulados: (1) los proyectos previos a los trabajos de graduación, (2) los trabajos de graduación (3) y los géneros *administrativos*, textos que complementan a los géneros (1) y (2), ya se trate de textos que deben ser escritos por el profesor o por el estudiante. El cuadro sinóptico acopia los diferentes nombres que recibe cada tipo de género (casos 1 y 2) y los diversos géneros administrativos que la práctica ha dado lugar:

1. PROYECTOS <ul style="list-style-type: none">• Proyecto de memoria, proyecto de título• Anteproyecto• Plan de investigación• Propuesta de trabajo
2. TRABAJOS DE GRADO <ul style="list-style-type: none">• Tesis• Trabajo de titulación• Trabajo de graduación• Trabajo de investigación• Proyecto de grado
3. GÉNEROS ADMINISTRATIVOS <ul style="list-style-type: none">• Acta de evaluación del proyecto de grado• Ficha de registro del proyecto de memoria• Solicitud de aprobación• Solicitud de prórroga• Acta de sustentación• Hoja de registro de formas• Carta del asesor para pedir jurados, prórrogas, para certificar el trabajo

La estructura del proyecto, esquema o plan, descrito por cuatro universidades, es básicamente el mismo y contiene las secciones⁵⁸ detalladas en la siguiente figura:

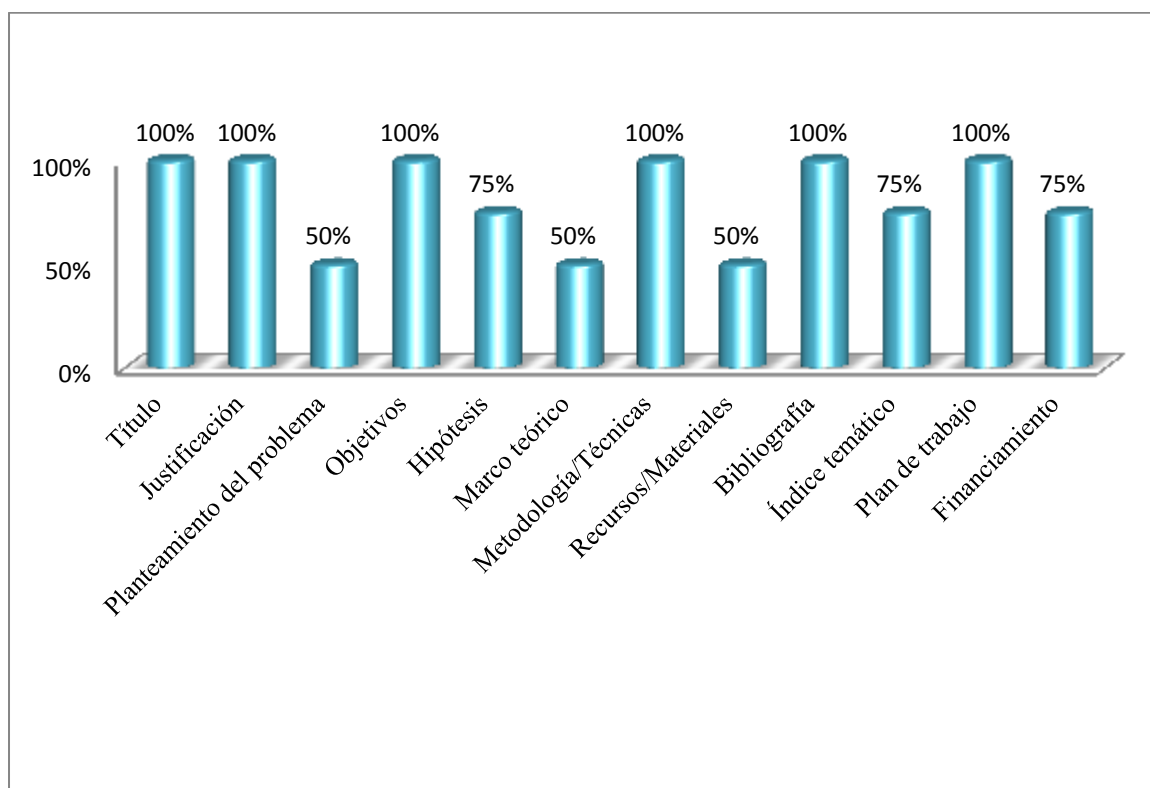


FIGURA 3.3. Frecuencia de las secciones que estructuran los proyectos de tesis

La estructura de los trabajos (descrita por 9 de las 12 normativas) se mueve entre dos formatos básicos: el 44,4% reproduce la estructura del artículo científico –*Introducción, Marco teórico, Material y Métodos, Resultado y Discusión, Conclusiones y Recomendaciones* (USB, UDEP, UES Medicina, UCh, CC. Forestales)–, el 44,4% se acomoda al contenido temático con el conocido orden –*Introducción, Cuerpo y Conclusiones* (UDESA, UNED, UMG, UCh Reglamento general)–. Las disposiciones están correlacionadas con las disciplinas. En el caso de la Universidad Central del Ecuador, el formato exigido está a caballo entre un artículo científico y la planificación de un proyecto, el documento guía establece las secciones de cada apartado de este modo:

⁵⁸ Dentro de esas secciones, para la Universidad Mariano Gálvez y la Universidad Central del Ecuador la inclusión de la *hipótesis* depende del tipo de investigación.

<p>Capítulo 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> •1.1 Planteamiento del problema •1.2 Formulación del problema •1.3 Interrogantes de la investigación •1.4 Objetivos generales y específicos •1.5 Justificación
<p>Capítulo 2: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Antecedentes •2.2 Fundamentación teórica •2.3 Identificación de variables •2.4 Hipótesis
<p>Capítulo 3: METODOLOGÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> •3.1 Diseño de la investigación •3.2 Diseño experimental •3.3 Tratamiento estadístico •3.4 Plan de recolección de datos •3.5 Plan de procesamiento de datos •3.6 Procedimientos de investigación
<p>Capítulo 4: MARCO ADMINISTRATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> 4.1 Recursos •4.2 Presupuesto •4.3 Cronograma
<p>MATERIALES DE REFERENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Bibliografía •Anexos

Las diferencias con respecto a los géneros tienen que ver con ciertos elementos que se adicionan como el *resumen* o *abstract* (normados únicamente en cinco universidades, el 41,6%), las *palabras clave* que se pide insertar, o que se requiera la traducción del resumen al inglés. Los resúmenes, del mismo modo, podrían disponer de una estructura interna preferencial, muy parecida en la mayoría de casos. Adviértase la frecuencia de las ‘movidas retóricas’ (término de Swales, 1990) en la figura adjunta:

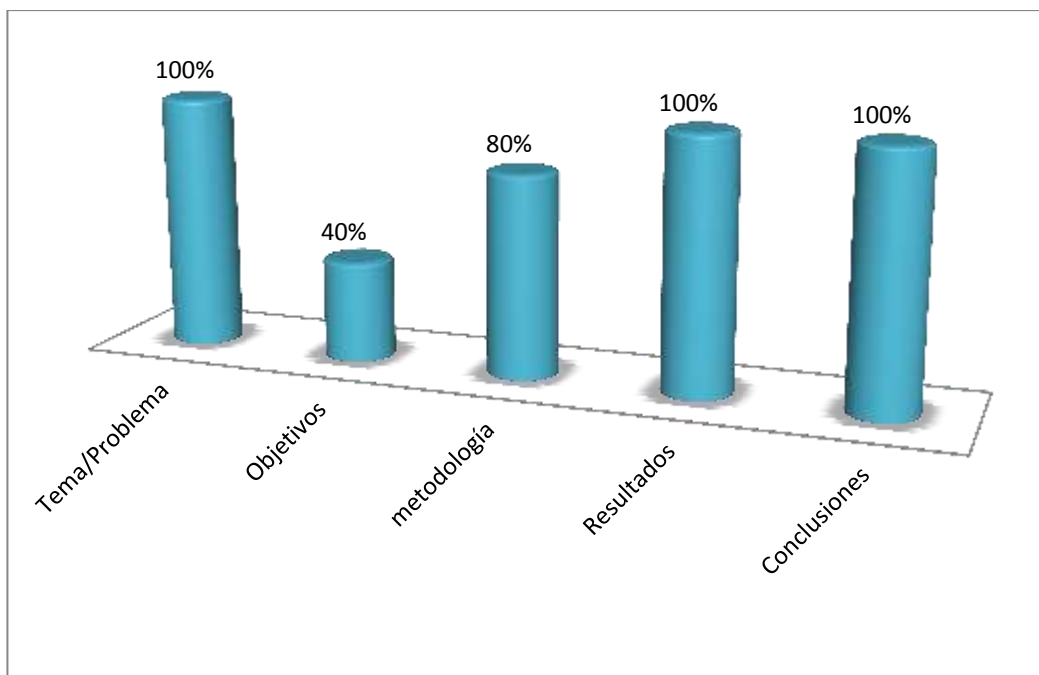


FIGURA 3.4. Frecuencia de las movidas solicitadas para los resúmenes

Los datos anotados sobre esta estructura sugieren que, en el medio hispano, los géneros de graduación comparten rasgos macroestructurales, a pesar de las diferencias regionales que están de por medio, esto sin desdeñar la variada onomástica que encontramos. Sin embargo, la disposición planteada no implica un modelo preciso del buen hacer. Como repara Bunton (1998), tener como referencia la disposición del artículo científico excluye el hecho de que una tesis es mucho más larga que un artículo y que algunas de las secciones de estas estructuras requieren capítulos separados. Y si tomamos el modelo *introducción-desarrollo-conclusiones* la cuestión organizativa queda todavía mucho más abierta.

Los datos, de igual forma, no se derivan necesariamente en una concordancia macroestructural que sitúe a los nombres de los géneros como variantes diatópicas o formas sinónimas fácilmente equiparables. Las variaciones bajo condiciones socio-históricas diferentes pueden diferir semánticamente (Halliday y Martin, 1993) porque el género es un constructo móvil sincrónicamente hablando; o, como sostiene Johns (1997), aunque se puede hablar de elementos coincidentes, cada texto está atravesado por las fuerzas sociales de su contexto que adicionan ciertas diferencias. La variación nominal de los géneros intentaría registrar de alguna manera esas variaciones que, por lo demás, constituyen el ámbito de expresión propia de un grupo dentro del marco del conocimiento esquemático. En todo caso, esta diferencia no invalida el punto de convergencia de las convenciones de las diferentes comunidades para tener una comunicación de grupo (Widdowson, 1998) porque su motivo social es el mismo.

Los aspectos que pueden variar en relación con las tradiciones discursivas de las comunidades son:

- a) La forma en que debemos disponer las subsecciones: en algunos centros no se puede exceder el cuarto orden de indexación, en otros sí; no todas las instituciones requieren un resumen, no todas pretenden que ese resumen se traduzca al inglés, no todas exigen un número de páginas fijo para cada sección.
- b) La concepción sobre las diferentes secciones: ¿qué argumentos fundamentan la división de capítulos?, ¿son las conclusiones un resumen o la interpretación de lo investigado?, ¿cómo influye el tipo de investigación en la macroestructura textual?
- c) Diferencias en las estructuras, como el caso exhibido de la Universidad Central del Ecuador (que plantea una organización singular), o el de la Universidad Simón Bolívar, donde el género Informe de Pasantía se estructura de forma análoga a un género de investigación, con el único agregado de que en el cuerpo del trabajo se incorpora un aspecto para la descripción de la empresa (4b USB). Es un ejemplo que ilustra la fusión de un género profesional con uno de investigación, simbiosis comprensible en la medida que el ejercicio discursivo que proviene de la práctica profesional es tomado desde una dimensión racionalizada, capaz de aportar elementos innovadores al oficio.

Debemos anotar que aquí solo nos hemos referido a aspectos macroestructurales y que la variación puede afectar a los niveles fónico, gramatical o léxicos de la lengua; son aspectos que aquí no podemos contemplar debido a la naturaleza de las reglas que analizamos.

Los marcos previstos para cada género, sección y subsección configuran una relación tripartita que engarza pensamiento, investigación y discurso. La disposición sugerida intenta ordenar el texto al mismo tiempo que el pensamiento del escritor y del lector. No olvidemos que ciertos apartados se han instituido para dar cuenta de las acciones emprendidas en la investigación. Como se anota en el estudio sobre los reportes experimentales realizados por Bazerman (1988), la sección *Métodos* se trazó con el deseo de identificar las condiciones del experimento, de esa forma se proyectaba verosimilitud y se argumentaba de mejor manera los resultados obtenidos. Ordenar el texto es, por consiguiente, es una forma de organizar la investigación y el pensamiento.

La idea de que la forma en que se organizan y despliegan los contenidos, incluyendo los formatos, incide en cambios en los patrones de pensamiento ha sido sostenida por McLuhan (1998) y matizada por Eisenstein (2010). Históricamente la disposición de los artículos jurídicos o de las entradas en un diccionario ha conllevado más orden para el lector y para el escritor y ha predisposto el pensamiento hacia un modo prefijado de organizar los conocimientos. Con el advenimiento de la imprenta, que acarrió la numeración de páginas, la disposición de los índices, la presencia de signos de puntuación, la separación de las palabras se ejerció un impacto parecido; estos elementos “contribuyeron a reordenar el pensamiento de todos los lectores, cualquiera que fuera su profesión u oficio, razón por la cual un sinnúmero de actividades estuvieron sujetas a un nuevo *esprit de système*” (Eisenstein, 2010: 100).

Se puede hacer una analogía con lo que ocurre en la estructuración de los géneros. Como Lea (2000) subrayó, los géneros están atados a la manera en que las disciplinas construyen el conocimiento y organizan sus maneras de pensar un tema. Al tener subestructuras fijas, el sujeto busca acomodar su trabajo y su texto para encajar sus prácticas y su discurso a las formas previamente definidas y, siguiendo la acotación de Nolan (2008), siempre resulta tentador adoptar las tradiciones aceptadas y continuar por el camino de estas expectativas. De esta forma, se convence de que una tarea de investigación será fructuosa si sigue tal proceso y se convence de la validez de ciertas formas de organización. La uniformidad discursiva es a la vez uniformidad en las maneras de hacer el conocimiento y, como expuso Cameron (1995, 2002), uniformidad en los valores y creencias con que se comprende el mundo. No olvidemos lo que ha sostenido Van Dijk (1999), mientras los participantes del habla se identifiquen voluntariamente o involuntariamente con los grupos discursivos contribuyen al uso y reproducción de las ideologías asociadas con tales comunidades. Lo que no suele percibirse es que la disposición sugerida no es la mejor ni la única forma, sino la forma hegemónica, y nos obliga a aceptar una representación textual que podría ser diferente de la investigación ejecutada (Nolan, 2008).

No vamos a detenernos en los géneros administrativos porque no deben ser cumplimentados estrictamente por el estudiante. Solo deseamos consignar que la mayúscula variación encontrada en este ámbito obedece al hecho de que proceden del brazo administrativo de la constelación académica. Esta comunidad está preocupada por el carácter institucional de la universidad, por marcar un signo de identidad singular y, sobre todo, por organizar sus labores de gestión, lo que conlleva el aludido proceso de burocratización para controlar la entrega-recepción de los géneros de investigación. Los variados géneros

administrativos hallados plasman la manera en que cada centro ordena la comunicación de los departamentos académicos, el departamento legal y la administración, una forma de organización tan particular como particular es el centro. No ocurre lo mismo con los géneros de investigación, los cuales, pese a la divergencia onomástica, mantienen enormes puntos de encuentro entre sí porque provienen de la comunidad disciplinar y han recibido una adaptación más o menos equivalente en el espacio académico.

3.5.4.3 LAS REFERENCIAS

Las referencias han sido implantadas en la retórica discursiva para reportar las fuentes de información que emplea el investigador. La polifonía enunciativa del discurso científico es el sostén de su legitimidad, por eso los mecanismos que enuncian ese diálogo son cuidadosamente vigilados. La abierta mención de las fuentes y las maneras de hacerlo explícito son una característica distintiva del discurso científico-disciplinar.

En las normativas se distinguen tres mecanismos para exponer las referencias: las citas, la bibliografía y las notas al pie, aunque las notas no siempre cumplen esta función. En algunos casos y dado el valor que se les asigna, la norma que los legisla se transmite en suplementos tales como la “Guía para la redacción de Bibliografía y Citas” dispuesta por la Universidad de Chile o el suplemento de la Universidad San Andrés que como anexa el tema del plagio.

Las CITAS como medio para referenciar las ideas de los autores forman parte de un procedimiento retórico moderno. Su valor no siempre ha sido el mismo. Los eruditos medievales soslayaban la identidad de los autores que estudiaban, no citaban a otros investigadores porque primaba la convicción de que el saber era universal, que le pertenecía a todos. La cultura del manuscrito se concentraba en el productor, se cuidaba de la pertinencia y la utilización del producto más que de las fuentes, el oficio del autor era construir un mosaico de saberes (McLuhan, 1998); para el erudito medieval la pregunta quién escribió el libro podía significar, literalmente, quién copió el libro. Tampoco han tenido siempre el mismo orden retórico. La revista *Physical Review* pasó de 1,5 citas por artículo en 1910 a 25 citas en 1980, pero no solo se trata de un ascenso cuantitativo, las citas, como analizó Bazerman (1988), han llegado a ser más concentradas, pertinentes e integradas dentro de los argumentos, lo que responde al hecho de que la teoría ha llegado a ser una fuerza extremadamente fuerte para estructurar los textos y el conocimiento altamente especializado.

En las normativas, la cuestión de las citas es uno de los aspectos más atendidos: el 91,6% de ellas legislan al respecto. ¿Qué se norma? La TABLA 3.5 ofrece una visión integral:

TABLA 3.5. Porcentaje de los aspectos normados sobre los procesos de referencia

Aspectos normados		Frecuencia de aparición %
1.	FORMATOS DE CITA:	100
-	Estilo APA	81,8
-	Nota al pie	9,9
-	Señala alternativas	8,3
2.	TIPOS DE CITA:	
-	Cita textual y paráfrasis	54,5
-	Cita de segunda fuente	9
-	Citas largas y citas cortas	54,5
		90
3.	RAZONES DE LA CITA	
-	Evitar el plagio	36,3
4.	QUÉ CITAR	16
5.	QUÉ NO CITAR	9
6.	CUÁNTO CITAR	9

Por la naturaleza pedagógica que acompaña a esta normativa, las reglas están acompañadas por ejemplos en el 72,7% de las ocasiones.

Una lectura atenta de los cifras nos demuestra que el énfasis predominante es la cuestión de la forma, no el plano de la enunciación, y que persiste una tendencia generalista, (salvedad hecha al manual dirigido a los estudiantes de Derecho, de la Universidad Mariano Gálvez, que le concierne la forma de citar artículos, leyes o decretos), es decir, como si todas las disciplinas poseyeran una única norma racional para la citación. Varios aspectos se tornan discutibles de esta forma de planteamiento.

En primer lugar, causan la impresión de que las formas retóricas de la citación son iguales para todas las disciplinas y no es así. Cada disciplina ordena el proceso desde sus propias lógicas que no siempre se trasladan a otros dominios, ni siquiera en la cantidad. Hyland (2004a) demostró las diferencias entre las disciplinas adoptando como indicador la frecuencia de uso. Su estudio estableció un promedio de citaciones por cada mil palabras según las áreas y los resultados que obtuvo fueron: Sociología: 12,5; Marketing: 10,1; Filosofía: 10,8; Biología: 15,5; Lingüística Aplicada: 10,8; Ingeniería Eléctrica: 8,4; Ingeniería Mecánica: 7,3; Física: 7,4. No es solo un dato numérico, detrás está la manera en que el texto dialoga con las fuentes. Constituye una grave omisión no considerar que las

normativas se plantean con la intención de guiar el proceso de escritura de los textos y eludir el hecho de que las formas de citar están íntimamente relacionadas con las epistemologías disciplinares.

Otro problema devenido es que se dejan insatisfechas o minusvaloradas cuestiones vitales de un proceso de citación como los tipos de citas existentes⁵⁹ y las consecuencias de asumir un determinado tipo. Reproducir la cita de forma literal (cita directa) puede ser engañosa porque no garantiza que la transmisión sea fiel, pueden perderse de vista las implicaturas o el sentido irónico con la que son dichas las palabras, o se podría amputar el contexto y perder el sentido completo de lo repetido; toda cita directa, incluso la más literal, “es un simulacro, una imagen hecha a semejanza de otra cosa, nunca completamente igual a su fuente original. Solo por desplazarse de contexto, el texto citado se altera irremediabilmente (Reyes, 1993: 24). Hay que saber también que el estilo indirecto sirve para indicar el valor de una verdad más que para informar sobre lo que alguien dice (Reyes, 1994: 26). Si se lo elige, el escritor se responsabiliza de la transmisión y de la interpretación del texto con el que dialoga. En ellas se debe tener mucha precaución para marcar explícitamente dónde comienza la voz del autor y dónde lo que se cita. De igual modo, hay que conocer los procedimientos retóricos porque su elección es también un aspecto decisivo en la construcción del texto. Los procesos sintácticos inscritos en la retórica de la citación pueden alterar el valor comunicativo y las funciones del discurso (Hyland, 2004a; Reyes, 1993). El verbo, parte del marco de la cita, puede influir en la semántica del mensaje: *decir* no es lo mismo que *asegurar* que encierra mayor grado de certeza (Hyland, 2004a; Reyes, 1993), y tampoco es lo mismo si elegimos verbos de opinión (*opinar, juzgar, considerar*), verbos de valoración positiva (*alabar, elogiar, aprobar*) o de valoración negativa (*reprochar, criticar, desaprobar*).

La cuestión de la autoría es un asunto mucho más complejo que el exhibido en las normas, las cuales visualizan una porción mínima de la intertextualidad. Se podría aducir que las normas no pueden ser exhaustivas, que abarcar tantos aspectos trasciende su función, o que tales especificidades deberían ser tratadas en clases de escritura. Nuestra intención simplemente es demostrar cuán lejos están las leyes propuestas para regir la cantidad de

⁵⁹ Reyes (1994) establece los tipos de citas y las diferencias existentes entre ellas. El *estilo directo* tendría como funciones principales informar lo que dijo alguien e indicar la procedencia del conocimiento. El *estilo indirecto* sumaría a esas mismas funciones una tercera: apoderarse del sistema conceptual del “otro” con mayor o menor disociación. Las *citas implícitas*, además de informar la procedencia del conocimiento, permiten corroborar o corregir una creencia anterior, recuperar una proposición del contexto para comentar o añadir algo y para relacionar un texto con una historia textual. Para concluir, los *ecos* mostrarían la incongruencia entre una proposición y la situación actual, y también funcionarían para reforzar valores compartidos.

aspectos que conlleva la citación y, por consiguiente, de actuar como una verdadera guía didáctica para las prácticas de composición. Nótese que hemos hollado una mínima parcela del amplio terreno de citación, para más detalles podemos revisar los planteamientos y sugerencias que proporciona al respecto Eco (1994).

Las notas al pie de página, a diferencia de las citas, reciben menor atención, solo el 50% de las normas se ocupan de regularlas. Sobre ellas se insiste en detalles como su ordenación, su longitud, el tamaño de fuente, el interlineado, su separación del texto base, entre otros aspectos, como se aprecia, un énfasis en las formas. El tipo de estilo escogido para normar las citas incide en la función que debe cumplir la nota. Si las citas responden a los lineamientos APA, cumplen una función explicativa: aclaran, advierten, comentan, indican, amplían o desarrollan ideas del texto principal. Si adoptan el formato tradicional, la nota sirve como depósito de la referencia consultada.

El valor profesado a las notas es divergente. Pueden ser vistas como un elemento común de la comunicación científica [8], como un elemento que debe emplearse con moderación [9] o como una anotación que debe evitarse [10]:

[8] Se podrán incluir notas al pie de página (4b USB, 7).

[9] [Las notas] Son un conjunto de observaciones que no forman parte del texto, pero que contribuyen a una mejor interpretación del mismo (...). Suelen ser de gran utilidad pero no se debe abusar de ellas (4b UCh, Reglamento general, 8).

[10] Las notas al pie deberán evitarse en la medida de lo posible (4b UNISAN, 11).

Esta vacilación reproduce lo que ocurre en la culturas de primer orden en el que las citas han sido culpadas de interrumpir el discurso principal, de ser elementos superfluos, fácilmente eludibles, que no erradican dudas, hasta ser valoradas por funcionar como un paratexto que contribuye a jerarquizar las ideas del discurso. Sea como fuese, las notas, al igual que la citas, son aspectos de la comunicación del estilo científico que al estudiante le cuesta trabajo adquirir como demostraremos en el último capítulo de esta investigación. Por esta dificultad, Grafton (1998), que ha investigado el fenómeno en las universidades europeas, muestra que la mayoría de los estudiantes les tienen aversión. Por tanto, centrarse en las formas constituye una forma muy restringida de plantear el asunto.

Como podemos notar, las notas no solo indican las fuentes o funcionan como elementos paratextuales, también comunican los estilos y preferencias intelectuales de las comunidades científicas nacionales y universitarias, los métodos pedagógicos, las escuelas teóricas con las cuales se identifican. Haría mucho bien adjuntar a la regla la razón de la

valoración asignada porque permitiría que el estudiante conozca y asimile racionalmente las preferencias de su comunidad discursiva, aprendería a vislumbrar las ventajas aducidas para optar por el estilo de citación de la APA, su aparente sencillez, en contraste con las citas que llevan la referencia al pie de página, un proceso que duplica la información de las fuentes, al pie de página y en la bibliografía final.

El SEGMENTO BIBLIOGRÁFICO relata los textos consultados en la investigación. El 100% de las normativas dispone una legislación para ordenar la disposición de esta descripción. La insistencia en este aspecto es comprensible si se reconoce que una investigación se apoya en trabajos previos, que el material fichado tendrá que ver con la calidad del trabajo y que será un referente para la evaluación del texto. Nuevamente, el principal objetivo al legislar este aspecto es realzar los procedimientos formales, aunque indirectamente se puede leer qué tipo de material se avala como fuente de consulta. Solo una normativa precisó por qué era conveniente ejercer esta legislatura y solo una normativa hizo hincapié en que el texto que sirve como fuente debe ser “sustancial, pertinente y actualizado” (4b UDESA, 11).

El formato se resuelve de estas maneras:

- Sigue el estilo de alguno de los manuales de publicaciones como APA, que es el parangón predominante, de las normas VANCOUVER o el estilo de la MLA. No siempre se menciona la fuente original que define las pautas.
- Puede variar ligeramente del tipo escogido, probablemente porque son adaptaciones de los centros.
- Se entregan algunas alternativas para que sea el estudiante quien escoja el formato. Solamente en un caso, el de la UNED, se advierte que los formatos están relacionados con la disciplina.
- El estudiante es dirigido hacia el suplemento o hacia otras fuentes para que pueda consultar o complementar la información recibida. Entre los sistemas unificados de citas que se ofrecen como alternativas están: *The Chicago Manual Style*, MLA, *Harvard Referencing Guide*, *The Bluebook* (Derecho).
- Las normas pueden ser muy concisas, se refieren únicamente a tres o más casos posibles, o muy detalladas hasta llegar a cubrir un significativo número de páginas.
- Todos los formatos son explicados por medio de ejemplos.

Sobre la bibliografía se podría analizar una serie de factores: los datos consignados, las políticas sobre el material *on line*, la relación entre la bibliografía y la disciplina, qué

material se avala como fuente —la experiencia personal o los trabajos de otros estudiantes, salvo las tesis, quedan excluidos—, entre otros aspectos. Vamos a detenernos en el tema del autor. Desde nuestra práctica, como profesoras de escritura académica y como investigadoras, nos ha sorprendido la ligereza con la que el detalle del nombre del autor, nos referimos al formato que propone APA, es asumido sin dilaciones en las regulaciones. Si el nombre cumple con la función de identificar a un autor, ¿cómo podría hacerlo un estudiante que inicia su incursión en la investigación si tan solo recibe la inicial del nombre? Hicimos un ejercicio para demostrar los problemas que un factor como este puede ocasionar. Buscamos algún autor que trabajara sobre los géneros textuales en derecho y recibimos como dato Kunz (1995). Nos dirigimos al catálogo de la Universidad de Salamanca (FIGURA 3.5) y encontramos 24 entradas con Kunz:

1	<input type="checkbox"/>	Kunz, Andrés	2007	1
2	<input type="checkbox"/>	Kunz, Andreas		3
3	<input type="checkbox"/>	Kunz, Ch.	1981	1
4	<input type="checkbox"/>	Kunz, Claudia Edith	2003	1
5	<input type="checkbox"/>	Kunz, Dietrich	1987	1
6	<input type="checkbox"/>	Kunz, Édouard	1974	1
7	<input type="checkbox"/>	Kunz, Ernst		2
8	<input type="checkbox"/>	Kunz, Günter	1983	1
9	<input type="checkbox"/>	Kunz-Hallstein, Hans Peter	1980	1
10	<input type="checkbox"/>	Kunz, Hans		2
11	<input type="checkbox"/>	Kunz, Harald J.	1976	1
12	<input type="checkbox"/>	Kunz, Holger	2008	1
13	<input type="checkbox"/>	Kunz, Josef		7
14	<input type="checkbox"/>	Kunz, Josef Laurenz		10
15	<input type="checkbox"/>	Kunz, Karl-Heinz	1988	1
16	<input type="checkbox"/>	Kunz, Karl-Ludwig		2
17	<input type="checkbox"/>	Kunz, Karl S.	1993	1
18	<input type="checkbox"/>	Kunz, Leo		4
19	<input type="checkbox"/>	Kunz, Marco		6

FIGURA 3.5. Ficha bibliográfica del catálogo de la biblioteca de la Universidad de Salamanca

En la bibliografía, seguramente hallaremos la inicial del nombre del autor, pero como vemos en la imagen están catalogados cuatro *Kunz, H* (Hans (2), Harald J. y Holger) y tres *Kunz, K* (Karl-Heinz, Karl-Ludwig y Karl S.). Para que un estudiante o investigador no familiarizado con el tema llegue al autor que busca deberá abrir cada uno de los nombres, lo

que conlleva tiempo y gasto de recursos. No es el único problema. Conocer solo la inicial del nombre del autor no nos dice su sexo, si es un joven investigador o un investigador de trayectoria. Por otro lado, tampoco se menciona que existen ciertas políticas para referir el nombre, en algunos medios es práctica anotar los dos apellidos de los autores cuando se trata de nombres frecuentes, en otros se pide anotar los apellidos tal y como aparecen escritos en el libro consultado, en otros se juzga una práctica sexista usar únicamente la inicial del nombre de pila porque se ha constatado cierta tendencia a discurrir, por defecto, que el autor de la obra citada es un varón, en lugar de una mujer. Menos aún se destaca la existencia del nombre académico, un dato de valor sobre todo cuando se desea el porcentaje de citación de recibe un autor. Tras ese nombre académico, como Swales y Feak (2000) habían apuntado, se ha configurado una verdadera ideología y una variabilidad que depende de las culturas, de la traducción, del vaivén del tiempo o de otras circunstancias, aspectos tan importantes que los autores citados introducen como tema en su libro de texto sobre escritura académica, como un manera de lograr que el estudiante se haga de un nombre académico.

Nuestra intención en este apartado no ha sido más que insinuar algunos de los problemas que la selección de una norma puede acarrear. La paradoja es que la solución aportada para conseguir uniformidad puede sacrificar otros aspectos como los que acabamos de enfocar, problemas que afectan sobre todo a los estudiantes que se inician en la investigación. Lo que queremos destacar, en definitiva, es que la selección o adaptación de una norma debe trazarse con mayor preocupación, hasta en aspectos que parecen tan simples de resolver como una bibliografía. En ese sentido, nos parece razonable la adaptación de la Universidad San Andrés, que toma la fórmula de APA, pero sí solicita el nombre completo del autor en la bibliografía. De igual forma, parece muy útil efectuar remisiones a otros textos. Una norma no es exhaustiva y la cuestión de la edición es tan compleja que no puede ser resuelta en su verdadera magnitud en un libro de este tipo. Sin embargo, no hay que perder de vista que, en última instancia, una normativa está pensada para ser un texto de autoconsulta y de resolución de dudas mas no para incrementarlas. Si no cumple esa función, su valor se pone en cuestión.

3.5.4.4 LA ORTOGRAFÍA Y LA GRAMÁTICA

Estos dos aspectos ocupan, en conjunto y cuantitativamente hablando, un lugar secundario en las políticas discursivas si los comparamos con los demás aspectos reglados y con las normas de los manuales de la prensa; Martínez Albertos (2008) sostuvo que los libros de estilo estaban obsesionados con las normas gramaticales. El espacio previsto para

atender estos aspectos es irregular, en el caso de la ortografía las normas van de un capítulo entero que le consagra la Universidad Mariano Gálvez a las 38 hojas que le dispensa el *Manual de estilo* de la UNED, y a las 45 palabras que le dedica el instructivo de la Universidad San Andrés:

[11] Corrija las faltas de ortografía antes de la entrega.

Atención: el diccionario del procesador de texto es necesario y útil pero insuficiente pues, por ejemplo, entre otras cosas es incapaz de identificar la falta de acento de una palabra ubicada al comienzo de una interrogación (4b UDESA, 11).

Igual asimetría ocurre con la gramática, la norma se puede recoger en un capítulo entero del *Manual de estilo* de la misma UNED o en seis palabras como en el Manual de la Universidad de Santiago de Chile:

[12] Uso correcto de la gramática española (4b UCh, CC. Forestales, 10).

En ambos casos, la tendencia es mantenerse en los presupuestos generales y remitir el asunto a las normas de la Real Academia de la Lengua. Quizá el motivo fundamental de esta atención es el hecho de que tanto las normas de la gramática como las de la ortografía forman parte de las normas del registro escrito culto, así que están, por tanto, sobreentendidas o remitidas a las autoridades respectivas, pero podrían interactuar varias razones adicionales:

a) Que se tomen como conocimientos ya satisfechos. El estudiante universitario se equipara con un sujeto formado en la lengua culta.

b) La imposición del texto sobre las partes. Las normas están más preocupadas por la macroestructura textual (el edificio), que por los elementos oracionales (los ladrillos). Es palpable la tendencia de pasar de la gramaticalidad al discurso.

c) Los diversos redactores de la norma. Cuando no son elaboradas por filólogos o por expertos, es consecuente que se excluyan por desconocimiento.

d). Porque son remitidas a otras instancias, ya sea al Departamento de escritura o a profesores de escritura.

e) El auge de procesadores de textos que cuentan con correctores ortográficos y con revisores de ciertos aspectos sintácticos.

Concentrándonos en las reglas de ortografía prescriptas, los puntos en los que más se insisten son el uso de la tilde y el uso de las mayúsculas o minúsculas en los títulos y subtítulos; solo en dos casos se hace referencia a los signos de puntuación. Las normas

también resuelven dudas como la forma de escribir palabras extranjeras, cantidades, siglas, fechas, abreviaturas. La regulación de estos aspectos sigue ligada a los formatos y a la uniformidad anhelada.

En el plano de la gramática, los elementos destacados son aspectos destacados de la lengua estándar: la exigencia del uso de ciertos tiempos verbales (modo impersonal para el trabajo, tiempo futuro para la redacción del plan, tiempo presente para redactar el método); la censura del uso de términos vagos o ambiguos, las incorrecciones del gerundio o los barbarismos; y la recomendación de evitar frases mal construidas como “en base a”.

Al comparar estas normas con las que contiene el manual de estilo de un medio de comunicación, descubrimos diferencias abismales porque las reglas de aquellos textos trabajan con insistencia, por ejemplo, en la manera de tratar gramatical o semánticamente ciertos términos. Así, *The Chicago Manual of Style* promulgó en su momento su propia norma para regular el uso de *which* y *that* en las cláusulas relativas, una versión del manual de estilo de la Agencia EFE llegó a prohibir el uso del gerundio y de la pasiva, esté o no correcto (Gómez Font, 2009). Más frecuente es la regulación del vocabulario y de ciertas construcciones fraseológicas. El Manual de la APA prefiere los términos *lesbianas* y *varones gay* antes que *homosexuales* por los estereotipos negativos de este último y porque resulta ambiguo, tiende a dar la idea de que alude exclusivamente a los hombres; para describir la edad de los participantes en la sección de Método pide ser más detallado y evitar *menores de 18 años*, en vez de ello aconseja *muchacho/a* para gente menor y *adolescente hombre* o *adolescente mujer* (American Psychological Association, 2002). En otros manuales se establecen políticas sobre el uso del lenguaje sexista, el lenguaje para evitar discriminación racial, cómo tratar los neologismos, normar para usar un español internacional, etc.

Esto quiere decir que las normas académicas no están motivadas por instaurar una política estrictamente lingüística, más allá de admitir, valorar y propagar el uso de la lengua culta, una situación que se da hasta en los textos autodenominados *Manuales de estilo* que siguen reproduciendo las normas de la lengua culta estándar sin ningún tipo de singularidad o preferencia. Es curioso porque los manuales de las publicaciones científicas no pasan de soslayo estas cuestiones⁶⁰, y muchos buscan asentar la identidad justamente en estas decisiones que tomen al respecto, es curioso también porque la lengua especializada sugiere una serie de interrogantes gramaticales que requiere decisiones (el uso de neologismos, el uso del modo impersonal, los verbos que introducen citas, etc.) y es más curioso si

⁶⁰ El *Manual de publicaciones APA* posee un marco normativo sobre los términos que se utilizarán para aludir a distintos grupos sociales y étnicos, para reducir discriminaciones en el lenguaje, entre otros aspectos.

recordamos un dato citado en la primera parte de esta investigación: una de las problemáticas más comunes en los textos académicos de los estudiantes de América Latina, casos Argentina, México y Venezuela, es el descuido de las normas gramaticales (Martins, 2004).

Otro dato evidente es que la ortografía prevalece sobre la gramática. Esta diferencia se justifica porque los errores ortográficos son más fáciles de identificar que los errores de sintácticos o semánticos, por esto mismo, la ortografía recibe mayor pleitesía por parte de la comunidad ordinaria, los *chamanes* que se encargan de sancionarla. Ciertamente, más que un valor de escritura académica, la ortografía se aprecia como un valor del ciudadano culto, lo cual va más allá de lo lingüístico⁶¹. La Ortografía de la RAE (2010) insiste en que una buena ortografía “[N]o es un simple adorno, sino condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad en la medida que en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación” (23). Al mismo tiempo, insiste la misma RAE, la ortografía es distinguida como uno de los pilares que salvaguardan la uniformidad lingüística, es “la máxima expresión de una unidad que se extiende por encima de todas las variaciones geográficas, sociales y situacionales” (23). La unidad ortográfica se muestra como el soporte más visible del sentimiento de comunidad lingüística y cultural entre países que se expresan en una misma lengua. No pasa lo mismo con la gramática, más maleable y variable según las zonas regionales. En este aspecto concordamos con Prieto de los Mozos (2005), aspectos como la sintaxis no discurren siempre por cauces naturales lingüísticos como muchas veces se ha sostenido.

3.5.4.5 ESTILO

Estilo proviene de la voz griega que aludía al punzón con que se escribía en las tablillas de cera; a partir de ese uso se extendió para significar los rasgos que distinguen a una persona tomando como criterio las elecciones que ha efectuado entre las opciones disponibles. El estilo, señaló Goffman (2006), se utiliza como dispositivo identificatorio: al formarnos una imagen del otro nos apoyamos en aquellos aspectos de su estilo como el núcleo sobre el que construimos su retrato de identificación. El estilo, prosigue el autor, podría considerarse como una propiedad de una actividad particular usada por un colectivo,

⁶¹Apelar al plano moral forma parte del ideario ético global: los seres humanos debemos cumplir ciertas normas. La gramática, entonces, se asocia a valores tradicionales, por su sentido conservador: “a commitment to traditional values as a basis for social order, to ‘standards’ and ‘discipline’ in the classroom, to moral certainties rather than moral relativism and to cultural homogeneity rather than pluralism” (Cameron, 1995: 111). La gramática, sigue Cameron, es capaz de recibir todas estas connotaciones porque se asocia al orden, tradición, jerarquía y reglas.

no es exclusivamente individual, y como una propiedad que el productor de la actividad aporta de algún modo a esas producciones, continuando esa propiedad en él. Adicionalmente hay que considerar que para los editores, el *estilo* no quiere decir estilo de la redacción, a lo que se refiere es al estilo editorial que consiste en el empleo uniforme de ciertos elementos que aseguran una presentación clara y consistente de la palabra impresa: abreviaturas, construcción de tablas, encabezados, citación de referencias, entre otros (American Psychological Association, 2002).

En el discurso no específico, el estilo tiene que ver con las selecciones léxicas, estructurales, la manera en que se inscribe el sujeto enunciador en el discurso o en los formatos que deben manejar. Diversas comunidades, como parte de la especialización del lenguaje, construyen sus modos de decir sobre la base de sus decisiones que las diferencian de otras comunidades discursivas. Por tanto, el discurso académico posee un estilo propio (Vázquez, 2001) y las normativas van dibujando los elementos que lo conforman. Aceptando esto, en este apartado queremos referirnos a los aspectos propagados que están relacionados con los *modos de decir*, las maneras en la que se redactan los contenidos. Los *modos* preferidos tienen que ver con ciertas características del texto que dependen de la manera en que se distribuyen los elementos léxicos y sintácticos. La concepción de que un discurso particular cuenta con su propio estilo lleva consigo la idea de que hay una manera preferida de comunicar este tipo de información.

Haciendo un visionado de todos los textos analizados, el estilo “académico” estaría definido por estos aspectos:

- ✓ Usa un lenguaje claro.
- ✓ Es ordenado.
- ✓ Es breve.
- ✓ Es objetivo.
- ✓ Escribe con corrección gramatical.
- ✓ Se ajusta a los tiempos verbales.
- ✓ Se escribe en modo impersonal.
- ✓ Está escrito con corrección ortográfica.
- ✓ Sigue los formatos establecidos por el centro con consistencia, por lo que guarda uniformidad con los textos de sus compañeros de comunidad.
- ✓ Se divide estructuralmente tomando en cuenta los acápites marcados.
- ✓ Cita fuentes dentro del texto y cataloga los libros consultados manteniendo los formatos previstos por la institución.

Ser claros al escribir y la corrección eran ya virtudes anheladas para el discurso en la retórica clásica (concebidas esencialmente para el discurso oral), pues contribuían para la

construcción del ‘bien decir’. Estas virtudes —reconfiguradas en el actual contexto a la luz de las modernas teorías pragmáticas y de la dialéctica sociocultural actual— junto a los demás atributos son requisitos elementales de la lengua culta. De ahí que las características pretendidas (claridad, orden, brevedad), en realidad, forman parte de una política de la lengua en general, no exclusivamente de la comunicación científica; lógicamente, si la lengua especializada es un ramaje de la lengua general debe acoger estos pulsos.

La insistencia en este tipo de atributos es parte de un proceso global de modernización del lenguaje: la aldea global ampliamente interconectada requiere un sistema de comunicación eficiente. Block (2002) lo explicó usando una curiosa metáfora, la *McComunicación*⁶², una comparación entre el sistema de principios de la cadena rápida de comida McDonald’s con el que sería el sistema de principios que actualmente se propugnarían para la lengua: debe ser una comunicación eficiente, calculada, predecible y controlada. Pretender un lenguaje con esas características reflejaría el deseo de controlar cada aspecto del discurso.

Las regulaciones, efectivamente, se han dejado permear por este tipo de requerimientos. Se legisla sobre la cantidad de folios, una norma inscrita en casi todos los manuales; estaría acogiéndose a la pretensión de la calculabilidad, la propiedad que mide la calidad del lenguaje en términos cuantitativos; el lema que gobierna el aspecto es “cantidad no es calidad” (4b UDESA, 10). La claridad, el atributo más destacado en todos estos textos —la palabra y sus derivados *claramente*, *claridad*, *claro*, son citados 68 veces a lo largo de todos los manuales (sin contar con el Manual de la UNED) — formaría parte de la eficiencia lingüística. A este calificativo le acompañan el *orden* (54 veces) y la *precisión* (29 veces). Nótese esta similitud: la claridad (el atributo más citado) es a la vez el atributo más relevante en los manuales de estilo de la prensa en inglés según el estudio de Cameron (1995).

¿Por qué hay que utilizar un lenguaje claro, ordenado, preciso? En los medios de prensa se aducen, a grandes rasgos, tres respuestas: (1) para llegar a gente con los variados niveles de escolaridad, (2) porque hay personas a las que les resulta difícil comprender un lenguaje técnico; (3) la gente invierte menos tiempo en comprender el mensaje. Sarmiento y Vilches (2009) anotaron que esta renovación comunicativa es el producto del llamado *plain language campaign*, denominación con que se conoció a un movimiento fundado por Chrissie Maher en 1979 que reclamaba la simplificación del lenguaje empleado especialmente en la comunicación burocrática y jurídica para hacerla más comprensible y

⁶² Block (2002) aplicó a la comunicación la metáfora que Ritzer (1996) empleó para caracterizar a la sociedad actual, la McDonalización.

legible. La tendencia nació en la década de los setenta, fue una petición de los ciudadanos estadounidenses, pero pronto se amplió a otros países y se convirtió en el movimiento internacional *Plain Language Movement*. A nivel del español, países como España, México, Chile y Argentina acogieron el movimiento. En España se organizó una comisión que trabajó en la modernización del lenguaje jurídico, un trabajo amparado en la Carta de Derechos del ciudadano ante la Justicia que reconocía que el derecho de aquellos a que el lenguaje jurídico les resulte comprensible, incluso se apeló a un argumento político, la claridad como una forma de práctica democrática. En México, donde el movimiento se denominó *lenguaje ciudadano*, se creó en 2005 una red de profesionales, académicos y empresarios apoyados por la Secretaría de la Función Pública para influir en la relación y comunicación entre autoridades y ciudadanos; el proyecto ha capacitado hasta ahora a más de 500 mil servidores públicos.

La *claridad*, de acuerdo con la interpretación de Cameron (1995), es parte del concepto que se conoce como *telemantion*, la capacidad de transferir mensajes de una mente a otra con la máxima transparencia posible. La cualidad en el ámbito de la comunicación científica adquiere una acepción adicional, es la posibilidad de concebir y entender al mundo de forma unívoca; no es para democratizar el conocimiento, es para asegurar que los aprendices prolonguen las mismas lógicas operativas de quienes construyen las lógicas operativas del discurso. La pregunta de Cameron (1995), que hacemos nuestra, es si realmente contamos con un lenguaje capaz de cumplir semejante objetivo.

Una cualidad del estilo más cercana es la *precisión*, un carácter clave que marca los tecnicismos del discurso. La monosemia es un condicionamiento del funcionamiento de la comunicación científica (Gutiérrez Rodilla, 1998).

Otro atributo recomendado para los textos es el *estilo impersonal*. La inscripción del detalle va desde la prohibición rotunda del uso de la primera persona, pasando por una forma atenuada que sugiere *evitar* el uso de la primera persona, hasta prescripciones que admiten la primera persona del singular o del plural, pero para secciones como la introducción, conclusiones y recomendaciones. El presupuesto tras el estilo impersonal de la ciencia es que el discurso no quede autorizado por una voz personal, sino como algo que rebasa al individuo, una estrategia para presentar la información de la forma más objetiva posible, para persuadir al lector de que aquello que se dice es objetivo y claro y que debería ser aceptado. Podemos reconocer algunos problemas con esta norma.

En primer lugar, no estamos ante un presupuesto válido en todos los espacios ni en todas las disciplinas, no es el modo de 'toda' la ciencia ni de todas las disciplinas. Goethals y

Delbecque (2001) repararon en que el estilo impersonal es característico de la lengua francesa y del español y que en la cultura anglófona más a menudo se optaría por una presentación más personalizada. Tampoco comparten el mismo tono todas las comunidades disciplinares. En ciencias políticas, afirmó Bazerman (1988), la primera persona es usada frecuentemente para expresar el rol activo del autor en la construcción de las ideas, en la recolección de los datos, para dar crédito al proceso de investigación y a la entrega de los resultados. En crítica literaria, el investigador examina su propia respuesta ante una pieza literaria bajo una textura en la que tiende a predominar el uso de la primera persona (Clanchy y Ballard, 1995). En antropología, sobre todo en la escritura etnográfica, deben realizarse continuas descripciones que se mueven entre la primera y tercera persona narrativa (Creme, 2000). Incluso dentro de un mismo texto, en los artículos de investigación, segmentos como las conclusiones consiguen más fuerza de persuasión cuando se redactan en primera persona. García Romero (2004) sostuvo que el uso de la primera persona depende, en todo caso, del género que se escriba: un texto como el ensayo, predominantemente de opinión, debería resolverse por medio de la primera persona.

Además, desde hace décadas se ha venido demostrando que la escritura “nunca es impersonal”, les guste o no a los científicos, la escritura es una acción social y, por tanto, deja permear quienes somos como sujetos cuando construimos el discurso, aunque no siempre estemos conscientes de ello (Ivanič, 1998). Distintos estudios como el de García Negroni (2008) han demostrado que, en diversos porcentajes, los textos de expertos (ella analiza artículos científicos de Historia, Lingüística, Geología y Medicina en español) contienen marcas de subjetividad y polifonía de diferente tipo, por lo que sugiere revisar el carácter objetivo y neutro comúnmente adscrito para este género.

No estamos sosteniendo que el modo impersonal es impropio, argüimos que proponerlo como el único modo del discurso desde un reglamento general puede formar la idea equivocada de que el sujeto del discurso puede anunciarse única y exclusivamente de esa forma y no es así como acabamos de exponer. Los reglamentos olvidan también que desde hace tiempo y desde diversos sectores se discuten presupuestos para deshacerse de esa impersonalización. Hyland (2005) señaló que impulsar una prosa impersonal y objetiva no ayuda al escritor estudiante por el hecho de que sabe poco acerca de cómo se maneja la relación escritor-lector en textos académicos. De igual forma, señala Faber (2008) el discurso tecnocrático (término propuesto por Lemke para referirse al discurso del conocimiento), es criticado porque presenta asuntos de selección como si fueran dictados por los hechos y con ello eluden, además de cuestiones de valor o moralidad, a la selección

personal minimizando así las forma subjetivas que construyen el conocimiento. Sancho Guinda (1994), por ejemplo, ha sostenido que enseñar la manera impersonal y objetiva podría acarrear estudiantes carentes de creatividad sintáctica o llevar consigo dificultades para leer entre líneas o detectar la intencionalidad de los autores, los estudiantes no pueden percibir si se aprueba o desaprueba una teoría o experimento, si se ironiza, si se muestra pesimismo de cara a perspectivas futuras. Para ella, el lenguaje científico-técnico requiere una mayor implicación del autor, que se reconozca explícitamente la autoría, lo que no socava el rigor científico, así que recomienda enseñar siempre ambas formas, las personalizadas y no, y presentarlas como posibilidades.

En el medio anglófono se ha impulsado que los estudiantes escriban usando la primera persona y no un modo impersonal. Autores como Ivanič y Simpson (1992) demostraron, acertadamente estimamos nosotros, que el uso del ‘yo’ o del ‘nosotros’ da lugar a que el estudiante tome con mayor responsabilidad las ideas que profiere. Decir ‘yo’ – continúan– no es decir “mírame soy un experto”, sino insinuar que tienen algo que decir. Este ‘yo’ los convierte en constructores de los textos, al mismo tiempo en que por medio de su discurso son construidos como miembros de la comunidad. Por supuesto, se trata de un yo llaman “modesto”, que oponen el ego-yo. Rescatan como muestra la diferencia entre redactar un texto bajo la forma: “Este artículo mostrará”, en contraste con “En este artículo yo voy a mostrar”. En definitiva, ‘yo’ involucra tomar riesgos y mayores responsabilidades y asumir el rol del emisor dentro de la situación comunicativa en la que está inserto, como constructor y no como un aprendiz que simplemente hace que “otros” hablen.

En esencia, asentar como regla la desagentivación significa desconocer aspectos esenciales de la comunicación científico-disciplinar. Parece ser más un recurso “facultativo y nunca obligatorio dado que el uso de [estas] estrategias (...) conciernen más a la manera en la que el escribiente del texto científico se posiciona en relación con el saber disciplinar que a las características propias del género científico-académico” (Ramírez Gelbes, 2013: 105). Un discurso más impersonal se lee como un discurso más atenuado, un discurso con marcas personales podría contribuir a un discurso más asertivo. Lo que parece preferible, en concordancia con Baynham (2000), es que el estudiante asuma formatos convencionales, pero debe ser un asunto de decisión entre opciones, para lo cual debe tener conocimiento de los diversos ‘modos de decir’.

En íntima relación con el uso de este *yo* está la creencia de que la ciencia debe ser redactada en *estilo objetivo*⁶³. Este carácter también ha sido discutido hace décadas. McCloskey (cit. por Bazerman, 1988) advirtió sobre los peligros de propugnar objetividad en un discurso como el de la Economía, por ejemplo, porque se subvaloran las interpretaciones personales del emisor. La objetividad, conforme él subraya, conlleva una especie de hipocresía del discurso que muestra como importante un amplio rango de material matemático y solapa dinámicas individuales y culturales que influyen en la economía. En el campo de la antropología pasa algo parecido. Bajo la bandera de la objetividad, un etnógrafo se representa como alguien imparcial, un observador desvinculado de la realidad social, cuando cada día crecen manifestaciones que afirman que la interacción del etnógrafo y el informante resulta trascendente en la investigación.

Retomemos la lista con la que iniciamos el apartado. De entre las cualidades anotadas, solo cuatro de ellas tendrían que ver estrictamente con el estilo de las comunidades disciplinares: la relación de las fuentes, el lenguaje objetivo, el estilo impersonal y el tipo de género impuesto. Los demás aspectos forman parte del orden supra en el que se cimenta el lenguaje formal culto como sistema de comunicación.

Al comprobar que algunas de las cualidades de estilo propuestas forman parte del estilo de la comunicación culta y que otras provienen de la escritura científica, ¿cómo podemos definir el estilo que propugna la academia?, ¿es el estilo de la norma culta?, ¿es el estilo de la norma científica?, ¿o es el estilo de la institución, así como encontramos el manual de estilo de un diario? La respuesta requiere precisar que si bien no todas las normativas que revisamos se autodefinen como manuales de estilo, es indiscutible que la normativa pretende que las regulaciones delimiten las formas de comunicación de ese centro. También requiere precisar que las preguntas brotan porque, idealmente, los géneros de graduación tendrían como objetivo primordial aproximar al estudiante al discurso de las comunidades disciplinares que, naturalmente, trasciende la noción de la lengua culta.

A nivel global, siempre según el corpus analizado, la academia le asigna un valor mayúsculo a los aspectos que son básicamente propios de su institucionalidad, modos ligados a los formatos y a los procesos administrativos que ordenan el proceso de circulación de los textos, los cuales atañen a su imagen e identidad. Cuando se refieren a la lengua,

⁶³ Las normas, en un intento por marcar el carácter objetivo, llegan incluso a reglar los textos más privados de los estudiantes como las Dedicatorias o los Agradecimientos, es la “privatización de la pasión” (Giddens, 1997). Esta es la recomendación que realiza el Reglamento General de la UCh para elaborar el Agradecimiento: “Es una página redactada en estilo formal, no anecdótico ni coloquial” (5). La Dedicatoria se prescribe en un tono similar: “puede incluir una frase especial o un pensamiento, en forma muy breve y moderada” (5).

prevalecen aspectos de la lengua culta; incluso cuando en las normativas se alude al estilo, se alude al estilo de la lengua culta [14], [15] más que a un estilo científico:

[14] 2.4 Estilo

La redacción deberá ser gramaticalmente correcta, en especial en lo que atañe a la ortografía y puntuación (...) No se aceptarán errores ortográficos, por lo cual se recomienda el uso del diccionario y verificadores de ortografía (4b USB, 3).

[15] El contenido del volumen queda explícito en el sintagma del título, *Manual*, porque pretende compendiar, de una manera fácil e inteligible, lo sustancial que se expone; y de *estilo*, porque aspira promocionar unas pautas sencillas y claras, en el fondo y en la forma, para expresar ideas o conceptos (Romera Castillo, UNED, 13⁶⁴).

Véase la diferencia con esos extractos:

- [16] - El estilo científico de redacción queda definido, en buena medida, por las personas que leerán el escrito.
- Las siguientes recomendaciones están asociadas con lo que se ha denominado estilo científico.
- En un estilo científico, el uso preciso de las palabras es fundamental (4b Valenzuela, ITESM, 1, 5, 6).

Las normas dicen muy poco sobre el estilo científico-disciplinar y lo que dicen puede ser muy superficial (como el aspecto del formato), o bien muy cuestionado. A grandes rasgos, no se percibe un afán de tomar partido por los debates lingüísticos que se vienen discutiendo alrededor de la retórica de la ciencia. Las normas, por tanto, no perciben la escritura como un elemento sustancial en la construcción del conocimiento, menos aún conciben al estudiante como un constructor del discurso, él imita y aprenda modelos, no los construye. No estamos sugiriendo que una norma académica deba ser una versión clonada del manual de estilo de una revista científica, sería muy difícil porque se trata de un contexto ajeno a la realidad del estudiante que todavía habla desde la comunidad de aprendizaje (salvo en los casos de doctorado o de maestría). Tampoco sugerimos que la escritura científica quede completamente menguada frente a la institucionalidad universitaria. Observamos que la norma, que exhibe apenas una cara del poliedro académico, trivializa el poder de la escritura en la formación del estudiante y en la construcción del conocimiento científico-disciplinar propiamente dicho. Y si la academia no toma partido por aspectos discursivos que se debaten en las comunidades de primer orden, y mira de reojo su discurso como un testigo lejano al cual se limita a copiar, ¿no pierde su función esencial que es trascender y transformar las formas asentadas del conocimiento?

⁶⁴ Sin embargo, en ciertos tramos, especialmente cuando aborda las citas y referencias, sí se menciona que allí enfoca la escritura científica.

3.6 LA NORMA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

Circunscribiremos la discusión de este segmento a tres aspectos: (1) la relación de la comunidad administrativa con el discurso del estudiante, (2) una apreciación sobre el carácter ontológico de la práctica normativa, y (3) el valor de la norma como mecanismo pedagógico.

(1) Las disposiciones legislativas intersecan dos objetos estelares de la constelación académica: la comunidad administrativa y la comunidad académica en sentido restringido (la práctica de aula). La yuxtaposición ocurre porque los textos de graduación son requisitos institucionales no requisitos de las asignaturas y, en consecuencia, están normados por el personal administrativo (personal que puede estar compuesto por profesores, pero estos se conducen con otro rol), pero son desarrollados por estudiantes y están sostenidos por ciertos hilos que penden todavía de la “clase” (hay materias que enseñan a escribir la tesis o los proyectos, profesores que se conducen como tutores, son trabajos que se escriben para ser evaluados).

Entonces, ¿cómo se compone una ley que armonice las metas de dos comunidades tan diferentes? La administración, como había observado Bernstein (1998), está interesada en la gestión: le preocupan las superficies, los formatos, el orden, que se cumplan los trámites burocráticos, todos ellos indicadores del buen funcionamiento de la institución; apunta al futuro. El discurso importa como producto. A la inversa, a la cultura académica de aula le interesan otros objetivos: las fuentes de consulta, los métodos de investigación, los contenidos, el proceso de intertextualidad; apunta al pasado, al proceso de construcción del discurso. A la administración le interesa la uniformidad del centro; a las disciplinas, resaltar sus particularidades. Dependiendo de las fuerzas que imperen, podemos tener como resultado una norma en contradicción flagrante entre ambos fines, una en la prevalecerá un fin rezagando al otro y hasta es posible que ambas metas logren conciliarse.

Lo que nosotros hemos hallado en nuestra muestra es que en los reglamentos e instructivos no prevalecen las normas de la comunidad disciplinar como correspondería al tipo de texto que regulan, sino las normas de la comunidad administrativa. Esto significa que las regulaciones inculcan las formas de expresión de la lengua culta —escribir con corrección gramatical, con buena ortografía, en los géneros presupuestos—, aunque se interesan por cuestiones retóricas de discurso científico-disciplinar, es una cuestión de superficie, de imitar modelos no de construirlos. La norma que se construye pretende que el redactor sea un buen “estudiante”, es decir, un elemento funcional dentro de la comunidad discursiva académica,

que respete los géneros que allí se construyen, los formatos y el estilo que se practican en esa institución. Apoyamos nuestra afirmación en la comprobación de que las normas organizan principalmente las macroestructuras genéricas, textos administrativos, y porque han movilizadado un enorme interés hacia los formatos, símbolos identificadores del centro estudiantil. Las cuestiones científico-disciplinares que se promueven son adaptaciones escuetas de las normas de las revistas científicas, normas que se enseñan sin mayor problematización. En cambio, en los manuales de estilo predomina el sentido de la academia como formadora, la norma pretende que el estudiante se comporte como un investigador, un elemento funcional para la disciplina más allá de las paredes escolares. En el primer caso, el estudiante es construido como un sujeto que *escribe en la academia*, moralmente correcto por sujetarse a las prescripciones de la institución. En el segundo caso, como un investigador en formación, *escribe en la disciplina*.

La ideología detrás de la estandarización, entonces, tiene la ambición de la institución de homogenizar los discursos como parte de una política de control de los textos, para responder al funcionamiento burocrático, por eso son generalistas. La consecuencia para los textos es que podrían minarse las singularidades de las disciplinas y darse poca o ninguna discusión sobre la escritura y su papel en la construcción del conocimiento. Sigue siendo una visión instrumental del código.

(2) Definida la ideología probable que da cuerpo a la estandarización, cabe la pregunta sobre el estatuto ontológico de la práctica. Como sabemos, la ciencia del lenguaje ha procurado desterrar la concepción prescriptivista y reemplazarla por un acento descriptivo, una ambición lógica porque, lo destacaron Milroy y Milroy (1991), los juicios de superioridad e inferioridad, belleza o fealdad de una forma de uso resultan irrelevantes a nivel del sistema de la lengua, un concepto de norma ejemplar no es defendible desde el punto de vista científico (Méndez García, 1999). Por ello, tanto la Gramática como la Ortografía –compuestas por el órgano de referencia más aceptado en el español, la Real Academia de la Lengua y la Asociación de Academias de la Lengua Española– se muestran descriptivas, incluso el *Diccionario panhispánico de dudas* en la mayoría de los casos echa mano de expresiones como: *Se desaconseja por desusado...; No es normal hoy y debe evitarse...; No es propio del habla culta...; Esta es la forma mayoritaria y preferible, aunque también se usa...*, no de calificativos como *correcto* o *incorrecto*.

La siguiente cuestión problemática que entraña la regulación es si la universidad debería propugnar una ley que uniforme criterios, que discipline los textos, cuando uno de

sus valores y parte de sus funciones sociales es forjar la creatividad, trascender y discutir las maneras y discursos que funcionan en el sistema. En efecto, la escritura estandarizada, como argumentaron Ivanič y Simpson (1992), está diseñada para cubrir diferencias y aculturizar diferentes miradas del mundo, obliga a aceptar cánones y regulaciones, insta la composición de textos ‘dóciles’ (término de Baynham, 2000) o convencionales, una posición que podría convertir al estudiante en un ente pasivo frente a la disciplina, o como aduce Miller (1994), en un esclavo de la prescripción, con la única misión de encajar sus textos en los requerimientos formales de la norma, con pocas posibilidades para hablar desde un estilo más personal, de exhibir su identidad, de ser original⁶⁵. Pero, al mismo tiempo, ser parte de una comunidad discursiva significa desenvolverse bajo un conjunto de normas que conforman el *habitus* del grupo, sus discursos llevan inscritos un fuerte talante normativo que resguarda la ortodoxia que lo singulariza. Por tanto, se podría contraargumentar a lo antes dicho que todos los modelos culturales tienden a limitar nuestra percepción de las diferencias, nos facilitan movernos en cierto mundo, pero bajo el precio de aceptar estereotipos, pensamientos y percepciones rutinizados (Gee, 2003).

¿Cómo encajan las normas académicas en esa dialéctica? Al ser textos abiertamente normalizadores estarían chocando contra axiomas lingüísticos vigentes y contra la razón de la universidad que la llama a discutir el orden vigente: ¿cómo instaurar un orden sin caer en el malestar del prescriptivismo?, ¿cómo resolver el dilema que duda entre satisfacer la aspiración de que el estudiante conozca las convenciones académicas y su derecho a expresar su propia identidad?, ¿cómo formar un sujeto constructor de conocimiento, capaz de bucear por la escritura y trasponer límites, superar conflictos e incluso tomar decisiones si se encuentra en un terreno minado por las reglas?

El proceso de normalización instalado certificaría que la regla es una parte integral de la vida del lenguaje (Cameron, 1995; Haas, 1982; Milroy y Milroy, 1991), sobre todo de la lengua escrita, mucho más maleable y controlable que la lengua oral (Cooper, 1997). El tono descriptivo abanderado por la lingüística que antes mencionamos acarrea consigo ineludiblemente un proceso de selección y valoración de un uso determinado (Milroy, 1992) y con ello una actitud de prescripción encubierta (Prieto de los Mozos, 2005). Tampoco hay que pasar por alto que en la misma lingüística no han faltado filólogos y especialistas empeñados en sostener los pilares de la gramática normativa y defender así lo que distinguen como el “buen decir”. Lo que resulta más significativo todavía es que son los propios

⁶⁵ Clark (1992) cuenta con un estudio sobresaliente en el que demuestra con ejemplos cómo ciertos estudiantes viven el conflicto de saber que sus ideas “interesantes y relevantes” son desechadas porque no son expuestas en la estructura ni en un lenguaje “científico”.

hablantes quienes no han podido evitar juzgar valorativamente las diferentes formas de expresión y siguen tomando a las gramáticas, diccionarios y otros textos de similar talante como autoridades referenciales. La conciencia lingüística del hablante le advierte que no todas las formas de hablar son iguales, que hay un canon, un modelo para seguir (Méndez García, 1999).

Lo que las normas revelan es que el sentido prescriptivista no deja de funcionar, sino que asoma con un nuevo ropaje para modernizar el lenguaje y sus usos. Se trata de un proceso de reinterpretación según la deontología comunicativa que patrocina la Lingüística de la Comunicación (Gutiérrez Ordóñez, 2001). La prescripción extiende y especializa los criterios del buen decir, concibe la comunicación como una práctica social que se sujeta tanto a las reglas del código lingüístico como a una especie de código deontológico no escrito, pero que posee una reglas que se enseñan junto con las destrezas del lenguaje desde que nacemos: “desde que un hablante toma la palabra y se enrola como participante en una actividad comunicativa su acción pasa a ser valorada según determinados parámetros del *deber ser*” (Gutiérrez Ordóñez 2001, s.p.). La norma pasa a ser percibida y avalada como un elemento funcional de la comunicación bajo la concepción de que ciertas formas de comunicación son preferibles en ciertas situaciones comunicativas. Los ejes axiológicos se definen entre lo que se estima más o menos conveniente, adecuado, suficiente, pertinente, cortés, verdadero, coherente, claro; todos los adjetivos que se ejemplifican en diferentes propuestas como las reglas de carácter constitutivo de Searle, los principios y máximas de Grice, la teoría de la relevancia o la norma semiológica.

Cada comunidad discursiva hace lo propio y ratifica esta deontología a su manera y de acuerdo con sus necesidades. Fabrica normas a modo de estrategias (como los manuales o instructivos) que permiten la comunicación al interior de una comunidad sugiriendo a sus partidarios o a quienes aspiran a pertenecer al grupo unas formas de actuación que parecen correctas, naturales y obvias en la interacción. Por eso su norma es de otro orden. Su carácter, argumenta Carriazo (2008), no impone un sentido coercitivo semejante al derecho, donde el incumplimiento nos obliga a pagar una multa o nos priva de libertad, si un hablante decide no seguir ciertas recomendaciones, no lo hará en algunos casos, todo depende de cuán implicado esté o cuánto ambicione estar con la comunidad en la cual está operando.

Esta refuncionalización amplía el cuerpo de juristas. La administración institucional decide intervenir en asuntos de lengua. La refuncionalización también se aprecia en el nivel en el que deciden operar. Por encima de todo están los géneros, aspectos macroestructurales (el discurso por adelante de los niveles inferiores de la lengua) y las cuestiones de forma,

mientras que el plano gramatical u ortográfico y la estructuración de los contenidos se remiten o se simplifican (por darlos por supuesto o por no poder abordarlos). Al concentrarse en estos órdenes se alumbran nuevos preceptos del buen hacer, vinculados con los estatutos pragmáticos de la comunicación: hay que ser ordenados, claros, precisos, breves, dominar las pasiones, escribir manteniendo ciertos formatos.

Pero el sentido de la norma es mucho más amplio que su denotación regulativa aparentemente solo textual. Como señaló Gee (2003), los estatutos de un grupo abarcan en sus estructuras interactivas públicas las mentalidades que se procura que interioricen los aprendices, y las leyes sobre la lengua están inundadas de estas cuestiones implícitas. Asegura el traslado de estas mentalidades y con ello la inmersión del aprendiz en determinadas perspectivas, en cierta cosmovisión, para que acepte un conjunto de valores centrales y domine una identidad, a menudo sin demasiada conciencia crítica y reflexiva acerca de estas cuestiones ni del discurso mismo. Así, la ley advierte al estudiante sobre los valores de la comunidad de primer orden que inciden en el discurso: la honestidad intelectual (con la que explican la razón de ser de las referencias), qué tipos de textos consultar, cómo organizar algunos segmentos de comunicación, lo pone en relación con otras leyes, le ordena cómo jerarquizar información, es decir, lo obliga a adquirir una manera de decir las cosas.

En tal escenario y para volcarnos al segundo dilema, la cuestión no pasa por discutir si debemos tolerar las reglas, sino por saber qué reglas debemos tolerar, y esta respuesta la tendremos solo conociendo cómo y por qué las reglas operan del modo en que lo hacen (Widdowson, 1990). La universidad, consiguientemente, debería propender el uso de una regla razonada, el estudiante debe saber por qué y para qué se sujeta a una regla (Cameron, 1995), aun cuando su ambición sea romperla (Johns, 1997)⁶⁶; siempre será más fácil subvertir aquello que se comprende que aquello que se ignora (Giddens, 1997).

El sentido de la norma se justifica si se construye razonadamente. El estudiante comprenderá que ciertas leyes son arbitrarias, que dependen de la ideología y de las preferencias de su centro o de quienes redactaron el texto, pero que no son mandatos ineludibles o hábitos y valores culturalmente universales. Cuando hay razonamiento se adiciona una visión crítica que ayuda a reconocer el alcance de las elecciones, los conflictos, las incompatibilidades y sus repercusiones. Giddens (1997) sostuvo que las instituciones

⁶⁶ Johns (1997) aseveró que es más fácil romper las reglas cuando los miembros están estabilizados dentro de la comunidad y alcanzan cierto prestigio; ellos pueden hacerlo porque conocen qué es y hacia dónde va la disciplina, cómo usar su autoridad y la autoridad de los otros para forjar sus composiciones. Cita tres casos que lo confirman, el trabajo del biólogo Stephen J. Gould cuyos textos sobre la evolución no están en formato de artículo científico, sino dirigidos a una audiencia lega. Lo mismo hace Deborah Tannen con textos *best-sellers* y pone el caso de Clifford Geertz que se rehúsa a escribir en términos de argumentación o géneros.

modernas al mismo tiempo que fundan mecanismos de exclusión, ofrecen posibilidades de emancipación; las decisiones que tomamos y las líneas de acción que seguimos pueden incluir el rechazo más o menos deliberado a formas difusas de comportamiento y consumo. La puesta en común de las reglas puede constituirse en esa estrategia de liberación. Pedagógicamente interrelaciona el texto con una dimensión cognitiva y con la dimensión social de la escritura.

(3) Aceptando que la norma es parte inherente del lenguaje, parecería que automáticamente se justifica la presencia de una regulación de este tipo. Pero la cuestión, volviendo a Widdowson (1990), es discutir qué reglas debemos tolerar y con ello la pregunta: ¿debe un centro de estudios superiores disponer de un manual de estilo? Ciertos autores han manifestado enfáticamente su escepticismo ante este tipo de literatura: “Nacidos dentro de la mentalidad periodística anglosajona (...) su traslado al modelo español se ha hecho sesgadamente y al servicio de unos objetivos que no se corresponden en realidad con la idea que inspiró estos textos” (Martínez Albertos, 2008: 36). Pérez Tornero (2009) pronostica que los manuales de estilo de los medios de comunicación (padrinos de las reglas académicas) entrarán en crisis por el surgimiento de un nuevo tipo de interacción comunicativa entre los medios y sus públicos y por el predominio del discurso audiovisual y que serán reemplazados paulatinamente por herramientas informáticas: correctores, selectores léxicos, organizadores de información, visualizadores, sistemas de *inteligencia textual*.

En el otro lado están posiciones diametralmente opuestas. Gómez Font (2009) presume que los libros de estilo constituyen una herramienta vital que puede llevarnos en poco tiempo a instaurar un español internacional dada la dinámica social de la globalización; una ambición que se debe comprender desde su lugar de enunciación, el campo periodístico. Otros estiman los manuales o instructivos porque son herramientas que aconsejan cuando de por medio persisten diversas regulaciones para un mismo fenómeno idiomático; cuando hay usos vacilantes, su consejo se adelanta a los riesgos que sobrevendrían al tenerse que escoger dentro de un dilatado mercado legislativo. El estudio de Cameron (1995) reveló que los editores de los periódicos estaban convencidos de que la ausencia de una guía de este tipo dificultaba su trabajo. Quizá la mejor prueba del valor que reciben se aprecia en el mercado. Las librerías, incrementan cada día las ofertas de estos textos, cada día también se multiplican los libros de estilo, no cesan de abrirse portales virtuales en los que se colocan normas y reglas para presentar trabajos académicos (una búsqueda en Google “Normas para

la presentación de trabajos académicos”, realizada mientras en mayo de 2014, nos entregó la cifra de ¡8250000!). El usuario estaría convencido de que requiere un modelo de acción.

Pese al cuestionamiento que podrían recibir, destacamos lo que a nuestro juicio constituyen las funciones más sobresalientes que vienen cumpliendo estas normativas:

- Obligan a explicitar ciertos elementos tenidos por tácitos en una comunidad, aspectos que muchas veces se piensan consabidos. No es una cuestión baladí. Como veremos en el próximo capítulo, muchos géneros funcionan en la comunidad académica de manera intuitiva, por presuposiciones y no por un conocimiento racionalizado. Una instancia que delimite los discursos de las comunidades podría contribuir a reconfigurar conceptos y nociones que partían del sentido común.
- Proporcionan los criterios que maneja una entidad sobre aspectos para los cuales existen diversas regulaciones en las culturas primarias: la onomástica de géneros como los proyectos, los procesos formales de citación, los formatos que pretende como el logo institucional. Es una manera de contribuir a las decisiones que debe adoptar un escritor. Por muchas que sean las licencias y por mucha competencia lingüística que tenga un enunciante, requiere instrumentos codificadores para redactar los textos de una comunidad que todavía no domina (Carriazo, 2008). En este sentido, es coherente con la perspectiva socio-cultural que percibe la escritura como una tarea que varía según el contexto, “no hay un conocimiento de la lengua sin un conocimiento de los modelos culturales que configuran el significado de esa lengua para algún grupo cultural” (Gee, 2003: 104), por el peligro que resulta encajar parámetros discursivos de una cultura a otra. Con ello, el texto compuesto guardará armonía y uniformidad con los otros textos y sostendrá el estilo de esa comunidad, sirven como estrategia para funcionar dentro de ese grupo, una comunidad se define justamente en la medida en que sus miembros comparten “maneras de decir”.
- Brinda conciencia sobre el tipo de lengua y sobre aspectos que, posiblemente, nunca antes se planteó un estudiante, como su presencia dentro de un colectivo, su responsabilidad intelectual, la honestidad académica, el estilo de la ciencia.
- La norma impone modelos de uso y reglas, y ambos han sido desde siempre una herramienta pedagógica (Haugen, 1966). Para la psicología del aprendizaje, una de las fases de la enseñanza procedimental entrega un modelo de acción, la imitación ocupa un papel representativo en el aprendizaje humano, para bien o para mal aprendemos cuando nos ponemos en contacto con los significados y los productos de la cultura social que nos envuelven (Pérez Gómez, 2008).

Nosotros pensamos que si una política lingüística de este tipo debe formularse debe recoger los problemas que han levantado estas experiencias y remitirse a criterios aconsejados para su elaboración. Para Haugen (1966), una selección y codificación de esta naturaleza tendrá éxito si se vuelve un mecanismo eficiente (que sea fácil de aprender), si se adecúa a los usuarios (con capacidad para adaptarse a grupos específicos) y si es aceptado y legitimado como norma (capaz de convertirse en un instrumento de significado referencial).

Una forma de hacer funcional y *eficiente* una norma para el estudiante es reducirla a principios clave (Clark, 1992), un cuerpo de reglas mínimo de tal manera que facilite su consulta y comprensión, debe ser como un «libro de cocina» no como una «enciclopedia» (Sarmiento y Vilches 2009: 29). Clark (1992) incluso propuso los aspectos que realmente merecen ser normados:

- (a) Procurará que el estudiante sea capaz de proponer y de sostener argumentos relevantes. Es decir, que conozca la dinámica de la retórica de la ciencia, que sea constructor de ideas.
- (b) Regulará los elementos esenciales para lograr un escrito con la suficiente corrección gramatical y ortográfica ya que es partícipe del registro culto.
- (c) Fomentará el apego a valores de la comunidad como el marcaje de las referencias para evitar el plagio.

Una normativa es *adecuada* cuando es capaz de adaptar las reglas que funcionan en las culturas primarias a los requerimientos de los estudiantes y cuando logra armonizar las metas de las distintas comunidades de la constelación académica. La adecuación requiere acomodamientos que suavicen los conflictos y permitan su expresión, un juzgamiento y debate previo sobre la ley que se proclama. Las “Normas básicas de redacción” del Instituto Tecnológico de Monterrey alcanzan a detectar este problema y manifiestamente advierten:

- [17] Otra cosa que debe evitarse en trabajos académicos es la recomendación que da el Manual de APA de poner un encabezado general a todas las páginas, a través de la función “Header”. Esto se emplea en propuestas para publicación de artículos, pero no debe usarse en trabajos académicos (4b Valenzuela, ITESM, 18).

Pero ese reparo debería incluir otros aspectos menos superficiales como la cuestión del nombre del autor en la bibliografía, poco apropiado para un estudiante, o los detalles tan escuetos con que se encaran la situación de las referencias.

La planificación lingüística debe lograr que el usuario evalúe como positivo el uso de la legislación y que se atenga a ella, que la ley sea aceptable. La política normativa en este caso, al instalarla como un carácter legal, se asegura su ejecución. Cuando se trata de

sugerencias o instructivos, el estudiante es concienciado de que respetar las políticas discursivas le asegurará el éxito académico, que actuar de conformidad con la ley redundará en su beneficio porque sus productos serán juzgados por esa sujeción (Goffman, 1997). En realidad, la universidad no precisa emprender un arduo proceso de marketización de su ley para lograrlo. El estudiante llega a sus filas habiendo interiorizado el prestigio de la lengua escrita, exaltada y aceptada como modelo universal, como el ideal para toda la lengua (Cooper, 1997) y del discurso científico. Bajo la ley lingüística, si A percibe a B como grupo diferente y superior juzgará los signos de B como mejores y dignos de admiración (Borrego Nieto, 1992). Para Bourdieu y Passeron (2003), los estudiantes se adhieren con facilidad a los valores de la cultura académica porque han ingresado en ella llevados por la aspiración más o menos confesa de entrar en la clase intelectual. Wenger (2001) adujo que los principiantes no son precisamente más propensos al cambio que los miembros ya establecidos, raramente asumen una actitud subversiva, les atrae la continuidad porque les conecta a una historia de la que aún no forman parte, pero a la que desean pertenecer; saben que afiliarse a la comunidad discursiva es someterse a sus normas.

Nosotros agregamos dos aspectos más que coadyuvarían en la construcción de un manual de este tipo. El primero: evitar las normas de carácter general. La academia, lo hemos visto, es una reunión de comunidades no una unidad discursiva. Los enunciados normativos en sentido general, que intentan representaciones globales de la educación superior, parten doblemente de un extremo equivocado:

Parten de la cúpula del sistema, aunque el extremo inferior es el mejor [piensan en la institución como globalidad y no en la especialidad]. Y operan deductivamente con vastas generalizaciones, en lugar de trabajar por inducción a partir de múltiples intereses y prácticas de la diversidad de grupos que operan en el seno del sistema (Clark, 1991: 52).

Como el conocimiento es la sustancia básica de la institucionalidad académica y como las disciplinas organizan diversas subcomunidades, es desde allí que deben partir todas las inducciones del discurso. Obrar de otro modo, como el mismo Clark (1991) acota, es subestimar la disciplina cuando esta debería ser vista como la modalidad primordial, como el eje sobre el cual se articulan los demás elementos de la constelación académica. Una regla general hace pensar en una identidad compartida, en el sentido de comunidad académica, pero el punto de unión de la comunidad no depende de los discursos disciplinares, sino de otro tipo de constructos metadiscursivos. Si fuera imprescindible una ley general, debería ser sensible a la miríada de grupos disciplinares que convergen en su seno, ratificando las diferencias o pautando únicamente los puntos que puedan ser adaptativos, sin que desentone

con las leyes locales o al revés, sin que las leyes locales se desentiendan de las leyes generales. Un ejemplo de este diálogo es el que se manifiesta en los manuales generales y de facultad de la Universidad de Chile puesto que se remiten continuamente.

La planificación podría ser mejor ejecutada si en ella participan filólogos o personas con conocimientos lingüísticos, lo que no siempre sucede tal y como hemos demostrado. No estamos haciendo una apología de la profesión. El hecho de que los manuales o normas sean redactados por gente poco conocedora de la lengua se traduce en su calidad y en la concepción de la escritura que impera. Una normativa que se erige como pauta no puede atender contra la ley que prescribe. Hemos hallado normas con enunciados ambiguos o sin sentido completo, gazapos, faltas de ortografía, mal uso de los signos de puntuación, entre otras incorrecciones. La presencia del filólogo permitiría equilibrar el peso que recibe las metas administrativas frente a las metas de las disciplinas. Para ratificar la idea, sirve tomar el antecedente de que los manuales de estilo de la prensa, como los manuales de los diarios *El País* y *El Mundo*, fueron compuestos bajo la supervisión de connotados lingüistas como Lázaro Carreter o Manuel Alvar. Asimismo, debería disponerse de un tiempo sustancial para trabajar en ellos porque su composición y mantención conllevan tiempo y esfuerzo, pues son un producto que se renueva rápidamente a medida que el producto mismo evoluciona, siguiendo las demandas del mercado, del desarrollo de la tecnología y de los lenguajes sociales, verbales, visuales, simbólicos.

Todo lo dicho no debe arrinconar el hecho de que el prescriptivismo acarrea situaciones conflictivas. Podría promover la impresión de que escribir según el estilo académico consiste básicamente en aplicar las reglas decretadas, y que estas trazan un único camino correcto (Hyland, 2004a: 22, 148). ¿Qué pasa si el estudiante no logra incorporar las reglas que la comunidad le propone? La tentación frecuente es asociar los “buenos usos” con la capacidad cognitiva, entonces las dificultades lingüísticas y el empleo de las formas no estándares podrían equipararse equivocadamente con problemas cognitivos y no con la dificultad de adecuar el discurso a una situación comunicativa. Para Bourdieu (2003), el prescriptivismo muestra la competencia de hablar —que es virtualmente universal— como una capacidad socialmente condicionada y valorada por los factores de adquisición, de esa forma la aceptación social del habla del sujeto no se reduce a la gramaticalidad, sino a la adecuación de su discurso a la esfera social, a una comunidad discursiva. El sujeto que no logra la adecuación queda excluido. Guiarse bajo tales preceptos, anota Widdowson (1990), ignora que una cosa es el conocimiento del lenguaje y otra la habilidad para usar el lenguaje

siguiendo las reglas que pautan los distintos contextos de uso. Una planificación que no se asegure de conseguir la habilidad de uso es una planificación ineficaz.

3.7 CONCLUSIONES

Si los buenos escritores hacen bien en observar las reglas, una buena investigación hace bien si aprende de las reglas. Nosotros hemos aprendido que la normativa académica constituye un mecanismo jurídico-pedagógico emitido principalmente por la comunidad administrativa de la academia (decanatos, departamentos) con el propósito de encauzar las prácticas discursivas del estudiante, concretamente sus textos de graduación, aunque en ocasiones puede extender su auditorio al profesor o al personal administrativo y servir para la comunicación en general; puede tener un alcance restringido (una facultad) o un carácter más global (válida para toda la comunidad). Desde una visión discursiva, la normativa es multiforme, pues se acomoda a diversos géneros (puede ser un reglamento, un manual, un instructivo), a diversas modalidades discursivas (entre el tono imperativo *debe ser, evite*, formas del futuro, *presentará, entregará* y formas del subjuntivo *se sugiere, se recomienda, pueden, según se requiere*) y a diversos canales de comunicación (se difunde mediante libros, páginas webs, folletos). A su vez, las leyes y manuales se incrustan como mandatos lingüísticos desde una perspectiva renovada que refuncionaliza las dimensiones de la norma para adaptarla a la deontología de la lingüística de la comunicación. Bajo este signo moderno, amplía el cuerpo de juristas de la lengua y pasa a ocuparse esencialmente de los aspectos discursivos, más que de los niveles inferiores de la lengua, y de la cuestión formal de los textos, más que de sus contenidos, al mismo tiempo que propaga valores de la cultura de primer orden asociados a ese tipo de discurso.

La multiformidad obedece a algunas causas. Se trata de un mecanismo regulador relativamente novedoso en las ordenanzas académicas, está ensayando sus formas, y como la regulación se inculca como una marca de identidad de las instituciones, como su sello distintivo, se inclina por la variación. Además, como todo proceso normativo, siempre conlleva la implantación de subvariedad de normas, diferentes individuos, diferentes comunidades (mucho más una tan amplia como la comunidad hispana) interpretan a su modo las diferentes reglas y hacen diferentes ajustes a ellas.

No obstante, estas diferencias no tienen un carácter primordial, la norma académica resalta porque está compuesta por el mismo sustrato que predomina por encima de las diferencias regionales: los aspectos regulados son comunes (formatos, géneros, referencias, estilo), aunque hay aspectos que un centro prefiere; hace campaña por los mismos valores

(evitar el plagio, buscar la sencillez, claridad, brevedad); incluso los géneros que modela (salvo el género peculiar que propicia la UCE), con sus diferencias onomásticas, están estructurados esencialmente por las mismas disposiciones. De esta manera, las academias funcionan como verdaderas redes de comunicación que se alimentan mutuamente, a la distancia, augurando éxito a la planificación lingüística. Nuevamente Clark (1991) afirma con nosotros que la universidad es esa asombrosa institución que termina por ser un centro tan uniforme, pese de las diferencias y pese a las diversas ideologías dominantes que configuran a los distintos espacios singulares.

Asimismo, hemos aprendido que, al idearse en el seno de la comunidad administrativa, la norma tendería a privilegiar un estilo de la lengua culta más que un estilo de la comunicación científico-disciplinar, esto es, una política de las culturas secundarias. Estaría comprometida en normar la escritura, pero como un medio de afianzar las políticas burocráticas y dar viabilidad a la gestión administrativa y no en debatir ni comentar la regla que dispone la escritura especializada. Esto explica que prefiera la ley general a la ley específica de las disciplinas y que desplace la preocupación por el contenido al asunto de las formas (el valor de la imagen visual). La consecuencia más ostensible es que asumen reglas controvertidas en las culturas primarias y que no se discuta el estatuto que se está imponiendo. No podemos sustraernos del hecho de que detrás de la administración está el orden estatal, la planificación que impone buscaría “productos” humanos ávidos para funcionar en un sistema sin que haya mayor problematización del estatuto que debe observar, y que los géneros normados sean exclusivamente los de graduación, aquellos con que los individuos pueden culminar sus estudios académicos.

Tal y como está compuesta la norma nos invita a entender la escritura desde ribetes más amplios. Ante todo, traduce el enorme valor asignado a la relación entre el elemento paratextual y los textos, la fusión editor/autor merece más atención de la que recibe en los contenidos de las asignaturas que enseñan escritura académica, vacío constatado en el capítulo anterior. La norma que la regula también refleja que la ideología que compele la regulación está permeada por la interacción de agentes sociales y culturales diferentes del orden de las disciplinas, la escritura académica no puede entenderse si no se comprenden las expectativas que esos agentes acarrear. La escritura, nuevamente, se valora esencialmente por su función comunicativa —la norma pretende consistencia— no por ser el medio de construcción del discurso del conocimiento. Valga la pena aclarar aquí que, según nuestra muestra, son los medios de educación virtual (UNED e ITESM) los que más se han

aproximado a la escritura como medio de construcción, quizás el peso del código en su comunicación les obliga a atenderla con más aprehensión.

Finalmente, hemos aprendido que aunque la normativa está insuflada por un tinte pedagógico, el asesoramiento que brinda es restringido: informa cómo deben ser los textos no cómo deben ser construidos. Al fijarse con insistencia en los mecanismos formales, como saber diferenciar entre el estilo APA o MLA, no llega al corazón de la producción discursiva: no informa cómo ocurre la investigación para producir el conocimiento ni los mecanismos para que las ideas propuestas sean aceptadas por la comunidad especializada (Weiser, 1992). Aprender a escribir, por consiguiente, no puede ni debería depender de esta literatura. Los procesos de aprendizaje y el estilo que propugnan son mucho más complejos para imaginar que se pueden controlar desde una norma como esta. La planificación lingüística, que ya ha conseguido introducir conciencia sobre la importancia de vigilar la construcción de este discurso y la aceptación de la norma, fallaría porque no ha logrado conseguir la habilidad para adoptar las normas propuestas. Para su éxito debe acompañarse de otros mecanismos que guíen la construcción de los textos, de lo contrario, el remedio —la norma se concibió para resolver las dudas de los estudiantes— resultaría peor que la enfermedad, no contribuiría a la solución de los problemas, sino que los incrementaría.

Consiguientemente, una política normativa puede incentivar o menoscabar las prácticas de escritura, de ahí que resulte significativo reflexionar sobre sus dispositivos⁶⁷. Todo depende de qué normas se promulguen y cómo se construyan. Para que la norma intervenga positivamente en los procesos de composición, hemos planteado algunas sugerencias: que se prefieran reglas para las disciplinas por encima de reglas generales, que sean escuetas, que se verifique su adaptabilidad al mundo del estudiante, y una política que asegure la habilidad de uso. Tal vez la sugerencia más representativa es que la universidad, como lugar de formación y como lugar en el que se reflexionan y cuestionan los discursos, debe propiciar una mayor conciencia sobre las reglas y sobre la manera en que se construye discursivamente el conocimiento. Este paso resultará fundamental porque asignaría al sujeto estudiante un papel de constructor capaz de incidir en las culturas primarias, no de un receptor pasivo de reglas que se limita a perpetuar y legitimar un canon que no comprende.

⁶⁷ Revisando en el tiempo y con la información de Bazerman (1988), el éxito de la revista científica *Transiciones*, de la *Royal Society*, manifestado en la duración y en el número de lectores que recibió, se debió principalmente a las políticas editoriales adoptadas. Una de ellas fue promulgar que los autores firmen sus textos, simultáneamente buscó proteger los derechos del autor fechando las colaboraciones, se solicitó un estilo afectivo para las contraargumentaciones para mantener de ese modo el caudal de las contribuciones. La autoría trajo el reconocimiento del investigador y el estilo afectivo evitó desavenencias personales. En contraste, la revista *Cemento*, que promovió el anonimato para proteger a los contribuidores de los debates, pronto declinó.

SEGUNDA PARTE

Las prácticas de aula: la producción de textos

CAPÍTULO IV

GÉNEROS ACADÉMICOS

La falta de pautas perjudica a los más débiles... especificar y ayudar a acercarse a las formas discursivas esperadas abre puertas en vez de cerrarlas.

PAULA CARLINO

What we learn a genre is not just a pattern of forms or even a method of achieving our own ends. We learn, more importantly, what ends we may have.

CAROLYN MILLER

4.1 INTRODUCCIÓN

Esta segunda parte de la investigación se concentrará en los textos escritos por los estudiantes. Situar el estudio en dicho objeto es tener como centro de gravedad las prácticas de aula, una mirada más interna del bosque. Al abrir el abanico de tales textos hallamos desde escritos tan simples como una consulta por correo electrónico hasta una tesis de doctorado de quinientas páginas, escrita tras años de esfuerzos. Este capítulo tiene como propósito ordenar esa vasta gama usando la noción de género discursivo. Nos asiste el convencimiento de que este ordenamiento taxonómico nos facultará entender de mejor forma la naturaleza y la funcionalidad del discurso de la comunidad académica.

En el campo lingüístico se han planteado algunas maneras de explicitar las taxonomías: clases textuales, tipos de textos o géneros. Heinemann y Viehweger (cit. por Ciaspuscio, 1994) aclaran los límites de estas nominaciones. *Clase de texto* es un constructo empírico manejado cotidianamente por los miembros de una comunidad lingüística, gracias a esta conciencia somos capaces de clasificar un texto como un reportaje o como una receta de cocina. *Tipo textual* es una noción clasificatoria científica apoyada en criterios lingüísticos. Los hablantes comunes cuentan con un saber sobre las clases textuales, pero no sobre los tipos de textos. *Género* es, igualmente, una categoría científica, pero contiene una dimensión histórico-cultural que amplía la noción de *tipo textual*; este carácter más incluyente ha llevado a que se convierta en una categoría de análisis preferida por las teorías sociales de la escritura. Dias et al. (1999) entendieron que el término *género*, en realidad, limita lo que significa, lo que verdaderamente abarca es la escritura *per se*.

En efecto, la noción de género es más que un esfuerzo taxonómico. No nos dice solo cómo son los textos estructuralmente y cómo esa estructura los opone a otras formas discursivas, también nos informa cómo y por qué se organizan retóricamente y estilísticamente, así

como su valor dentro de una comunidad discursiva. En otras palabras, un género incorpora la dimensión histórico-cultural de los textos que permite explicar racionalmente por qué el texto ha adquirido las características que lo marcan o por qué las regularidades no textuales han producido esas regularidades textuales (Paré et al., 2009). No se trata de patrones únicamente percibidos desde el saber teórico especializado, en la práctica, en la comunicación cotidiana, como observó Van Dijk (1999), los usuarios, conscientemente o no, orientan el evento comunicativo hacia formas genéricas y adoptan las propiedades que los textos ofrecen por norma o porque es una estrategia para lograr eficiencia. Por consiguiente, estudiar los textos de los estudiantes tomando este constructo constituye una propuesta de significativa importancia: nos enfrenta a construcciones textuales concretas (no a abstracciones), nos invita a reconocer coincidencias y puntos de fuga, nos ayuda a comprender por qué el contexto académico engendra tales estructuras y nos procura un saber que podría fertilizar las teorías pedagógicas de la enseñanza de la escritura.

Damos inicio a este capítulo revisando los puntos esenciales en los cuales coinciden las principales corrientes de análisis del discurso centradas en el género. A partir de estos presupuestos teóricos propondremos una clasificación de los textos que construyen los estudiantes; en cada clase sugerida nos detenemos en un género del grupo para acreditar cómo nuestra división favorece la comprensión de ciertos aspectos problemáticos en su entorno, o bien para resaltar géneros poco considerados, pero con un valor discursivo fundamental. A continuación, discutiremos las implicaciones lingüísticas y didácticas fundadas en nuestra clasificación y en la revisión del corpus. Antes de comenzar, queremos recordar que toda propuesta de clasificación, más que dividir busca comprender (Wenger, 2001) y que acercarse a las formas discursivas, “abre puertas en vez de cerrarlas”.

4.2 LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS

Un género supone una estructura textual convencionalizada circunscrita a un contexto particular. Esta estructura, que es aprendida por los hablantes en su interacción comunicativa, opera como un parámetro para posteriores desempeños discursivos en situaciones comunicativas similares. Debido a este carácter situado, por favorecer la descripción del lenguaje propio de comunidades específicas, es que nos interesa resaltar los lineamientos de esta posición teórica.

Existen algunas corrientes de estudio afiliadas a la perspectiva de género. Hyland (2004b) identifica tres: (a) la enseñanza de la lengua en contextos específicos, (b) la elaborada por la lingüística sistémica funcional de Australia y (c) las teorías de la Nueva

Retórica (Norteamérica)⁶⁸. Sin embargo, las líneas teóricas que las fundamentan están conformadas por muchos elementos comunes, no reñidos. Hoey (2001) asevera que tales principios ciertamente no exhiben conflictos fundamentales, y Swales (2009), más recientemente, resaltó que los puntos en conflicto se han atenuado con el tiempo hasta quedar muy pocos aspectos excluyentes entre ellas. A continuación describiremos esos lineamientos comunes.

Las teorías parten de la presunción de que el género es una categoría epistemológica que explica la comunicación lingüística de forma general. En ese sentido y como subrayan Heinemann y Viehweger (cit. por Ciaspuscio, 1994), un género implica un ‘saber’ compartido por los hablantes sobre la estructura global que configura a un texto particular. Ese saber ha sido ilustrado de algunas maneras, Bakhtin (1995) habló de ‘estructuras discursivas convencionales’, Swales (1990) de una ‘memoria textual’ y Widdowson (1983) de ‘esquemas ideacionales’. El saber incluye el conocimiento del propósito comunicativo, las rutinas retóricas para construir ese texto, el contenido, el registro, el contexto en el cual un género se desarrolla (Hyland, 2004b), y la manera en que un lector u oyente interpreta ese texto; los géneros no son solo maneras de decir, son también maneras de leer y escuchar. El conocimiento, como puede apreciarse, no se limita únicamente a aspectos lingüísticos, incluye un saber pragmático, esto es, la capacidad del sujeto para actuar en distintas áreas comunicativas como productores o receptores de textos y para relacionar esos textos con contextos e instituciones. Los géneros, por tanto, comportan tanto una dimensión social, por los condicionamientos sociales que los configuran, como una dimensión cognitiva, son instancias representacionales de alto nivel de conocimiento que se forjan los sujetos (Parodi, 2008a).

Los géneros son identificados por los patrones típicos de comportamiento lingüístico que ostentan y que se convierten en formas convencionales, esquemas o prototipos que los asocian con contenidos y funciones particulares. Es lo que Bourdieu (1972) llamó *habitus*, la

⁶⁸ La enseñanza de la lengua en contextos específicos es una perspectiva pragmática que toma el concepto de género para la enseñanza en el nivel superior, como su nombre lo anuncia, para satisfacer necesidades específicas. Usa como herramienta de análisis lo que llaman ‘movimientos estructurales’ de los textos. La teoría del género de la escuela de Sidney se sirve del término *registro* para referirse a la variación de los textos en relación con sus circunstancias de uso (contexto de la situación) y con circunstancias culturales más amplias (contexto de cultura). Su propuesta pedagógica es de base vyotskiana y abarca todos los niveles escolares. Por su parte, la nueva retórica, una perspectiva posestructuralista apoyada en la pedagogía heurística, reconoce el concepto de género, pero cree que las regularidades y convenciones son más flexibles de lo que plantean las otras corrientes, de ahí que se esfuerce en demostrar las variaciones que presentan. Más que herramientas o un marco lingüístico, recurre a métodos etnográficos para enfatizar los intereses y valores de grupos sociales particulares en el contexto. Su postulado representativo es su concepción del género como un bastión del *status quo*, asegura que funciona para asegurar las relaciones de poder y opresión, imperativos que anhelan revertir.

experiencia repetida que hace sentido a ciertos patrones que se tornan ideales: la comunidad desarrolla un estándar de percepción de la situación. Los géneros serían *estructuras estructuradas* predisuestas para funcionar como *estructuras estructurantes*, una relación dialéctica entre los géneros y la experiencia colectiva que repite necesidades.

Aprendemos a identificar un género gracias a nuestras actividades comunicativas, aprender a hablar “quiere decir aprender a construir los enunciados (...) aprendemos a construir nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras” (Bakhtin, 1995: 268). En efecto, este aprendizaje inicia temprano. Tolchinsky (1993), destacando una amplia gama de estudios de adquisición de la lengua escrita, señaló que los niños son capaces de reconocer diferentes tipos de textos a edades muy tempranas, incluso antes de saber escribir. El nombre es un elemento primordial para identificar un género, sobre todo para los expertos de una comunidad; normalmente esa nominación se comparte primero en el interior del grupo y luego se propaga fuera de él. La capacidad de identificación demuestra la dimensión social del género. El saber se va construyendo en interacción con otros sujetos y en contextos que requieren instrumentos discursivos especiales, luego se almacena en la memoria a modo de representaciones cognitivas categorizadas y jerarquizadas. Emisor y receptor poseen una representación mental de la situación social que se activa según los requerimientos de la interacción.

Podría parecer que los géneros son patrones de comportamiento o fórmulas prescriptivas o normativas, pero no es así. Estamos ante categorías epistemológicas que muestran las tendencias discursivas que son seguidas por las personas cuando producen sus textos, pero el uso de estos conocimientos y la configuración del texto se subordinan a la experiencia lingüística de los usuarios (Bernárdez, 1995). Cada persona se regirá por los patrones que conoce y compondrá un texto suficientemente próximo al modelo prototípico que exige la necesidad y el contexto. Bakhtin (1995) recalcó que las formas genéricas, a grandes rasgos, son más ágiles, elásticas y libres en comparación con las formas lingüísticas, por eso la elevada variedad de géneros. Las estrategias de composición pueden llegar incluso a variar el género significativamente, tal es así que nuevos propósitos comunicativos o tácticas particulares para ejecutar un texto añadirán componentes que podrían modificar los esquemas del género y alumbrar subgéneros o nuevos géneros.

Para alejar la idea de que el género comporta presupuestos deterministas y para dilucidar el verdadero estatuto epistemológico de la categoría, los investigadores han propuesto fórmulas metafóricas que ilustren mejor la dimensión explicativa del género. Bazerman (1997) compara la noción con *marcos para la acción social*; Devitt (1997) lo

compara con un *estándar*, porque provee reglas lingüísticas y actúa como una etiqueta que nos informa sobre lo que es social y retóricamente apropiado para componer un texto. Fishelov, citado por Swales (2004), se apoya en cuatro analogías. Relaciona la noción de género con la noción de especie biológica (por la forma en que nacen y evolucionan los textos con relación a los otros), con la noción de familia (la genealogía que comparten los miembros no se traduce en un calco de los rasgos físicos), con una institución (porque traduce procesos tipificados y una función particular) o con actos de habla (porque están provistos de principios de organización que pueden ser descritos en términos de una situación comunicativa distintiva). Las metáforas del género como institución y como especie, aclara Swales en un artículo posterior (2009), son particularmente útiles porque explican la ascensión y caída de ciertos géneros en el tiempo o su diversificación y nos ayudan a mirarlo no solo por sí mismos, por sus características textuales, sino también por su carácter institucional, como un texto que se erige en el mundo efectivo. En todas las metáforas, en todo caso, el género es un presupuesto gnoseológico abierto, aclarador más que clasificador (Swales, 1990).

El género también es reconocido porque nace y crece dentro de una comunidad discursiva específica. Como texto, requiere de un conocimiento y una práctica situada porque, en palabras de Swales (1990), se alumbra para cumplir propósitos o funciones prefigurados que son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad. Este propósito, que Miller (1984) llamó motivo social, constituye la base del género porque contribuye a la conformación de la estructura esquemática del discurso y porque delimita e influye en las opciones de contenido y estilo. El contexto se conforma por la atmósfera macro en la cual ocurre la composición, el contexto cultural, y por el contexto de comunicación propiamente lingüístico. Esta amplitud da lugar a que, paralelamente al examen del discurso, se ponga en escena el tema, el estado de ánimo de los interlocutores, los aspectos ideológicos, el espacio, la concepción de los escritores sobre el propósito y los usos que los textos pueden tener en ese medio (Hyland, 2004b).

Asimismo, el género como hecho social se acoge a la dinámica socio-histórica que acarrea el marco cultural y se convierte en una categoría móvil diacrónica y sincrónicamente. Los cambios temporales ocurridos y la variación lógica del lenguaje modifican su estructura de la misma forma en que puede ser afectado por la variedad de registros que el contexto social impone. Así pues, pese a que las disciplinas científicas estimulan textos homogéneos, que se apeguen a las convenciones y estándares para ser reconocidos en el marco internacional, habrá variaciones (Bhatia, 1994), ciertos géneros están más circunscritos a

particularidades locales, como aquellos textos ligados a asuntos comerciales, legales o aplicaciones de trabajo. De forma parecida, la dinámica de las disciplinas y su marco cognitivo pueden dar lugar a que un género con la misma denominación se desarrolle estructuralmente bajo una forma privativa según su propósito.

La vitalidad de la noción de género se comprueba con las aplicaciones prácticas a las que ha dado lugar. Ha sido utilizado en el área de la traducción o en el campo pedagógico. En el primer campo se precia su utilidad metodológica. El traductor analiza las situaciones sociales en las que se produce la comunicación especializada, el género funciona como un mediador, un constructo que simula una estructura textual adecuada a las convenciones de las culturas entre las que media buscando la aceptabilidad del texto para la audiencia de partida y de llegada (García Izquierdo, 2007).

En el campo pedagógico, la noción aporta una serie de principios que dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Esta posibilidad del constructo para potencializar el aprendizaje ha originado toda una corriente pedagógica centrada en el género⁶⁹, perspectiva de enorme fertilidad por la cantidad de propuestas didácticas que han brotado para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior y en otros niveles, ya sea que estén dirigidas a nativos o a no nativos. Ha sido defendida por investigadores como Bazerman (2009), Bhatia (2004), Devitt (2009), Hyland (2004b), Moyano (2009), Parodi (2008a), Swales (1990), entre otros. Parte del presupuesto de que si el profesor de escritura está consciente del género y conoce su macroestructura, sus particularidades estilísticas y su proceso de composición, dispondrá de mejores criterios para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este mismo conocimiento le pone al corriente de los géneros que debe conocer el alumno para centrarse en ellos de forma exclusiva y sistemática.

Teóricamente, la perspectiva sucede a los métodos de enseñanza de la escritura centrados en el proceso, pero no constituye una propuesta que contradiga tales principios, más bien, es una ampliación de criterios para incluir aspectos que el método anterior no había contemplado. Las dos propuestas no olvidan que escribir es un proceso sociocognitivo que implica planeación, construcción de borradores y un proceso de edición. Las dos conciben la escritura como un proceso de creación, que cumple un propósito funcional y

⁶⁹ La perspectiva ha sido cuestionada por la corriente sociocultural y por el enfoque sociopolítico. La primera corriente la acusa de promulgar un aprendizaje individualista que descuida la interacción social. La segunda juzga que comporta una aceptación acrítica de las formas comunicativo-científicas, que los géneros llevan consigo la reproducción y la transmisión de una visión ideológica. Otras críticas que se le han arrojado es que se confina a un contexto de uso de aula, no a un contexto de uso real y se le ha tachado de reprimir la creatividad y la autoexpresión por basarse en patrones prescritos.

aceptan que es primordial saber cómo seguir los caminos efectivos para construir y adaptar los discursos a la situación pragmática.

Sin embargo, los métodos de proceso estaban concentrados en los aspectos individuales de la escritura –para buscar el estilo personal–, concebían la escritura como una destreza que es esencialmente aprendida más que enseñada, no apreciaban la influencia del contexto en la disposición del discurso y asumían que el rol del profesor era facilitar una atmósfera cooperativa para que ocurriera el aprendizaje. El modelo del género, en cambio, propugna que es posible enseñar los constructos, que el rol del profesor no se limita a propiciar el ambiente potencializador y que la escritura es un acto que nace y se crea a partir de las relaciones sociales en la que está inmerso el enunciante. El contexto constituye un aspecto de valor nodal porque es el fondo en el que transcurre la actividad de escritura y porque es parte del proceso de construcción del texto. El método intenta que los estudiantes desarrollen textos con una visión más completa del lenguaje (Hyland, 2004b): reflexionarán sobre las maneras en que se organiza y construye el conocimiento y la información y las cargas ideológicas que estas formas discursivas llevan consigo (Devitt 2009), una manera de hacer frente a las críticas al determinismo que podría moldearlos.

Bazerman (2009), fundamentado en la teoría vygostkiana, rescató el valor el género como estrategia de enseñanza/aprendizaje, porque favorece el desarrollo cognitivo del alumno. Aprender a escribir como lo hacen los miembros de la comunidad discursiva, desde la disposición del léxico hasta las estructuras, invoca el manejo de conceptos, las conexiones de ese concepto con la naturaleza que refieren y las maneras en que se han de organizar discursivamente. Este proceso de composición demanda encontrar formas de expresión y ordenar los pensamientos para orientar las perspectivas y mostrar las conexiones del conocimiento previo del emisor con nuevos campos. Es un tránsito que lo lleva a pensar y a actuar como miembro de una profesión o disciplina que ha internalizado una visión del mundo y la manera en que esta visión debe transmitirse a los demás. Aprender a construir un texto es, por consiguiente, aprender prácticas cognitivas. Los géneros identifican un problema para el desarrollo cognitivo de quien escribe, así como le proveen la forma de solución. Como aprender a comunicarse en distintas circunstancias impelidas por la comunidad discursiva es parte del proceso para llegar a ser un legítimo miembro de ella, el género, a su modo, propulsa la identidad del miembro periférico.

Pese a estos beneficios perceptibles de la teoría y de su suplemento pedagógico, algunas concepciones de la teoría han sido objetadas. Widdowson (1983) coligió que la noción de género corre el peligro de hacer pensar que las correlaciones de forma y función se

fijan o ajustan y que pueden ser aprendidas como fórmulas de acción, lo cual no solo no se corresponde con la realidad, sino que desvalora el aspecto procedimental del lenguaje en uso y el aprendizaje del lenguaje. De igual modo, se le ha criticado que podría ser una mirada excluyente y apriorística que recrea metalenguajes perfectos cuando la realidad demuestra que algunos ejemplares del género podrían variar sustancialmente de un prototipo. El género instauraría un campo teórico que ve en un conjunto de propiedades una forma “ideal” de texto, pero en la práctica se experimentan dificultades para identificar esas propiedades en los textos. Fairclough (2003) reflexionó sobre la noción alegando que vivimos un periodo de tensión entre fuerzas que obligan a la estabilización, a la consolidación de nuevos géneros (los cibergéneros) y fuerzas que obligan al flujo y al cambio. Además, hizo notar la inestable y fluctuante estructura y onomástica de ciertos géneros, hay textos con nominaciones perfectamente fijadas y textos cuyos nombres dependen de la comunidad o hasta de criterios individuales. Otro aspecto puesto en entredicho es el tema del propósito comunicativo como factor que define e identifica a un género puesto que el uso demuestra que no siempre es fácil advertir el propósito tras el texto, que un mismo género sirve a múltiples fines en función del emisor o que un mismo emisor puede tener varias o incluso ninguna meta.

Podemos responder a estos contraargumentos. Swales (1990) arguyó que la racionalidad del género entraña una visión *a posteriori* más que apriorística que enfatiza el proceso de su construcción mostrándolo como una opción en virtud de los mecanismos recursivos y de las estrategias previas que han servido para su construcción. Un camino inverso desvirtúa la noción de género emergida para mostrar que los textos se erigen en función de las necesidades sociales y que esas necesidades son las que moldean su estructura. Partir del texto, no es más que una consecuencia de una operación metodológica que aísla un objeto para estudiarlo, el camino inverso solo cobra sentido como un regreso circular que devuelve el objeto comprendido no reglado. Por otro lado, efectivamente, las estructuras genéricas están en constante uso y cambio. Como hechos de lengua no pueden sustraerse de esa variación. Sin embargo, ni en el plano de los niveles inferiores de la lengua esa variación impide un estudio sincrónico, parece coherente asumir que podríamos obrar de la misma forma en relación a los textos.

Y si bien es cierto que podríamos hallar textos a los cuales sea difícil asignar una categoría, no se trata de un inconveniente exclusivo de la materia textual, toda taxonomía que se emprende, aun en el campo de las ciencias, está atravesada por esas dificultades (Swales, 1990; 2004). En Biología, por ejemplo, se discute si la especie *archaeopteryx*, dado el tamaño de su cerebro, fue un dinosaurio o un pájaro. No hace mucho fuimos sorprendidos

con la noticia de que los astrónomos ya no consideraban a Plutón como un planeta, sino como otro tipo de objeto estelar, un planeta enano, debido a su tamaño y a su órbita poco ortodoxa. Esos elementos discordantes son precisamente los que traslucen nuevas categorías o validan determinadas particularidades, pero eso solo puede ocurrir si hay un marco previo que abrigue el análisis. Con respecto a la onomástica, es posible que la vacilación onomástica provenga del poco conocimiento de los usuarios sobre los textos, especialmente los miembros noveles de una comunidad, en el aula, como más adelante detallaremos, conviven múltiples representaciones sobre lo que es un ‘ensayo’. En este caso, no se puede achacar como problema del género una confusión que proviene más bien del desconocimiento de los usuarios sobre ciertas convenciones.

Como estrategia pedagógica, la teoría no parte de una imposición, sino de una serie de patrones que se entregan como mapas de nuevos territorios. El escritor puede explotar las reglas y convenciones del género para conseguir efectos especiales o para cumplir intenciones privadas, pero no puede dismantelar todas las imposiciones genéricas completamente (Bhatia 1994). Si no contáramos con esos presupuestos, no seríamos capaces de identificar ni de escribir una tesis o una carta de reclamación, no solo identificados como estructuras posibles de realización, sino también como buenos usos. De igual forma y en la medida en que el género disecciona la estructura y las estrategias de composición de un texto y las explica en función del contexto de uso, en realidad, estaría vitalizando el proceso de composición y construcción del texto como un hecho social. La explicación evita hablar de determinismo, más aún si en su enseñanza adicionamos una reflexión crítica que valore el proceso emprendido y justifique las consecuencias sociales de su uso. El determinismo no provendría tanto del constructo, sino de la forma en que estas secuencias son enseñadas, o sea, de las estrategias metodológicas.

El asunto del propósito requiere ser comprendido desde otra dimensión, atendiendo el carácter polifuncional de los textos y a la función del receptor (Escandell, 1993). Existe un propósito que deviene de su fin dentro de la comunidad discursiva y bajo ese fin nacen las expectativas de los receptores. Como Bakhtin (1986) proclamó, los géneros son vistos como formas dialógicas, que se anticipan a las respuestas de los lectores y que responden a ellas como si fueran conversaciones en un mismo tiempo. Entonces un género instauro un *motivo social* (Miller, 1984), es decir, un motivo que es reconocido y legitimado por la sociedad y al que puede sumarse una intención retórica individual, es lo que Van Dijk (1999) llama *funciones* sociales, que diferencia de las *intenciones*, los fines privados. Swales (2004)

sugirió un “repurposing”, esto es, partir de una idea preconcebida del género, y luego volver a emplazar ese fin, cuando el género ha sido ubicado dentro de un contexto.

Lo más acertado, si seguimos las diversas teorías, es comprender el género desde un propósito macro, su motivo social que es el que sustenta idealmente al género de acuerdo con las finalidades institucionales y con las que la tradición socio-histórica le atribuye (el motivo de la consulta al paciente es saber la enfermedad, el de una reclamación es extender una queja, el de cuento referir una historia). Pero tras esa finalidad se esconden y subordinan otras de carácter más particular, el propósito en el contexto de su producción. Así tendríamos un conjunto coherente y estabilizado de propósitos sociales de enorme rentabilidad para el investigador, le ayuda a revisar si el género sigue cumpliendo la función prevista o a apreciar cómo las funciones iniciales se expanden, constriñen o modifican (Swales, 2004). Aprender a ser parte de una comunidad es aprender a reconocer el motivo social del género y saber canalizar estos motivos para satisfacer intenciones privadas a través de la acción retórica (Miller, 1984).

En resumen, el análisis del discurso desde la construcción teórica del género se ha constituido en una categoría de análisis fértil a tal punto que ha hilvanado diversas corrientes teóricas a su alrededor. A pesar de las diferencias que entrañan estas posturas, convergen en puntos comunes en los que nos hemos detenido. El constructo es estimado porque, por un lado, nos informa la manera en que se estructuran lingüísticamente y socialmente los textos –formas retóricas, sintácticas y léxicas, la posición del enunciante, el lector ideal, el motivo social– que se almacenan en la memoria de los hablantes. Y, por otro, porque nos permite aprehender la interacción texto/contexto, que el texto se construye muy temprano mediante las interacciones sociales. Se trata de una dimensión cognitiva y social. La perspectiva, dada su relación con el contexto, armoniza con las teorías sociales de la escritura y con la noción de comunidad discursiva. Su utilidad teórica ha sido defendida también por los valores añadidos que ha dado lugar. De estos, hemos destacado su aplicación en la pedagogía y su valor como proceso operativo que estimula al desarrollo cognitivo del alumno.

4.3 MÉTODO Y CORPUS

Como la investigación aborda los textos escritos por los estudiantes y como estos textos están estipulados por la orden del maestro, el corpus fue estructurado a través de tres objetos de investigación: (1) las consignas que solicitan los profesores, porque predeterminan un género; (2) los sílabos o programas de estudio de las asignaturas, porque nos permiten situar los géneros en el conjunto de las producciones estudiantiles; y (3) los

escritos de los estudiantes, que se componen siguiendo las consignas y las representaciones de los enunciantes.

Los textos escogidos para ser parte de la muestra respondieron a una única variable, el género, y a estos parámetros de selección:

- a) Son textos escritos en diversas disciplinas (salvo los libros de texto que sí fueron escogidos por representar a disciplinas: ciencias y ciencias sociales), no hemos usado como variable el área o la disciplina en los demás casos porque el objetivo es precisamente dar cabida, en lo posible, a un amplio espectro de géneros. Pensar en áreas hubiese podido limitar el objetivo.
- b) Los libros fueron escogidos porque, de acuerdo con nuestras consultas, constituyen elementos de primer orden en los sílabos de las asignaturas respectivas en la comunidad hispana.
- c) Responden a diversos periodos y niveles de escolaridad concretos⁷⁰. La excepción consiste en las tesis o memorias que sí se corresponden con periodos escolares, los de clausura. En esos géneros tenemos implícitamente el dato.
- d) Proviene exclusivamente de los países de la muestra y, dentro de ellos, de diversas universidades.
- e) Por la factibilidad de acceso al material.
- f) El número de textos responde al método de estudio: es una muestra por cuotas, porque el objetivo es que la variable, el tipo de género, esté representada por un suficiente número de textos. Como no conocemos el número real de textos que se escriben en cada país o en cada disciplina (lo dejamos claro en las pautas metodológicas de la investigación) cada estrato está representado por la cantidad de material que podía ser manejable, útil y oportuno para el análisis. Y es cualificada o intencionada porque los textos están predeterminados, se ajustan al perfil que buscamos.
- g) Para la selección de los textos y su ubicación dentro de un género, primó el criterio de la autodenominación, los textos escogidos se llamaban a sí mismo con el nombre del género en el que los hemos agrupado.

⁷⁰ El estudio de Rosales y Vázquez (2011) conjeturó que se puede hablar de tareas que resultan específicas para un año en particular, por ejemplo, “Elaborar un informe metacognitivo acerca de los aprendizajes realizados”, en primer año, “Elaborar un proyecto de investigación”, en quinto, “Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve” aparece con más frecuencia en primer año, y tareas como “Copiar textos o partes de textos” reúnan las menores frecuencias en los distintos años de estudio. Dejamos como propuesta de estudio una investigación de este tipo.

El corpus al respecto está conformado de esta manera:

TABLA 4.1. Detalle de la conformación del corpus del capítulo

Tipo de texto	Subtipos de textos	Cantidad	Número de palabras*	Ubicación en el corpus forma de citación
1. CONSIGNAS	a) Consignas escritas por los estudiantes	100	8 972	Apéndice 4c.1 (en CD)
	b) Consignas presentes en los libros de texto	2 (libros de texto)		Fox, Stuart (2008): <i>Fisiología Humana</i> ⁷¹ . Martín Simón, José (2003): <i>Principios de Economía</i>
2. PROGRAMAS DE ASIGNATURAS	a) Programas disciplinas varias	16	30 928	APÉNDICE 4c.2 (en CD)
	b) Programas disciplinas lengua/escritura	44	----	APÉNDICE 4a (en CD)
3. TEXTOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES	a) Ensayos	30	51 125	APÉNDICE 4c. 3 (en CD)
	b) Estudios de caso	25	37 706	APÉNDICE 4c.4 (en CD)
	c) Géneros profesionales (varios)	40	52 678	APÉNDICE 4c.5 (en CD)
	d) Proyectos	20	61 079	APÉNDICE 4c.6 (en CD)

* El conteo del número de palabras excluye los índices.

Como la tabla señala, los textos se citan indicando el número del apéndice (que se refiere expresamente al tipo de género que incluye), y serán seguidos por el nombre del texto cuando es relevante o posible, luego va el nombre de la página en la que reposan dentro de ese apéndice, sin ninguna alusión al nombre de sus autores. Los libros de texto, naturalmente, se citan bajo la disposición prototípica, su autor, el año y la página respectiva.

Cabe anotar que el estudio, en realidad, pasó revista más de 500 textos escritos. Los textos que constan en el corpus fueron seleccionados de entre ese material para argumentar y reforzar nuestras conclusiones y ciertos puntos fijos analizados ya que matizan o certifican

⁷¹ Se podría observar la selección de este libro porque es la traducción de un texto escrito en inglés. Es cierto, pero el texto ha sido revisado y adaptado al mundo hispano por la profesora Dra. Virginia Inclán Rubio, pero su principal aval es que está siendo usado por una amplia comunidad hispanoparlante tal y como certifican los programas de estudio de la asignatura de la que forma parte.

las afirmaciones vertidas. En los demás géneros (como apuntes, cuestionarios, resúmenes, reseñas o tesis) damos por descontado que partimos de estructuras consabidas.

El análisis de los textos está enfocado fundamentalmente en su organización macroestructural y en ciertos elementos metatextuales que nos permitan vislumbrar la concepción que el texto tiene de sí mismo, un elemento esencial de esta representación es la nominación del género, sin adentrarnos en demasía en las estructuras o movidas internas. Las consignas son analizadas desde dos perspectivas: (a) en sentido estricto, es decir, la manera en que se estructuran los segmentos, y (b) en sentido amplio, entendiendo por esto el tipo de texto que, idealmente, se encuadra dentro de la consigna. Las consignas y los textos no están ligados, forman parte de dos corpus diferenciados. Los sílabos son examinados exclusivamente en función del género o tarea que plantean como actividad de la clase o como mecanismo de evaluación.

4.4 LOS GÉNEROS ACADÉMICOS: GENERALIDADES Y TIPOS

Contamos ya con una visión panorámica de la concepción del género como categoría de análisis textual. El género ha sido definido como un “saber” que comparten los miembros de una comunidad discursiva para interactuar en contextos específicos. El siguiente paso es precisar qué saberes entrañan los géneros académicos, la forma en que estos se ajustan a los rasgos anotados y, por supuesto, cuáles son y cómo podrían categorizarse. La descripción que sigue es muy sucinta y está enfocada a rasgos muy generales del sistema genérico académico.

En principio, la propia distinción misma de géneros académicos parte de un criterio previo de clasificación, criterio que en esta investigación está respaldado en la noción de comunidades discursivas. La comunidad académica, que cumple una función particular (enseña a ser parte de la comunidad disciplinar-profesional), instauro sus propios géneros que se oponen a los producidos por otras comunidades, como los géneros literarios o los géneros administrativos. El criterio diferenciador es, en consecuencia, el lugar de enunciación del discurso⁷², aceptando que la sociedad estructura instituciones o grupos con prácticas discursivas específicas. Camps y Castelló (2013) se refieren a este criterio como *esferas de actividad y situaciones*. Las esferas de actividad son ámbitos de participación en

⁷² Dependiendo del criterio utilizado, los textos científico-académicos han sido afiliados a distintas clases. Bakhtin (1995), por ejemplo, distinguió entre géneros primarios y secundarios o complejos. Los primarios se relacionan de forma directa con la realidad, se constituyen en la comunicación discursiva inmediata; los secundarios surgen en condiciones de la comunidad cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita. Los textos académicos se corresponderían con los textos secundarios.

la vida y en la actividad humana y las situaciones son el tipo de acción social que se realiza en cierto ámbito de la actividad: la academia es un ámbito particular, una esfera de actividad, que da lugar a distintos tipos de actividades porque responde a distintas situaciones.

La principal particularidad de los géneros académicos se deriva de su carácter educativo. La comunicación pedagógica, observó Bernstein (2001), transmite algo distinto de sí misma: se apropia de otros discursos a efectos de transmisión y adquisición selectivas. Por esta razón, una proporción representativa de los géneros académicos provienen de las comunidades que abarca, dicho de otro modo, los géneros académicos que construyen los estudiantes son géneros de las disciplinas y de sus profesiones derivadas. Por este motivo, el mismo Bernstein (2001) llegó sostener que el discurso pedagógico siempre era una especie de discurso “prestado”. No obstante, nosotros hemos defendido que la academia es capaz de engendrar sus propios textos, son los géneros de la comunidad pedagógica (exámenes, cuestionarios, informes), si bien están nutridos del lenguaje especializado.

El carácter escolar adiciona una segunda particularidad a los géneros académicos: su adaptabilidad. La academia adopta y adapta los textos de las otras comunidades para satisfacer sus intereses y esa adaptación puede constreñir, abstraer o eliminar propiedades de los géneros de las comunidades, lo que Chevallard (1997) llamó la ‘transposición didáctica’, el paso del saber sabio al saber enseñado que ya hemos mencionado; Bernstein (2001) lo llamó el proceso de ‘recontextualización’, y Widdowson (1990) la construcción de una cultura de ‘segundo orden’. Pero esta adaptabilidad no modifica o no debe modificar sustancialmente la identidad de los textos, es una “ficción de identidad o de conformidad aceptable” (Chevallard, 1997: 17).

¿Qué tipo de transformación ocurre? Los textos son descolocados de su contexto y con ello pierden parte de su situación comunicativa: se dirigen a diferentes receptores, estos receptores los leen desde distintas lecturas previas y con distintos fines; podría modificarse su motivo social, los textos se convierten en instrumento de evaluación; los textos apuntan al pasado porque recogen un aprendizaje que se verifica, mientras que los textos de las culturas de primer orden apuntan al futuro (Freedman y Adam, 2000). Pero la academia, para mantener la ficción de identidad, reconstruye su atmósfera de producción e impulsa su composición “simulando” contextos, tratando de sobreponerse a los cambios hasta conseguir esa conformidad aceptable. No ocurre lo mismo con los géneros de la comunidad pedagógica. Aquellos constituyen el polo extremo de hasta donde ha llegado esa adaptación a tal punto que, aunque sean una reconfiguración de los textos de la cultura de primer orden, la academia ha engendrando y ha naturalizado ciertos textos que ya no requieren la ficción

de identidad, se construyen con la conciencia de que son textos para la academia, válidos y exclusivos de ese orden.

Pero un porcentaje de géneros no puede ser replicado en la academia. Es así porque en el mundo profesional, sobre todo, se desarrollan un sinnúmero de situaciones comunicativas que dan lugar a discursos tan diversos que sería imposible recogerlos ya sea por su carácter específico (son inseparables de su contexto), o por su magnitud. La academia no puede anticipar que una institución diferencie entre reclamos por servicios o reclamo por producto y que para cada caso cuente con un formato específico. Y aun si fuera posible, la academia tampoco podría hacer frente a todos los intereses en el limitado tiempo escolar del que dispone, se torna imperioso entonces escoger determinados géneros.

Como los textos provienen de la cultura de primer orden reciben las diferencias propias de cada comunidad disciplinar o área científica más la variación geográfica. Estas diferencias dan lugar a que un mismo género, o un género con la misma nominación, se particularice en función de la disciplina o del contexto cultural en el que se componga. Así, en Biología se llama *Monografía* (botánica) a una detallada y compleja descripción de un grupo de plantas u otros organismos como los hongos; en ciencias humanas este género se configura de otra manera, su patrón es el orden introducción-contenido-conclusiones. Los *casos clínicos* no son iguales en Medicina que en el Psicoanálisis, aunque tengan puntos en común (Narvaja de Arnoux, de Estéfano y Pereira, 2010). Al mismo tiempo, se pueden encontrar géneros que comparten el propósito comunicativo, pero cuya estructuración se supedita a la disciplina, por ejemplo, los proyectos, Bhatia (2004) los bautizó como *supergéneros*; lo mismo ocurre con los artículos científicos, en ciencias puras se escriben ordenados con la estructura IMRD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión), mientras que en humanidades o ciencias sociales esa estructura comúnmente se reduce a tres componentes esenciales: introducción, desarrollo y conclusiones. Estos géneros que alternan en distintas disciplinas fueron denominados por Swales (1990, 2004) como *macrogéneros*.

Las variaciones sociales se comprueban en estos casos. En América Latina, sobre todo en medios centroamericanos, el género de graduación se llama *tesis*, así sea un texto inscrito en la comunidad profesional, en España la *tesis* es un género expresamente relacionado con el nivel de doctorado. En Argentina, es común llamar *paper* a un artículo, en Ecuador dicho nombre no es común. Estas diferencias pueden estar marcadas por las instituciones. El género que precede y organiza el desarrollo de un trabajo de grado se llama *plan de investigación* en la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, *proyecto de*

memoria en la Universidad de Chile, *proyecto de investigación* en la Universidad de Piura de Perú, *proyecto de grado* en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela.

Dentro del orden académico, los géneros son jerárquicos, un atributo que proviene en muchos sentidos del carácter institucional de la universidad. Los géneros son más apreciados ya sea por el esfuerzo que comprende su construcción o por el valor social que poseen dentro de la comunidad. Una tesis alcanza mayor reputación que una monografía o una tesina y una tesina es más más valorada que una reseña o un cuestionario. El valor del género dentro de la jerarquía depende de las disciplinas y de la comunidad cultural en la que se inscribe el texto. La monografía construida en botánica es un género más valorado que la flora. En las ciencias puras, el artículo de investigación es el género más prestigiado, incluso por encima de un libro. En la crítica literaria, el ensayo recibe mayor valoración que una reseña.

Los géneros académicos, como parte de una comunidad, están influidos por una tradición no explícita, son los elementos “no dichos” o no escritos (Swales, 2004) o, si se quiere, un conocimiento tácito (Ledwell-Brown, 2000) o elementos implícitos (Wenger, 2001), los cuales se aprenden en contacto con la comunidad. Este conocimiento discursivo tácito forma parte de lo que Becher (2001) llama ‘el capital cultural de una comunidad’; el capital es alimentado continuamente por las tradiciones que organizan las comunidades y se refuerzan y redefinen continuamente por mitos y leyendas, símbolos unificadores o personajes canónicos. La tradición de lo no dicho afecta al género de diferentes formas, por ejemplo, en su estructura. En la Universidad de Cuenca, Ecuador, hasta 2011 no contaba con un modelo de diseño de los proyectos de tesis. Los alumnos los elaboraban ya fuera imitando textos previamente presentados, observando sus notas de las clases de Metodología de la Investigación o atendiendo sus propias intuiciones. Cuando le preguntamos al respecto a la secretaria de la Facultad encargada de recepcionar los proyectos ella respondió enfáticamente y muy sorprendida ante la pregunta que estos se hacían “siguiendo la tradición”. O pueden afectar a la manera en que se configura un género. En la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, persiste una máxima que ordena la composición de una tesis de maestría, repetida por los tutores, pero que no está escrita: “la tesis no es más que un ejercicio de escritura”. En la Universidad de Salamanca —para los maestros, personajes canónicos de la comunidad— una tesis doctoral, modelo del buen hacer, debe reunir tres atributos básicos: que no dé nada por supuesto, que presente abundantes ejemplos y que contenga una profusión de citas y paráfrasis.

El carácter institucional de la academia, más que la práctica de aula, establece la construcción de géneros sucesivos, en secuencias, dicho en otras palabras, un género suscita

otros géneros, como prefieren Räisänen et al. (cit. por Swales, 2004), en forma de “cadenas”. Así, antes de elaborar una tesis, hay que construir el anteproyecto, proyecto o diseño previo; una vez terminada la tesis se prepara la exposición oral, esta preparación implica la construcción del material escrito de apoyo como un esquema o láminas de *power point*. Si la tesis se publica, nacerá un nuevo texto, el libro. También ocurre en las prácticas de aula. A las sustentaciones orales pueden corresponder experiencias previas de escritura, como se nota en estos programas de Bioinformática y Lingüística:

- [1] Se evaluará la presentación oral y la entrega un documento escrito del anteproyecto, lo cual tendrá en conjunto una ponderación de un 30% de la nota final del curso. Por último, se evaluará la presentación final del proyecto funcional que se ponderará con un 50% de la nota final (4c.2 Sílabos, Bioinformática, 10).
- [2] - Trabajo de curso
- Exposición del trabajo de curso (4c.2 Sílabos, Lingüística, 70).

En otros casos, en una materia de escritura los ejercicios que se efectúan en el transcurso del año escolar (estructuras, enunciados, párrafos, secuencias argumentativas) tienden a confluir en un texto que recoge esos textos menores: un ensayo (4a.2 Composición I), una monografía (4a.9 Estructuras y prácticas discursivas), redacción de temas (4a.18 Lingüística). En el posgrado, se conciben ensayos o tesinas como soporte o como capítulos previos de la tesis, o puede ocurrir que una tesis estructuralmente se elabore como un artículo de investigación ampliado, como prescribe la Universidad de Piura de Perú: resumen, introducción, marco teórico, material y métodos, resultados y discusión, conclusiones, recomendaciones y bibliografía (4b UDEP, 12).

Este sentido de secuencia puede tener otros matices. En las prácticas de aula, los textos de una misma asignatura se conectan por una sucesión temática, una conexión secuencial en relación con los contenidos no es una relación intertextual, entendiendo este término en el sentido usado por Devitt (1991), un texto sostenido en un texto previo, es una relación de microsecuencias estructurales. Este marco podría no ser siempre explícito y la relación entre los textos podría parecer muy aislada, como en estos ejemplos:

- [3] SINTAXIS I (Universidad de Salamanca):
 - ✓ Una prueba escrita (...)
 - ✓ El trabajo de investigación sobre cuestiones gramaticales.
 - ✓ La entrega de las soluciones a las actividades prácticas propuestas, así como la participación en clase para la búsqueda de esas soluciones.
 - ✓ La entrega de las respuestas a las preguntas diarias sobre el contenido de las clases teóricas (4c.2 Sílabos, 89).

- [4] DISEÑO EXPERIMENTAL ESTADÍSTICO
- Análisis y discusión de varios problemas presentados por la cátedra.
 - Diseño y/o análisis de un tema particular, elegido por los alumnos, respetando los requerimientos metodológicos de un trabajo de investigación y que deberá ser presentado mediante un informe elaborado utilizado (4c.2 Sílabos, 25).
- [5] ECONOMÍA:
- ✓ Elabore una investigación bibliográfica sobre el sistema monetario internacional.
 - ✓ Realice un ensayo y evalúe la importancia del sistema monetario internacional.
 - ✓ Elabore un mapa mental y conceptual sobre la temática de estudio, utilice el programa Microsoft Visio.
 - ✓ Evaluación oral y escrita sobre la temática de estudio (4c.2 Sílabos, 36).
- [6] TECNOLOGÍA CURRICULAR UNIVERSITARIA:
- ✓ Procesa y discute la lectura: “Enfoques teóricos y definiciones sobre la tecnología educativa en el siglo XX”, de Manuel Luján Ferrer y Flora Salas Madriz.
 - ✓ Elabora un cuadro comparativo con relación a los distintos enfoques que se tienen acerca de Tecnología Educativa de lo expuesto por la docente para su respectivo debate.
 - ✓ Elabora un resumen sobre el texto: "La Tecnología Educativa: conceptualización, líneas de investigación, del Dr. Pere Marques Graells" (4c.2 Sílabos, 92-93).

Lo más natural es que la estructura con que se ejecutan los ejercicios propuestos como práctica [3], o los problemas presentados en la clase [4], se repita en la prueba o en los exámenes. En [5] y [6] predominan las secuencias explicativas sobre un mismo contenido (la investigación, el ensayo expositivo-argumentativo, el mapa mental y el examen), aunque los géneros sean diferentes. Es consabido que las tareas de aula suelen apuntar al examen, es lógico que se mantengan estas secuencias, aunque la macroestructura difiera. Entre las pruebas parciales y las finales hay una relación más profunda porque, en general, la estructura suele asemejarse, aunque varíe el contenido, de ahí que sea muy común el “mercado” o intercambio de exámenes entre los estudiantes, porque se constituyen en puntos de referencia para las futuras prácticas de escritura.

Debido a la naturaleza del círculo de comunicación de estos textos, no es práctica la alusión directa a los textos anteriores que escriben los alumnos o sus compañeros de clase. Por ello es común que los textos tengan un limitado tiempo de vida, se conservan quizás hasta que culmine el periodo escolar (no se guardan como se guardan las revistas o los libros) y, si se conservan, muy rara vez (salvo pruebas o exámenes) volverá su autor sobre ellos. Se marca así una diferencia con las prácticas discursivas de las comunidades de primer orden donde los textos escritos son almacenados y custodiados como documentos comprobatorios, que pueden citarse y que incluso cuentan como documentos legales. Este

carácter “privado”, como Ferreiro (1999) calificó acertadamente, se deriva de su naturaleza escolar, son textos prueba.

En suma, los géneros académicos están conformados por múltiples formas discursivas, un vasto número de esos textos provienen de otras comunidades y se adaptan al espacio académico para cumplir los propósitos del caso, otros han sido creados por la propia comunidad pedagógica. La variedad genérica se ve acentuada por las diferencias entre las disciplinas y entre las regiones que pueden diversificar la denominación de algunos géneros o dar paso a géneros propios. El sistema genérico está ordenado jerárquicamente, intertextualmente (sobre todo cuando entrañan una vínculo con el área administrativa), o bien secuencialmente, esto último es más común cuando establecemos su relación con otros textos de una misma asignatura.

4.5 CLASIFICACIÓN DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

Si la comunidad discursiva académica es sumamente compleja, como reiteradamente hemos venido argumentado, es igual de complejo organizar un sistema de clasificación de los textos que produce. La prueba de esta dificultad se aprecia si repasamos los criterios y la terminología con que la lingüística textual ha intentado reseñar el orden subyacente a los textos, las múltiples clasificaciones presentadas heredan ese frondoso panorama.

Camps y Castelló (2013) agrupan las clasificaciones vertidas en cuatro grandes perspectivas: (1) clasificaciones basadas en la función de los textos (expresiva, persuasiva, referencial y literaria); (2) clasificaciones empíricas a partir de la información proporcionada por los emisores, profesores o estudiantes, sobre qué y para qué escriben; (3) taxonomías que toman como referencia los programas y materiales de las asignaturas, especialmente las actividades que proponen los profesores (consignas); y (4) una clasificación que asume como criterio los textos escritos por los estudiantes. Hay que anotar que el estudio de las autoras mencionadas tiene como matriz la lengua inglesa, los autores representativos que citan para cada perspectiva así lo ratifican (Kinneavy, Horowitz, Gillet y Hammond, Ganobcsik-Williams, Casanave y Hubbard, Gardner y Nesi).

En el medio hispano, nuestra investigación ha detectado que las propuestas taxonómicas se supeditan a las distintas concepciones teóricas en las que se cimentan, al alcance semántico asignado al término ‘académico’ y al fin que persigue su ordenación. Prestemos atención a algunas de estas propuestas que exponemos en este esquema:

TABLA 4.2. Diversas clasificaciones de los géneros académicos en el medio hispano

Sentido del término	Criterio(s) empleado(s)	Subgéneros textuales
<p>DISCURSO ACADÉMICO-CIENTÍFICO</p> <p>CUBO DE SEVERINO (2007)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tipos de función 2) Tipos de situación 3) Tipos de procedimiento 4) Tipos de estructuración 5) Formulación prototípica 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos de difusión: artículo científico - Textos de control de resultados de investigación: monografía. - Textos de control o aval de investigadores: informe. - Textos de estudio de disciplinas: manual.
<p>DISCURSO ACADÉMICO-UNIVERSITARIO</p> <p>PARODI (2008a)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Modo de organización del discurso 2) Macropropósito comunicativo 3) Relación entre los participantes 4) Contexto ideal de circulación 5) Modalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Modo descriptivo - Modo narrativo - Modo argumentativo - Textos instructivos - Textos con consignas - Textos que regulan - Textos que persuaden - Textos que guían - Textos que invitan - Textos que constatan - Textos que ofrecen - Escritor experto dirigido a lector experto - Escritor experto dirigido a lector semilego - Escritor experto dirigido a lector lego - Escritor experto dirigido a lector experto y semilego - Escritor experto dirigido a lector semilego y lego - Escritor experto dirigido a lector lego, semilego y experto - Textos pedagógicos - Textos laborales - Textos científicos - Textos universales - Monomodal (predominantemente visual, oral, gráfico) - Multimodal: audiovisual, combinación de códigos semióticos
<p>TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS</p> <p>PADRÓN (1996)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desde el punto de vista de los requerimientos organizacionales 2) Desde el punto de vista de las condiciones de difusión o entrega 	<ul style="list-style-type: none"> - Tesis - Trabajo de grado curriculares - Asignaciones de estudios - Trabajos de responsabilidad profesional - Trabajos libres, de iniciativa personal - Artículos de publicaciones periódicas - Ponencias - Libros editados - Textos de circulación restringida (papers, textos de correo, mimeografías)

	3) Según su orientación pragmática	<ul style="list-style-type: none"> - Textos orientados a aplicar conocimientos - Textos orientados a demostrar una proposición - Textos orientados a problematizar - Textos orientados a sistematizar datos de conocimientos - Textos orientados a describir - Textos orientados a explicar - Textos orientados a contrastar
<p>GÉNEROS ACADÉMICOS ORALES</p> <p>BELLÉS Y FORTANET (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El ámbito de uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros de aula: clase magistral, Seminario, tutoría, exámenes orales. • Géneros institucionales: conferencias en inauguraciones, discursos. • Géneros de investigaciones: ponencias, defensa de tesis, presentación de trabajos.
<p>ESCRITURA ACADÉMICA</p> <p>(GÉNEROS QUE SE ENSEÑAN Y APRENDEN EN LA UNIVERSIDAD)</p> <p>CAMPS Y CASTELLÓ (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde la perspectiva educativa diferencian los distintos sistemas de actividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de actividad profesional: textos de investigación como artículos y textos del quehacer profesional como informes. • Sistema de actividad de enseñanza-aprendizaje: apuntes • Sistema de actividad académica: tesis, monografías. • Sistema de actividad social: correos electrónicos, anuncios, planes de reuniones.

Se constata que la mayoría de estas propuestas está apoyada en más de un criterio. La situación comunicativa y la función de los textos son los criterios predominantes y coincidentes. Conviene reparar en las concepciones nominativas de base: *académico-científico*, *académico-universitario* o simplemente *académico* (en la primera nominación *académico* equivale a ‘universidad’; en la segunda a ‘mundo científico’; en la tercera, a ambos), nombres que reflejan las acepciones de *académico* y las comunidades que conviven en su orbe. En ciertos casos no se diferencia entre los textos que escriben los alumnos y los maestros y esto podría producir confusiones. Si nos acercamos a uno solo de los textos, tomemos el *artículo científico*, percibimos que es categorizado como un género abierto, género de difusión o, cuando se emplean múltiples criterios (Parodi, 2008a), como un género discursivo cuyo macropropósito es persuadir, su contexto de circulación es el ambiente científico, la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto, su modalidad preferente es la argumentación y suele ser elaborado en un soporte multimodal.

Las clasificaciones, a su vez, pueden tener como punto a apoyo las consignas, corpus de textos escritos por los estudiantes o partir de una reflexión teórica.

Ante la variedad, parecen ser prioritarios puntos de convergencia y eso es que lo busca ofrecer nuestro estudio. Nuestra propuesta de clasificación toma como base la noción de comunidad discursiva que manejamos y como criterio distinguidor las múltiples comunidades que conviven en la comunidad académica. Nos parece lógico proponerlas como elemento de oposición porque cada comunidad discursiva, lo hemos advertido ya, está conformada por sus propias convenciones sociales e intelectuales (Artemeva, 2009). Estas convenciones son asunciones compartidas: los roles de los interactuantes (la situación comunicativa), la retórica y los propósitos de la comunicación. Los géneros, lo explicaron Barton y Hamilton (2000), se definen e incrustan en los fines sociales y en las prácticas culturales que provienen de sus comunidades. Separar la comunidad es, pues, separar géneros de diferente naturaleza.

Bien entendida, nuestra propuesta es multicriterial porque integra diversos criterios bajo la noción de comunidad discursiva, solo que estos no están desagregados. Las propuestas multicriteriales han sido muy aceptadas en la lingüística porque se corresponden con los rasgos multidimensionales y multifuncionales de los textos y porque, observó Ciapuscio (1994), incorporan factores contextuales que intervienen en la variación. Bien entendida también, nuestra propuesta tampoco discuerda con otras clasificaciones relevantes como la de Heinemann y Viehweger (cit. por Ciapuscio, 1994) –la clasificación de Cubo de Severino (2007) está basada en tales autores– ni con la tipología de impronta cognitivo-comunicativa de Ciapuscio (2002) que clasifica a los textos especializados contemplando sistemas de multinivel (la autora establece cuatro niveles: (I) funciones: el efecto de los textos en el contexto de la interacción social; (II) la situación: tipos de marcos institucionales, el contexto social de las actividades comunicativas, factores de lugar y tiempo y el número y papel de los hablantes; (III), el contenido semántico: selección y disposición temática, y (IV) la forma: la superficie textual, los recursos verbales y no verbales seleccionados. El único nivel que no actuaría como forma de oposición sería el nivel semántico, porque el tema especializado es el que define al ámbito discursivo, enarbola tanto las formas especializadas como semiespecializadas). Además de lo dicho, nuestra propuesta da cuenta de los diferentes sistemas de actividad que caracterizan la actividad académica, un reclamo de Camps y Castelló (2013), lo que su vez visibiliza la variedad y riqueza de las prácticas de escritura que organiza la academia y las múltiples interacciones y relaciones que estimula.

Más que a riesgo de simplificar, sino con el propósito deliberado de hacerlo y observando el principio de la parsimonia (si hay dos maneras de explicar algo, nos quedamos con la forma más sencilla), los textos de los estudiantes podrían agruparse de la manera esquematizada en el siguiente organizador:

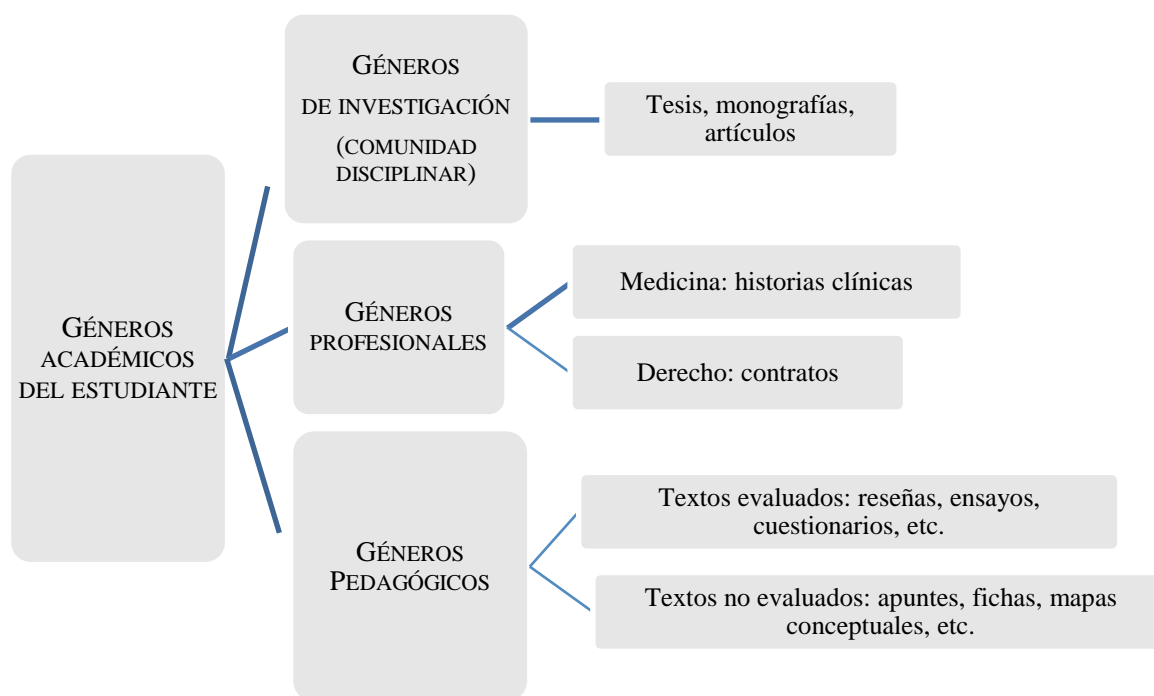


FIGURA 4.1. Géneros académicos escritos por los estudiantes

Al igual que en las comunidades, los géneros deben ser vistos como parte de un *continuum* más que como categorías discretas. Hay géneros que pueden estar vinculados exclusivamente a una comunidad (los exámenes: comunidad pedagógica/ unidad didáctica: comunidad profesional) y al mismo tiempo hay géneros difíciles de encasillar, parecerían estar a medio camino de los linderos impuestos (los estudios de caso, a caballo entre la comunidad pedagógica y la comunidad profesional) y géneros que pertenecen a más de una comunidad (un informe, según la disciplina o el propósito puede pertenecer a la comunidad pedagógica o profesional). Las comunidades no están separadas por muros fronterizos, son puentes abiertos para cruzar.

La clasificación implica entender los géneros desde su carácter polifuncional, y esto se comprende si entendemos al género como un medio retórico que media entre las intenciones privadas y sociales, motivado como está por lo singular y lo recurrente (Miller, 1984). Cada género académico tendría como motivo social el macropropósito de la

comunidad académica, la enseñanza-aprendizaje, esto es así porque el sentido de la escritura en el ámbito académico está vinculado a la función educativa de la universidad y, como advirtieron Camps y Castelló (2013), este hecho acaba determinando la funcionalidad de las prácticas escritas de los estudiantes y maestros. Con respecto al estudiante, se trata de una situación en la que primordialmente un *yo* quiere “dar pruebas que conoce algo” y *tú* recibe y evalúa, pues, dispone de la capacidad para hacerlo —un propósito demostrativo— (Charaudeau, 2004); esto sin desconocer los usos más privados que existen. A continuación, ligamos los géneros con el propósito de cada comunidad. Idealmente, el propósito de los géneros de investigación es generar conocimientos, el propósito de la comunidad profesional es el uso práctico del conocimiento para cumplir un servicio y el de la comunidad pedagógica es asegurar la comprensión de los textos. Finalmente se consideran los fines privados. Estos diversos propósitos pueden estar superpuestos, jerárquicamente ordenados, en conflicto u obviarse alguno de ellos (Bhatia, 2004; Swales 1990, 2004). Cuando la intención no puede ser percibida nítidamente ni siquiera por el emisor, el soporte contextual en el que este se ha construido se convierte en un indicador apropiado.

El contexto de cada comunidad delimita y marca los linderos de la situación comunicativa. El campo académico está definido por los requerimientos de la institución universitaria que exige la creación de un conjunto de textos dirigidos al profesor, supervisor o acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante para asegurar su seguimiento. Pero cuando deben construirse textos profesionales, muchas veces se deben “simular” situaciones comunicativas y actuar como si se entregara un informe a una empresa, como si se fuera un profesor que analiza el caso de un estudiante, o como si se fuera un abogado que expone alegatos en un juicio. En la comunidad disciplinar, los estudiantes deben actuar como si fueran emisores científicos y configurar sus textos con rasgos lingüísticos propios de la difusión y del intercambio científico-tecnológico, asumiendo una posición frente a una tesis planteada, en este caso se dirigen a miembros especializados, lo que indica que comparten gran parte de los conocimientos previos como miembros que son de esa comunidad. Por la naturaleza de esta simulación y por lo difícil que puede resultar desempeñarse bajo esta simulación, Shaw, citado por Swales (2004), definió la tarea de escritura como una práctica de *seudocomunicación*. Considerando la diferencia que plantea Hoey (2001) entre *lector* (quien realmente lee un texto) y *audiencia* (el lector a quien el escritor se dirige cuando redacta), los textos académicos se dirigen al lector profesor, pero tienen diversas audiencias, dependientes de la comunidad y, dentro de ella, del género discursivo. La misma situación ocurre para el plano de la enunciación. El emisor se desdobra en el profesional o investigador

que todavía no es y asume un rol para garantizar la ficción de identidad y recolocar la situación de comunicación del género de la comunidad de primer orden.

Los rasgos lingüísticos de cada comunidad son igual de particulares. Como señalamos en el capítulo anterior, la lengua especializada de primer nivel se plasma en un tratamiento especial del lenguaje: mayor carga de tecnicismos, es más compleja conceptualmente, tiende a mostrar la ciencia como proceso, da preeminencia a lo argumentativo, debe dar cuenta explícita de la intertextualidad por medio de los procesos de citación y paráfrasis prescritos por una retórica particular. La lengua profesional despliega mayor densidad intertextual que los géneros pedagógicos, estos últimos pueden construirse estructuralmente de formas mucho más abiertas que los textos científicos y están configurados como un medio para comunicar y no para construir conocimientos.

Parece posible afirmar que la división propuesta podría extenderse a los géneros orales. Havelock (1995) ha insistido en que el código oral y el escrito no pueden mirarse como dos códigos antagónicos, e Ivanič (1998) ha intentado mostrar que, pese a las diferencias que separan al código oral del escrito, ambos comparten los valores y creencias de las prácticas de la comunidad en la medida en que permanecen bajo el mismo contexto de cultura y, por tanto, son afectados por similares contextos de situación, comparten propósitos parecidos y con ello, patrones de orden semejantes. De hecho, si reparamos en la propuesta de Bellés y Fortanet (2004) centrada en los géneros orales (consta en la TABLA 4.2), podemos advertir lo parecida que resulta a nuestra propuesta, hablan de géneros de investigación (ponencias, presentación de trabajos), los géneros de aula —serían los géneros pedagógicos— (exámenes orales) y en ella adicionaríamos los géneros profesionales (programas de radio, clases u otro tipo de práctica profesional oral). Los géneros institucionales que mencionan no son estrictamente académicos. Eso sí, parece relevante iniciar más investigaciones al respecto, pero la comunidad de base parece ser un fundamento nada desdeñable.

A simple vista, podría llamar la atención el parecido de nuestra clasificación con el propuesto por Camps y Castelló (2013), pero un análisis más profundo revela notables diferencias. El parecido esencial, que fortalece nuestra propuesta, es que las investigadores entienden que la escritura académica debe apreciarse con una escritura que evidencia diversos campos de acción, es lo que llaman *sistemas de actividad* dentro de un ámbito y que nosotros preferimos remarcar con la noción de comunidades discursivas. La diferencia estriba en los sistemas que mencionan. Camps y Castelló funden la escritura profesional con la escritura para la investigación en un solo campo bajo el argumento de que los productos de ambos dominios son altamente especializados y dirigidos a una audiencia particular, lo

cual es cierto parcialmente. Para nosotros, la comunidad profesional constituye una esfera propia, con un ámbito de acción perfectamente distinguible de los textos de investigación tanto por el contexto, los interactuantes como por las características del discurso. De igual modo, nos resulta poco esclarecedor la división que incluye una rama que cobija a los textos que llaman académicos (tesis y monografías), separados de los textos de investigación, porque “se trata de actividades que solo se pueden llevar a cabo en la comunidad académica y que difícilmente la trascienden sin modificaciones sustanciales tanto en sus productos como en los procesos de producción” (26). ¿No se formulan las tesis con el objetivo de forjar la investigación?, ¿no emulan los formatos de los textos de fuera de la academia?, ¿no se construyen pensando en un receptor que trasciende la figura del profesor? Decir que no trascienden es olvidar el contexto de simulación del aula y que su proceso de construcción está conformado por una metodología de investigación.

Podría echarse de menos en esta clasificación los llamados *cibergéneros* o *géneros electrónicos* que forman parte de numerosas propuestas. ¿Constituyen una categoría que merece un tratamiento exclusivo? Depende de la perspectiva de la investigación. Nuestra taxonomía está cimentada en un modo de comunicación (el escrito) de una comunidad discursiva no en el canal de comunicación. Planteamos que estos textos podrían formar parte de cualquiera de las comunidades porque una vez que circulan en la academia se imbuyen de su contexto cultural y con él, de los propósitos, de la retórica y de una situación de comunicación particular. Además, planteamos que, en esencia, no constituyen géneros “nuevos”. Para Hyland (2004b), los géneros electrónicos son textos que replican, migran o refuncionalizan géneros previos a los que explotan sus capacidades para amoldarse a la nueva tecnología, por eso han sido llamados *géneros electrónicos replicados*. Su justificación es el trabajo de Crowston y Williamns (1997) citado, un estudio que analizó un corpus de mil páginas web. De ellas, un 60% reproducía los formatos de géneros conocidos, el otro 30% estaba compuesto por géneros conocidos, pero a los cuales se habían agregado cambios relacionados con aspectos tecnológicos, solo un 5,3% constituía “nuevos” géneros (como los buscadores, las *hotlists* o las páginas de inicio); fue difícil clasificar el resto de textos.

Disponemos de algunas muestras, tomaremos como caso un blog o bitácora (en castellano sería como ‘libro a bordo’ (Bizcarrondo y Urrutia, 2010), un equivalente a un diario, pero con carácter público cuyas anotaciones suelen reproducir, de forma preferente, los géneros profesionales o los géneros pedagógicos. Es el caso del blog preparado para la asignatura Fundamentos de escritura, del Instituto Tecnológico de Monterey, se llama *itesm*

– red@ccion (http://edgaritesm.blogspot.com.es/2007_08_01_archive.html). En la imagen se demuestra que lo que hacen los estudiantes es colocar sus textos compuestos como tareas escolares, para el caso, los ensayos. En otras entradas ingresan autobiografías, revistas virtuales, reseñas, lo certifica la imagen que prosigue:

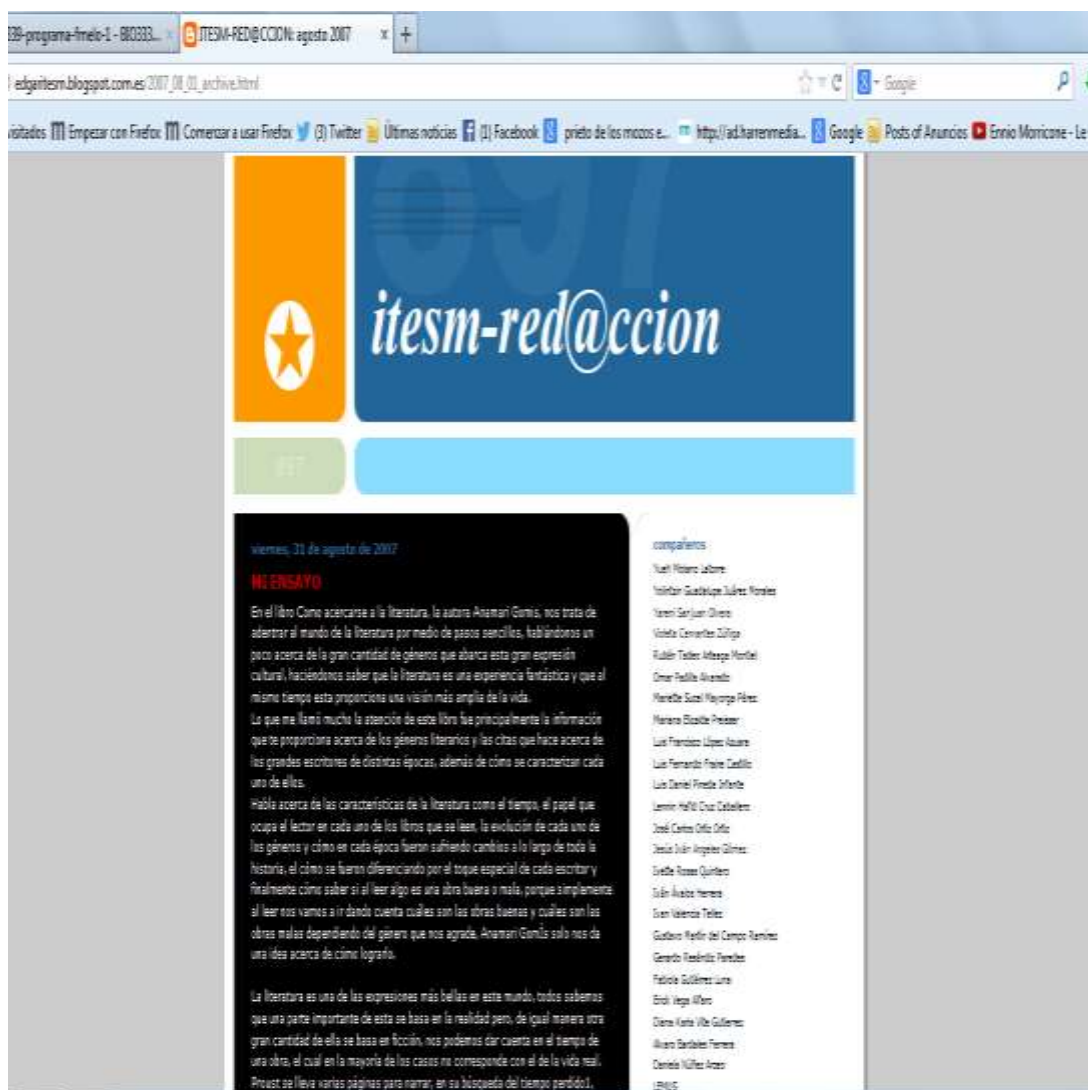


FIGURA 4.2. Captura de pantalla: blogs

Otros ejemplos de géneros insertados:

- ✓ Blog de la asignatura Expresión verbal en el ámbito profesional: EVAP-GRUPO 2: artículos de divulgación:
<<http://grupo2evap.wordpress.com/category/articulos-de-divulgacion/>>.
- ✓ Blog de la asignatura Tecnología curricular universitaria: el sílabo de la asignatura:
<<http://docenciauniversitariauap.blogspot.com.es/2010/11/silabo-de-la-asignatura-tecnologia.html>>.
- ✓ Blog de Comunicación del Prof. Gerardo López Monge: sílabo de la asignatura:

- <<http://gerardolopezm.blogspot.com.es/2007/08/syllabus-composicin-100.html>>.
- ✓ Blog de Teorías y planificación territorial de la Universidad Nacional de la Plata: archivos PDF de las clases:
<<http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau/>>.
 - ✓ Blog de Comunicación oral y escrita, Universidad Mariano Gálvez: textos expositivos (libro de texto):
<<http://umgportafolio2012.wordpress.com/comunicacion/>>.
 - ✓ Blog Cátedra de Historia Naval: textos expositivos de la clase acompañados de una nutrida selección fotográfica:
<<http://pinake.wordpress.com/>>.
 - ✓ Bitácora del Taller de expresión I-cátedra Reale de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA: textos expositivos (fragmentos de libros de texto):
<<http://tallerunoccc.blogspot.com.es/>>.

Esto no quiere decir que desconozcamos la repercusión de este medio de comunicación. Concordamos con Cassany y López (2005) cuando señalan que los discursos electrónicos modifican radicalmente nuestro repertorio lingüístico del mismo modo que la escritura modificó las formas de comunicación previas. Para escribir en la red se requieren destrezas particulares de escritura como la construcción de documentos hipertextuales, se instauran nuevas formas de interacción con consecuencias comunicativas (la comunicación cara a cara entre un tutor y una tesista se reemplaza por el chat, lo que de algunas formas puede variar el curso de la producción de los textos), y se han llegado a instituir nuevas formas de enseñanza-aprendizaje como la educación virtual. Tampoco hay que negar su protagonismo, hoy por hoy, ciertos estudios (Bussetti, 2012)⁷³ demuestran que la mayor parte de prácticas de escritura de los estudiantes son textos de este tipo. Menos aún podemos dejar de enfatizar que la Internet y la tecnología han contribuido a la modificación de los géneros y de sus formatos con la incorporación de elementos semióticos, la mezcla de géneros, ni que ciertos géneros han reemplazado a otros (Fairclough, 2003).

Sin embargo, como ha demostrado la investigación de MacArthur (2006) sobre el proceso de composición de textos “hipermedia”, los procesos cognitivos empleados en su construcción parecen ser similares: hay que tener metas, considerar a la audiencia, generar y organizar el contenido, evaluar, revisar. Lo que ha variado es que el nivel de desempeño, estos géneros requieren procesos cognitivos algo más complejos. Esta relativa similitud de géneros puede deberse también a que han ingresado de modo paulatino en las aulas, el maestro tiende a usarlos como complemento facilitador de la actividad presencial y solo

⁷³ En su investigación, aplicada en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, el 27% de textos que escriben los estudiantes son textos electrónicos: 24% sms, 20% correos, 14% del colegio o trabajo.

poco a poco pasa a ocuparlos en posiciones centrales (Cassany y López, 2005). En definitiva, no han llegado a instaurar nueva comunidad en el orden socio-cognitivo estrictamente hablando (¡o todavía no!), la similitud de géneros hace pensar que permanecen asidos a las premisas de las comunidades tradicionales, aunque al construirlos el enunciante deba sujetarse a la circunstancia del medio virtual.

Una ventaja de la clasificación propuesta, para retomar el tema, es que la división entregada está en conexión con el proceso de cognición y reproducción del discurso. Van Van Dijk (1999) había razonado que un texto es el fruto de un conjunto de representaciones y operaciones mentales donde interactúan tres módulos: el pragmático, el semántico y el de formulación, todo ellos controlan, respetivamente, cómo deben comunicarse de un modo social apropiado, la información que se requiere para la construcción del significado y las emisiones reales. En otras palabras, la producción del discurso requiere toda esa información para conseguir una comunicación y el conocimiento del género (y aprender a separar los géneros según las comunidades) le permitirá controlar las propiedades formales del discurso, la elección de los tópicos y la construcción del modelo de contexto que especifique qué actos de habla y qué decisiones estilísticas y retóricas serían óptimas para adecuar el texto a la situación social en la que se emite el discurso.

De igual forma, Charaudeau (2004) planteó que el sujeto dispone de tres memorias que intervienen en la construcción de los textos y que están conectadas por una relación de consubstancialidad: (a) una memoria de los ‘discursos’ formada a partir de los saberes del conocimiento y de las creencias sobre el mundo, (b) una memoria de las ‘situaciones de comunicación’ como dispositivos que norman los intercambios lingüísticos y que se definen mediante un conjunto de condiciones psicosociales de realización y (c) una memoria de las ‘formas de los signos’, sean estos verbales, icónicos, gestuales, que sirven para intercambiar mensajes. Esto quiere decir que cuando el sujeto adquiere conocimiento de un género, ya sea mediante las representaciones que obtiene en su aprendizaje o en su experiencia, lo relaciona necesariamente con lugares de práctica social más o menos institucionalizados (es la memoria de la situación). Entonces un sujeto que aprende un género, aprende al mismo tiempo la circunstancia pragmática del texto.

4.5.1 GÉNEROS PEDAGÓGICOS

Estos géneros, para contraponerlos a los géneros científicos o a los géneros que escriben los expertos, han sido conocidos como *géneros curriculares* o *académicos*; Silvestri (1998) citado por Rosales y Vázquez (2011), los denomina *géneros conceptuales*, textos que

forman parte de un circuito comunicativo en el cual su contenido se convierte en objeto de conocimiento y cuyo propósito es comunicar saberes en el marco de las prácticas educativas. Nosotros, sin embargo, tenemos la convicción de que *académico* podía suscitar confusión por su carácter polisémico, conceptualmente podría ser una categoría muy amplia, por eso hemos preferido el nombre de *pedagógicos*. En el transcurso de nuestra investigación encontramos que Ann Johns (1997) había optado por esta misma nominación, que Swales (1990), cuando habla de las tareas, las refiere como textos pedagógicos y que Parodi (2008a), de entre varias clases de textos académicos, distingue a los textos pedagógicos, aunque parece incluir a los textos escritos por los profesores.

Los géneros pedagógicos se caracterizan porque traducen declarativamente un contenido teórico-práctico del material especializado ya sea como parte de un proceso de aprendizaje o como parte de un proceso de verificación, como instrumento de evaluación. En ambos casos, la escritura permanece en un nivel instrumental. Desde el punto de vista cognitivo, el texto se escribe como vía de acceso a un conocimiento. Johns (1997) los califica como formas primarias de comunicación porque su función es introducir al estudiante en la disciplina, constituyen su primera inmersión discursiva en el material teórico de los campos del conocimiento. Comparados con los géneros de las otras comunidades, construyen auténticas interacciones comunicativas: el alumno se dirige directamente al profesor.

La comunidad pedagógica y sus géneros adscritos han recibido poca atención en el ámbito universitario. La atmósfera académica por sí misma confabula para esta desatención. Basta mostrar que los profesores progresan en el escalafón por los méritos que le confieren sus actividades de investigación más que por las tareas educativas, que los años sabáticos y las becas son para investigar sobre la disciplina y no sobre la educación, excepción hecha, claro está, a los profesores de educación. Para los maestros universitarios la cuestión pedagógica es mantenerse al corriente de la disciplina más que de la enseñanza y lo es mucho más en las culturas con predominio del modelo de investigación. En el contexto estadounidense, lo ha explicado Becher (2001), la gran mayoría de profesores que él entrevistó para una investigación prefería hablar de sus actividades como investigadores que de su labor de maestro. Los maestros no escriben sobre la enseñanza o el proceso de aprendizaje del estudiante y, cuando lo hacen, esa información no es vista como un avance de la disciplina, “teaching is less rewarding and motivating than research” (Johns, 1997: 72). Puede haber algunas razones: subsiste la idea de que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades intelectuales, que el conocimiento del profesor es garantía de buena enseñanza y

que los profesores están más interesados en el resultado que en el proceso. Chevallard (1997) adujo que esta preeminencia de lo científico sobre lo pedagógico ocurre porque vivimos en una cultura que valoriza y prioriza la producción del saber y, aunque dé estima a la educación, termina por subestimarla y considerarla “como una empresa contingente y un mal necesario” (156). La comunidad académica refracta ese juego de relaciones de poder que existe en la sociedad.

La desatención repercute en la materia discursiva. Como los profesores no se preocupan, o se preocupan menos por cuestiones pedagógicas, terminan por despreocuparse de las prácticas de escritura que funcionan como medios de aprendizaje; una despreocupación que no los exime de lamentar el terrible estado de la escritura de sus estudiantes. Estas prácticas, al ser relegadas del horizonte teórico, terminan por ser desatendidas como objetos de investigación y esta marginalización acarrea una serie de confusiones sobre su estatuto ontológico. Por ese motivo, no es de extrañar que los géneros pedagógicos sean los menos identificados y los más libremente nominados (Johns, 1997). La bibliografía de la escritura académica cuenta con estudios bien llevados que reproducen y contrastan las representaciones de los maestros con las de los estudiantes sobre ciertos géneros, estas demuestran la gran disparidad de concepciones que conviven a su alrededor (Bar y Valenzuela, 2012; Stagnaro y Chosco y Díaz, 2012; Dudley-Evans, 1988). Si consideramos que, paradójicamente, el grueso de textos que deben componer los alumnos corresponde a este tipo –así lo iremos demostrando en el transcurso de este apartado– entendemos cuán desprotegido están los géneros de esta comunidad.

Para continuar, nos pareció conveniente recoger la variedad de estos textos marcando sus diferencias (FIGURA 4.2). Nuestra clasificación los distingue por su función dentro del sistema: (a) textos que no reciben evaluación, y allí distinguimos los usos privados y las interacciones, y (b) los textos evaluados, aquellos que se entregan al maestro para ser calificados y que reciben un valor, allí diferenciamos los textos por su estructura. Cassany (1999) prefirió distinguir entre usos intrapersonales e interpersonales, sin embargo, creemos nosotros, el carácter de evaluación es un factor decisivo en la construcción de los textos escolares más que su carácter interaccional.

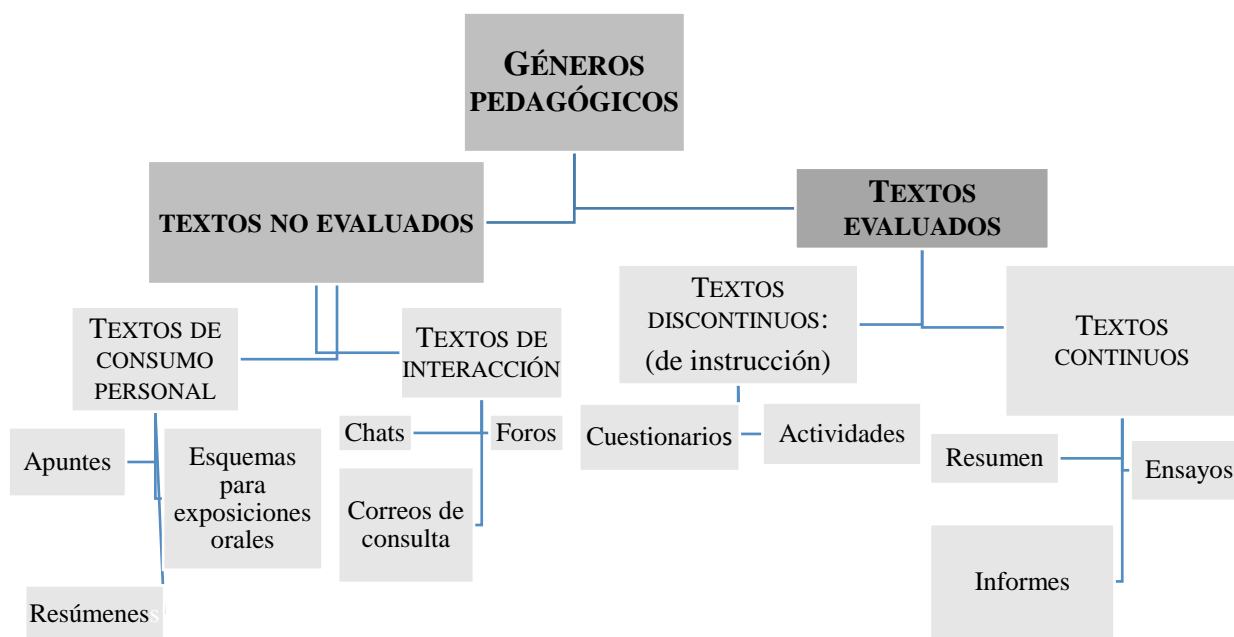


FIGURA 4.3. Clasificación de los géneros pedagógicos

4.5.1.1 TEXTOS NO EVALUADOS

Los textos no evaluados congregan actividades heterogéneas que casi siempre se hallan en relación directa con la disciplina más que con la carrera, pueden ser acciones públicas o privadas. Los mensajes pueden incluir consultas logísticas o administrativas hasta asuntos relacionados con los contenidos científicos, pero el nivel de tecnicismo, en este último caso es menor que en los textos evaluados. Están dirigidos a los propios alumnos, a los compañeros de la clase o a los maestros; si es el maestro, el *tenor*, deja entrever una menor distancia comunicativa que en los textos evaluados, seguramente porque se mueven en el plano expresivo o comunicativo más que verificador o acreditador, una interacción más cercana que en los otros géneros. Esta situación le brinda al alumno mayor libertad para expresar ideas, responde a una realidad más personal, el peso de la comunicación no recae en la composición retórica del mensaje.

Lingüísticamente, pueden corresponder a tres subregistros emergidos por los tipos de receptores y los canales de comunicación: prosa de escritor (apuntes, resúmenes), textos escritos como si fueran orales (chats, foros –aunque en los foros sin ser formales tampoco alcanza excesiva coloquialidad–) y textos formales (comentarios en blogs, correos dirigidos a profesores). Cuando el receptor cambia, el género puede mover su registro y mantener su identidad no es lo mismo un chat con estudiantes que con los maestros), de igual forma, el

género puede mantener su identidad si cambia su función o la comunidad (si un resumen se usa como instrumento de evaluación cambiaría de grupo porque cambiarían sus características si no a nivel macro sí a nivel micro. Si el texto es privado, el criterio para seleccionar los puntos clave está en manos del emisor; si es público, debe recoger las expectativas del receptor, sin olvidar que en ambos casos el contenido del texto, el conocimiento previo del lector y el propósito de la tarea son también elementos dirimentes). La movilidad del texto, o para decirlo en palabras de Flower (1979), el paso de la ‘dimensión privada’ a la ‘dimensión pública’ puede cambiar el estatuto de un género.

LOS GÉNEROS DE CONSUMO PERSONAL, su nombre lo indica, son escritos para consumo exclusivo del estudiante, es una comunicación unidireccional, sin *feedback*, aunque y dependiendo del motivo social podrían tener una dimensión pública y dirigirse a otro receptor. Por este estrecho campo de circulación ocupan un rango jerárquico menor entre los géneros académicos, un rango que justifica el poco interés que suscitan. Su función es facilitar la conceptualización del mensaje especializado y fijar la información estudiada. En este grupo podemos hallar notas de clases, resúmenes, cuadros, mapas conceptuales, anotaciones o glosas. El texto empleado depende de los hábitos de estudio del alumno, el tipo de disciplina o de los criterios usados para atender la información. Si el objetivo es nemotécnico, se aspira que el texto pueda ser recuperado en posteriores ocasiones; se trata de una estrategia de estudio recomendada porque facilita la organización y retracción de la información.

Discursivamente, se construyen con formatos menos rígidos, lo que Flower (1979) califica como *prosa de escritor*. Esta prosa se distingue porque se emplea para *expresar*, no para *comunicar*. Cuando se escribe para *comunicar*, la prosa debe adaptarse al lector y sus necesidades (prosa de lector) para que el mensaje sea decodificado, se estructura con formas prefijadas y respeta las condiciones gramaticales y retóricas. En cambio, cuando se escribe para *expresar*, las ideas de la frase o del texto no siempre son comprendidas por otro receptor, la disposición lingüística se elabora no tanto para favorecer la interpretación de otros, la intención es transcribir o guardar ideas para el propio emisor. Esta prosa, más interna y reflexiva, se caracteriza por el empleo de palabras o frases elaboradas sin toda la corrección gramatical, incorpora signos no lingüísticos (flechas, asteriscos, dibujos), abreviaturas no convencionalizadas, carece de conectores, deja muchas ideas implícitas (que solo descifra el emisor), están más cerca de la comunicación oral.

El valor de este registro, como Flower (1979) observó, es que proporciona información relevante sobre los procesos cognitivos de quien escribe. Las formas en que se

ordenan los textos, los elementos que se explicitan, lo que se elude, la jerarquización que se fabrica no emerge espontáneamente de la mente del autor, son parte de una construcción consciente y medida. Al despreocuparse de la audiencia y de las convenciones formales, el escritor goza de más libertad para engendrar y desarrollar ideas y concentrarse en la elaboración del significado del texto. Pedagógicamente, estos géneros pueden ser aprovechados como medios para mejorar las técnicas de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita. Flower (1979) advirtió que el trayecto para convertirse en escritores competentes es saber pasar de la prosa de escritor que es individual, a la prosa de lector, a la escritura que se hace pública.

Los APUNTES DE CLASE son textos cuya función es servir como respaldo a las afirmaciones del profesor o rescatar ideas relevantes de la clase. Constituyen uno de los géneros a los que más tiempo le dedican los estudiantes. En la investigación de Solé y Castells (2004), el 80% de estudiantes de Ciencias Sociales y el 88% de Ciencias indicaron que era el género que más escribían. En la de Pérez Abril y Rincón (2013), el 91,50% de los estudiantes mantuvo la misma afirmación, y el 83,68% señaló que eran también los textos que más leían. Rosales y Vázquez (2011), tomando los estudios de Castelló (1999), Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005) y Sosa de de Montyn, Conti de Londero, Burlan, Loss y Mazzuchino (2006), recogen datos que muestran que este texto es el que más escriben los estudiantes. Los apuntes son un género antiquísimo, cuya práctica nos recuerda a los estudiantes medievales y sus mentados libros, una prueba del carácter conservador de las prácticas pedagógicas universitarias.

Discursivamente, conectan distintas voces: la del profesor, la de un autor referido y la del propio estudiante que va dando sentido al escrito según lo que entiende. Su estructura varía considerablemente en función del tipo de asignatura y de las estrategias usadas por los estudiantes para recogerlas. Hay textos que son una transcripción de un texto informativo o argumentativo compuesto por el maestro y que adquiere conexión temática gracias al estudiante. Algunos son apuntes difusos, sin conexión entre sus enunciados, cuando el estudiante solo toma nota de aquellos puntos que le parecen relevantes sin preocuparse propiamente por hilar un texto. Otros se estructuran por medio de mapas conceptuales o cuadros sinópticos, cuando el registrador va organizando y jerarquizando la información que recibe. Al margen de la estructura, la tendencia es que conserven esa prosa de escritor.

Estos textos han sido objeto de diferentes ángulos de estudio. Parte de estos ángulos han enfocado su valor pedagógico. Carlino (2005) sugiere convertir la escritura privada de las notas de clase en un instrumento que pueda ser revisado por otros compañeros y por el

maestro para precisar nociones y favorecer la comprensión de los textos y así aprovecharlos como medios de aprendizaje. Monereo (2009) los aprecia como instrumentos de autorregulación del aprendizaje; Colello, Isern y Ochoa (2012) propician “la exploración, descubrimiento y desarrollo de estrategias personales para tomar apuntes y usarlos para estudiar” (735). Monereo (2009) ha diferenciado dos tipos de estudiantes tomando como criterio el desarrollo de la toma de apuntes: los anotadores estratégicos (solo el 20% de su investigación) que ordenan y jerarquizan la información que reciben (ninguno de ellos suspendió la asignatura) y los copistas, que se limitan a escribir en el orden que escuchan la información.

Pero estos textos no solo funcionan dentro de la comunidad pedagógica. Muchas actividades profesionales y de investigación requieren tomar apuntes, son necesarios en entrevistas, conferencias, observaciones de campo, etc. Dias et al. (1999) disponen de un interesante estudio en el que estos apuntes y notas contribuyen en la composición de un diseño arquitectónico. Las notas sirven como anotación que guarda el diseño del proyecto y como una ayuda para el pensamiento, sugieren cambios, insertan elementos lingüísticos en vez de visuales (ponemos por caso: “poner una puerta en este espacio” dentro de un diseño arquitectónico) y ayudan así a tener una visión global o a señalar correcciones. Como emergen en el proceso y no forman parte del producto final se tiende a ignorar su valor. Los estudios sobre el género, en consecuencia, harían bien en extender su visión y retener su valor como práctica profesional o, como sugiere Monereo (2009), que los considera desde su vertiente epistémica, como herramienta de construcción del conocimiento: el hecho de destacar parte de un discurso obliga al desempeño de ciertos procesos psicolingüísticos que favorecen el aprendizaje y el proceso de composición escrita.

Los TEXTOS DE INTERACCIÓN, retomando las funciones jakobsonianas, están conformados por usos fácticos y conativos del lenguaje, pues su misión es establecer, mantener, verificar e interrumpir la comunicación y recibir una reacción por parte del receptor. Se ajustan a circunstancias de comunicación más inmediatas, por la retroalimentación de las interlocuciones, no son unidireccionales, hay un *feedback*. Están dirigidos a profesores u otros alumnos, los emisores directos e inmediatos. El mensaje puede concentrarse en el contenido especializado, en asuntos administrativos u otros que siguen siendo parte de la situación propiamente educativa. No aludimos aquí a prácticas que forman parte de situaciones de socialización que pueden establecer los estudiantes porque poseen una naturaleza diferente (son textos rápidos guiados por la funcionalidad, prima la comunicación de hechos y emociones, tienen una audiencia versátil); entendemos muy bien

por qué Camps y Castelló (2013) abogan por un sistema de actividades genérico específico para este tipo de textos (ver TABLA 4.2), pero nosotros preferimos centrarnos en prácticas académicas en sentido estricto como lo hemos venido aseverando.

Cada género de este grupo va especializando su función. Los foros, blogs, comentarios en blogs, textos en Twitter suelen ser destinados a verificar el seguimiento de las actividades de clase y pueden ser aprovechados como formas de consulta de las dudas e inquietudes académicas. Facebook comienza a especializarse en consultas administrativas o logísticas por su alcance colectivo. El correo funciona como medio de consulta más técnica, especialmente en educación virtual y en una relación de tutor-profesor, tutor-tesista. Tenemos algunos ejemplos de estos textos:

Comentario al blog de un profesor (Elena Azofra, *Morfblog*, UNED), el latín se explica porque es una clase de historia de la lengua:

- [7] Apreciada Elena, muy oportuna entrada para un estudiante que lleva ya unas semanas gratamente sorprendido por lo que está descubriendo sobre la disciplina de Lexicografía: nunca imaginé que el mundo de los diccionarios fuese tan variado y apasionante.
- Tus párrafos son también “hipertextos” llenos de sorpresas: nos traes una buena noticia para los que ya nos sentimos filólogos aunque no estemos titulados (el DHLE digital y de libre acceso a través de la red), y esa bonita oportunidad de rescatar palabras del olvido a través de la Biblioteca de la UNED; en mi caso, y después de un día de abril que ha hecho honor al refrán sobre sus “aguas mil”, no he podido menos que elegir CHUZO (*Vehementiore impetu pluere. Imbres ruere*).
Gracias, también mil.

Facebook del Cuarto de Literatura, Universidad de Cuenca:

- [8a] “Chicos alguien me puede decir si el Galo [el profesor] va a seguir rectificando las notas a mí me ha bajado el parcial anterior ayuda porfa si :) como le localizo.
- [8b] “HEY HOLA COMPAS OIGAN PA LOS K NOS KEDAMOS EN SUPLES CON LA ROSITA... BUENO LE MANDÉ UN CORREO DICIENDOLE PARA VER SI REVISAMOS EL EXAMEN PERO HASTA EL MOMENTO K REVISÉ MI CORREO EN ESPERA DE UNA RESPUESTA ELLA AUN NO LO HA HECHO ESPEREMOS Y EN LAS PROXIMAS HORAS LO HAGA ANIMOS Y PUES ESPEREMOS QUE A TODOS NOS HAYA IDO BIEN Y PUES BUENO CUALQUIER COSA YO LES PUBLIKO AKI MISMO SIP BUENAS NOCHES...” (Mayúsculas en el original).

No obstante, el uso pedagógico de estos géneros puede ser mucho más diverso, dependerá de la iniciativa metodológica del maestro. Como ejemplo, Kramsch y Thorne (2002) dan cuenta de una investigación en la que un profesor destinó el correo electrónico

como medio de comunicación entre estudiantes estadounidenses que aprendían francés y estudiantes franceses que aprendía inglés, el objetivo era mejorar el nivel de escritura de los estudiantes en las respectivas lenguas.

No lo hemos dicho explícitamente, pero ya se habrá advertido que gran parte de estos géneros circulan en la Internet y en las plataformas de aprendizaje virtual. Tales canales han demostrado ser un eficiente medio para estas consultas y para el envío de mensajes colectivos por lo que cada día se granjean más espacio. Hemos de decir que este medio no está especializado únicamente en estas funciones, se han ido derivando otros fines de acuerdo con el uso que un profesor pueda darle al texto del estudiante, tal y como como habían develado los diversos proyectos de alfabetización académica que revisamos en un capítulo anterior (§ 2.4.5).

Swales y Feak (2000) ubican en este grupo de textos a los documentos administrativos que promueve el espacio académico y que rebasan la práctica de aula (las cartas enviadas por los estudiantes a las empresas o instituciones educativas para solicitar una plaza de estudio o un puesto de trabajo). Al respecto, cabe anotar que esta parafernalia textual forma parte de una tradición que contrasta con la de la educación hispana en lo que respecta a la cantidad y a la calidad de los textos. En las universidades norteamericanas las asignaturas de escritura incluyen temas que preparan para la producción de estos textos porque muchas asignaciones de puestos de trabajo, becas o pasantías están sujetas a estas composiciones. En todo caso, no nos adentramos en esta esfera de la comunicación administrativa propia del medio hispano, un campo sin duda decidor, porque nuestros esfuerzos están dirigidos al aprendizaje del conocimiento científico y profesional.

4.5.1.2 TEXTOS PARA SER EVALUADOS

Se llaman TEXTOS DISCONTINUOS porque los párrafos o las partes que los componen no presentan relación de conexión entre sí. Hoey (2001) prefiere llamarlos *colonias*⁷⁴, un término que alude a un discurso en el que el significado del todo no deriva de la secuencia en la cual están colocadas las partes. La categoría parece corresponderles por las características que el investigador señala: pueden ser leídos y redactados en cualquier orden sin que afecte al sentido del texto (podemos comenzar a escribir un examen por la pregunta que nos parece más sencilla) —aunque en ocasiones forman parejas de tal forma que es deseable leerlos o escribirlos en conjunto—, se entienden siempre que se cuente con la orden que lo provocó, un

⁷⁴ El término es tomado de la biología. En esa disciplina designa a los animales que como las hormigas o las abejas viven organizados de tal forma que el todo no está sometido al modo en que se conectan las partes.

componente de este texto puede ser revisado y leído sin que sea imprescindible referirse a los otros componentes. Los géneros más comunes son los cuestionarios y exámenes. Hoey (2001) los ha calificado como textos “Cenicienta” para mostrar la valoración que han recibido, una valoración que contrasta con la cantidad de tareas de escritura de este tipo que se redactan en la vida académica. El olvido podría tener raíz en la errónea creencia de que se trata de textos de fácil ejecución.

Están compuestos por tres elementos: una consigna orden o pregunta, la respuesta o ejecución de la tarea y un texto de partida (tácito o explícito) sobre cuyo contenido se elaboran las consignas y las respuestas. El texto del estudiante podría comenzar abordando explícitamente la consigna y luego desarrollar la actividad o la respuesta o ir directamente al desarrollo.

Los CUESTIONARIOS suelen estar conformados por una serie de órdenes o consignas de extensión variable, justamente por eso Atorresi (2005) los llama géneros *consigna-respuesta*. El núcleo de estas consignas es el verbo con sus argumentos o un sustantivo. El verbo puede estar en imperativo, en presente, en futuro (con valor de mandato) o en modo condicional, se acude a este último modo cuando se propone la resolución de un problema o la extrapolación de la información a circunstancias posibles. En el estudio de Solé y Castells (2004), el 75% de tareas propuestas por los maestros son de este tipo, un estudio que incluye a estudiantes secundarios y universitarios en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales. Rosales y Vázquez (2011) citan el estudio de Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2008) (que analiza una muestra de 216 consignas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto), y el de Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) (trabajado alrededor de 28 asignaturas de la Licenciatura en Psicología publicados en el período 2004-2005), que llegó a una conclusión similar: predominaba como tarea responder a cuestionarios.

Comencemos por revisar el elemento CONSIGNA de este género. Puede llamar la atención que prestemos atención a un texto como este porque no lo escribe el estudiante, pero, en realidad, forman parte de su discurso: sin la orden el texto pierde sentido, revisar los textos sin este elemento sería mutilar un aspecto de su estructura. Por otro lado, la consigna es el texto que organiza y moldea el escrito del estudiante, no solamente en los cuestionarios, por lo que reparar en sus cualidades es reparar en muchas formas de la composición discursiva. De las consignas vamos a repasar algunas particularidades que nos interesan plantear como generalidades:

1. Hay cuestionarios puros e híbridos. Los puros están conformados por preguntas (interrogación en sentido estricto) u órdenes, y los híbridos, dentro de esas órdenes incluyen la confección de un género, por ejemplo, efectuar un ensayo:

- [9]
- Realice un ensayo y evalúe la importancia del sistema monetario internacional.
 - Elabore una investigación bibliográfica sobre el sistema monetario internacional.
 - Elabore un mapa mental y conceptual sobre la temática de estudio, utilice el programa Microsoft Visio.
 - Evaluación oral y escrita sobre la temática de estudio (4c.1 Consignas, 11).

Si el profesor solicita géneros de este tipo, asume que los estudiantes saben componer estos géneros.

2. Una misma consigna puede tener elementos explicativos o estar conformada por más de una orden [10]. A veces, el elemento explicativo previo puede ser lo suficientemente amplio como cuando se trata de un problema-solución [11]:

[10] Los lagartos son animales de sangre fría; su temperatura corporal está determinada principalmente por la temperatura ambiente. Realice el diseño de un experimento con lagartos para comprobar si la elevación de la temperatura corporal, como ocurre con la fiebre, puede ser útil en un organismo con una infección (Fox, 2008: 508).

[11] Brenda, su compañera de habitación, ha presentado una mala temporada últimamente no tiene energía suficiente, incluso ni siquiera para salir a una cita. Ha ganado peso, siempre tiene frío y cada vez que hace ejercicios con el vídeo se queja de debilidad. Cuando acude finalmente al médico, este observa que Brenda presenta una frecuencia del pulso y una presión sanguíneas bajas. Las pruebas analíticas revelan la presencia de T_4 y de concentraciones altas de TSH. ¿Qué es lo que le pasa a Brenda? ¿Por qué son característicos los síntomas de esta enfermedad, y qué tipo de tratamiento va a prescribir posiblemente el médico? (Fox, 2008: 344).

Lo esencial de esta información es que forma parte del texto: sin ella no se podría entender el escrito.

3. Las preguntas pueden ser directas, indirectas o estar formadas por sintagmas nominales que eluden el operador imperativo (*haz de manera que*). Cuando se asienta en el sustantivo, se pierde el tiempo y la modalidad que también quedan implícitos. La cantidad de información puede ser elidida ya que el estudiante puede recuperar gracias a las implicaturas, lo que demuestra que constituyen

textos con alto grado de convencionalidad, sobreentendidos que caracterizan a las prácticas de la comunidad. Miremos estos ejemplos (advirtamos los títulos):

[12] ENFERMERÍA. RESPONDER ESTE CUESTIONARIO:

1. Unidad del paciente
2. Características de la unidad del paciente tipo.
3. Otros tipos de unidad del paciente.
4. Mobiliario de la unidad del paciente.... (4c.1 Consignas, 24).

[13] Principios de Economía. Cuestionario:

3. Causas del desplazamiento de la curva de oferta.
5. La elasticidad de la oferta. Concepto, fórmula y formas de la curva de oferta según los valores de la elasticidad (Martín Simón, 2003: 118)

4. Un mismo verbo puede dar lugar a diferentes tipos de textos según como lo explique el profesor o las representaciones de los estudiantes. Es esencial detenernos en este aspecto porque la vaguedad del verbo provoca conflictos en los estudiantes a la hora de componer los textos. Juzguemos los matices que los profesores adosan a la consigna *describir*:

[14] Describir es EXPLICAR:

Describe cómo las bombas de Na^+/K^+ contribuyen al potencial de reposo de la membrana (Fox, 2008: 158). .

[15] Describir es DESCRIBIR:

(Imágenes) Describir las escenas de los diferentes planos (de los más próximos a los más lejanos) (4c.1 Consignas, 10).

[16] Describir es RESUMIR:

Escriba aquí una descripción breve del documento. Una descripción breve es *un resumen corto* del contenido del documento (4c.1 Consignas, 25, énfasis nuestro).

Stagnaro y Chosco Díaz (2012) investigaron las representaciones de maestros y estudiantes sobre cinco consignas (*relacionar, analizar, interpretar, justificar, ejemplificar*) y hallaron diferencias notables, entre estas tenemos: *relacionar* para el alumno es encontrar semejanzas, para el maestro es hallar puntos de convergencia y de divergencia; *interpretar* para el alumno es comprender y explicar qué quiso decir el autor, lo que entiende desde su yo personal, para el profesor es relacionar lo dicho con el contexto teórico social desde un yo social más amplio; *justificar* para el estudiante es acreditar y respaldar, para el maestro es presentar razones que argumenten.

En la tradición anglófona parece ocurrir esta misma vacilación. Horowitz, citado por Johns (1997), encontró que el verbo *describir* podría solicitar: hacer una lista, mostrar interrelaciones entre los conceptos o determinar causas. Dudley-Evans (1988) encuentra el mismo problema en la consigna *discusión* que, dependiendo del profesor, puede significar (a) contrastar varias posiciones y dar una opinión, (b) describir una teoría o proceso y dar una explicación, o (c) presentar argumentos a favor o en contra de una tesis desde una teoría, sin espacio para la opinión personal.

5. Hay ciertas consignas en las que la estructura del texto resultante, sobre todo los de mediano alcance, dependen de la disciplina. La instrucción *análisis*, por ejemplo, aunque se atiene a su sentido general –un proceso de ‘distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos’ (DRAE)– se ejecuta textualmente de acuerdo con el objeto analizado: en literatura, el análisis de una obra literaria ausculto los elementos narrativos (género ensayo o ficha de lectura); en medicina consiste en un examen cualitativo y cuantitativo de los componentes o sustancias del organismo (género informe); en Economía puede implicar el análisis FODA, en ese caso, se desarrolla por medio de un organizador gráfico.
6. Pueden contener órdenes implícitas o “no dichas”. Así, en [17] y [18] está claro que no podemos simplemente responder la pregunta con un *sí* o *no* o simplemente mencionar la enfermedad, hay que explicar el porqué de la respuesta:

[17] Si el consumidor destinara más dinero a la compra del bien x , ¿tendría algún efecto en la curva de demanda antes obtenida? (Martín Simón, 2003: 67).

[18] Dos hombres son diagnosticados de diabetes insípida. Uno no sufría el trastorno hasta que tuvo un accidente vascular cerebral. El otro había sufrido ese trastorno durante toda su vida, y nunca había respondido a la ADH exógena, a pesar de la presencia de receptores normales de ADH. ¿Cuál podría ser la causa de la diabetes insípida en estos dos hombres? (Fox, 2008: 594).

Muchas veces, cuando la consigna solicita una descripción, en realidad, solicita que combinemos esa descripción con un análisis. *Comparar* es más que una mera descripción, la *comparación* académica se presume útil (elemento implícito) si extrae conclusiones generales sobre lo que hay de significativo en los aspectos sometidos a juicio, se compara para establecer orígenes, causas y relaciones (Clanchy y Ballard, 1995). *Valorar* puede requerir mencionar si se está de acuerdo, hasta qué

punto sí o no, por qué. Otras veces para *valorar* forzosamente hay que describir o contrastar ideas. En otras consignas llevan implícito un proceso analítico (*juzgar, cotejar, criticar, examinar*). Ingresar en la comunidad entraña conocer esto tipo de implicaturas.

7. Ciertas consignas son explicativas (Riestra, 2010): están formadas por un orden secuencial que conduce a la ejecución de acciones, una ambición por intervenir en la organización mental de los alumnos. Hay dos posibilidades: que los pasos descritos se correspondan con diversos puntos de vista para ser abordados [19], o que se comporten como un orden de metas que realizan una actividad [20]:

[19] Enumere las diferencias que encuentra entre la reseña de Bonnet respecto de las reseñas periodísticas publicadas en segmentos culturales.

- a. ¿Qué imagen del enunciatario produce el texto de Bonnet? ¿Qué saberes le atribuye? ¿Qué demandas? ¿Cómo se puede comparar este tipo de enunciatario con el de las reseñas periodísticas? (4c.1 Consignas, 1).

[20] Dados los siguientes segmentos de texto:

1. Decidir a qué tipo de texto responden y por qué.
2. Subrayar las marcas (los conectores, los adjetivos, los verbos, etc.) que indican a qué tipo de texto responden.
3. Ubicarlos (nombrándolos con las letras) en la columna correspondiente del cuadro que está abajo (4c.1 Consignas, 2).

8. Dada la relación de la orden con estrategias cognitivas, se ha organizado una clasificación que vincula la actividad cognitiva o competencia mental⁷⁵ con la actividad textual que demandan. El esquema adjunto exhibe esa interrelación, las habilidades están ordenadas de menor a menor esfuerzo⁷⁶:

⁷⁵ Una competencia es la habilidad de pensamiento (capacidad) para ejecutar con éxito una tarea encomendada; un conjunto de conocimientos de la disciplina o de la profesión, y una actitud o disposición para el empleo de una conducta antes que otra, tomar decisiones, asumir responsabilidades y conducir las frustraciones (Sanz de Acedo, 2010). La competencia está asociada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales.

⁷⁶ Otra forma de comprender la variedad de actividades que se proponen en el aula es la planteada desde la psicología: una diferencia entre ejercicios y problemas (Pozo y Pérez, 2009). Los ejercicios son tareas que se cumplen en función de nuestros conocimientos o experiencias, sabemos cómo afrontarlos, son secuencias de acción dirigidas a una meta, podrían ser los niveles 1, 2 y 3 de la FIGURA 4.3. Los problemas requieren que las personas tomen decisiones sobre el proceso, las técnicas o las soluciones, podrían ser los niveles 4 y 5 del esquema. Existen tareas intermedias, que pueden ser usadas para aprender otros contenidos como para resolver problemas. Ambos podrían verse como una cuestión de grados, hay tareas que requieran resolver pequeños problemas y ser más próximas a los ejercicios o tareas que requieran tomar importantes decisiones y ser más próximas a los problemas.

TABLA 4.3. Verbos de instrucción y la competencia cognitiva

Competencia cognitiva	Verbos clave	Actividad propuesta
Pensamiento comprensivo para comprender e interpretar la información	Comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar, describir, extraer conclusiones	Textos que repiten la información de otra manera
Pensamiento crítico para evaluar la información	Interpretar causas, predecir efectos y razonar analógica y deductivamente	Textos que repiten y comentan la información
Pensamiento creativo para ampliar o generar nueva información	Elaborar ideas, establecer relaciones, producir imágenes, crear metáforas y emprender metas	Textos que extrapolan, generalizan o crean nueva información
Para tomar decisiones relevantes	Elegir opciones, predecir consecuencias, argumentar decisiones	Textos que contraponen y valoran la información ampliando los contextos de uso
Para solucionar problemas	Solucionar, predecir efectos, elegir el mejor, verificar, evaluar	Textos que crean nuevas circunstancias de información por análisis de situaciones previas

Con estos antecedentes, nos acercamos a la composición que ejecutan los alumnos. Una consigna puede establecer el desarrollo de distintos tipos de textos: (1) respuestas de desarrollo simple, no más allá de diez líneas, redacción basada en el tema-remata [21]; (2) un texto que forma parte de un esquema [22]; y (3) respuestas de mediano alcance, entre tres y diez hojas, provienen ya sea de una única consigna o de una consigna subdividida en varias subórdenes [24], [24] y [25], un esfuerzo por enlazar diferentes párrafos:

- [21]
1. Explique las principales funciones que debe cumplir el dinero.
 2. ¿Qué es el dinero bancario? ¿Por qué se considera dinero?
 3. Diferencia entre los activos financieros primarios y los activos financieros indirectos.
 4. ¿Cuál es la labor de mediación de los intermediarios financieros? Señale tres tipos de intermediarios financieros bancarios y otros tres de no bancarios.
 5. Señale las diferencias existentes entre los agregados M^1 y M^3 (Martín Simón, 2003: 249).

[22] Análisis de una entrevista radial en la carrera de Periodismo (4c.1 Consignas, 13).

Sección:	Subcategoría:
Titular:	
1. Plano significado/texto. Nivel temático	
1.1. Nivel significados globales.	
1.2 Nivel de significados locales	
1.2.1 De carácter implícito o indirecto	
1.2.2 De carácter explícito o directo	
2. Plano formal/ texto- contexto	
2.1 Estructuras formales sutiles	
2.2 Nivel contextual	

- [23] Explique cómo la aspirina, los fármacos de cumarina, el EDTA y la heparina funcionan como anticoagulantes. ¿Cuáles de ellos son eficaces cuando se añaden a un tubo de ensayo? ¿Cuáles no lo son? ¿Por qué? (Fox, 2008: 430).
- [24] Realice una descripción detallada de su negocio considerando: nombre de la empresa, nombres de los dueños, giro de la empresa, actividad de la empresa. Descripción del producto o servicio, realice una descripción de sus fortalezas y debilidades al iniciar la empresa (4c.1 Consignas, 20).
- [25] Identifica por escrito la vinculación entre cultura y patrones culturales que modifican el comportamiento en la diversidad (4c.1 Consignas, 26).

En los casos [21] y [22], el texto construido funciona íntegramente como una colonia, el estudiante no debe invertir tiempo en la cohesión de las diversas ideas del texto ni en dar coherencia a un todo semántico, basta con responder la consigna o llenar los campos solicitados para transmitir el mensaje. Esto no quiere decir que la producción escrita sea un trabajo simplista. Wright (2008) observó que los cuadros permiten a los estudiantes organizar sus textos siguiendo las observaciones del profesor, pueden brindarles elementos de juicio para saber cómo hacer explícitas las relaciones que ellos han encontrado en el texto o fenómeno de partida, o les puede permitir reevaluar la información que tienen como evidencia.

En [23] y [24] se demuestra ya el germen que construye un texto no intermitente, al hilar las respuestas se podría ir amalgamando ideas y buscar un sentido general del texto; no obstante, en la práctica, lo que suelen hacer los estudiantes es ir resolviendo cada una de las subórdenes sin girar en torno a una idea principal, el todo mismo no podría leerse como una unidad coherente, un lector que carecería del marco de la consigna no podría entender el texto íntegramente. En la consigna [25], que insta la composición de textos jerarquizados, el estudiante debe ya organizar y estructurar un texto de mayores dimensiones en función de un tópico general, el producto resultante ya no es una colonia.

Por otro lado, la consigna está planteada de tal manera que da por supuestos ciertos conocimientos, es decir, asume que el estudiante entiende la orden, que conoce los aspectos implícitos de esa orden, y que sabe ubicar la orden en el contexto de la disciplina. Debe saber qué hacer para cumplir una orden como ‘describir’, o un texto llamado ‘ensayo’, que comparar exige una interpretación de los datos y que no es lo mismo analizar en química que en sociología. Lamentablemente, no siempre es así. El estudiante podría desconocer tanto los elementos tácitos como el significado de los elementos explícitos.

Luego, esta falta de conocimiento o de concordancia entre lo que el profesor y el estudiante suponen y entienden sobre una consigna es la fuente de malentendidos en la composición de los textos, una muestra palpable de las diversas representaciones que subsisten sobre una misma orden. La consigna necesita ser dilucidada, una manera de iniciar la enseñanza de la escritura en la universidad debería comenzar por estos cimientos, porque, en muchos casos, además de ser herramientas de control, son los modos intelectuales en los que se construye la disciplina. Estos planteamientos contrastan con la poca importancia conferida a este elemento que forma parte del discurso pedagógico, el texto del estudiante se organiza siguiendo la consigna. Hay pocos estudios para describir en detalle consignas, entre los estudios generales destacan el trabajo de Stagnaro y Chosco y Díaz (2012), un interesante aporte que forma parte del programa y de la página web de escritura de la cátedra Escritura y prácticas discursivas académicas de la Universidad de San Andrés, estudios como los de Iglesia y De Micheli (2012), focalizado en las consignas *definir* y *explicar* del área de biología o el de Bar y Valenzuela (2012) sobre las distintas formas de solicitar una *explicación* en los exámenes de biología.

Aparte de los conocimientos mencionados, la consigna abre paso a las habilidades mentales; argumentar o explicar exige conocer las estrategias de pensamiento y del discurso. El problema con esto es que se concluye inadecuadamente que el alumno ya posee las habilidades mentales para construir la tarea, así que la puesta por escrito es lógica y

consecuente (Sanz de Acedo, 2010); los textos defectuosos se atribuyen a la “incompetencia” mental más que al desconocimiento de las estrategias lingüísticas. Pero, como oportunamente ha cuestionado Sanz de Acedo, ¿saben los estudiantes los pasos que aseguran una acertada comparación?, ¿pueden explicitar qué procedimientos intervienen en una clasificación?, y nosotros adicionamos, ¿pueden anticipar las formas retóricas acertadas para poner por escrito el texto resultante de ese proceso? Estamos enfatizando que la escritura no reproduce el habla ni las operaciones mentales, la escritura requiere una serie de operaciones adicionales como la representación de la tarea para ajustar el texto a las convenciones epistemológicas y estilísticas de la disciplina. Este paso de la competencia mental a la competencia textual requiere orientación de pensamiento y de acción explícita, no porque el estudiante carezca de tales competencias, algo que es legítimamente posible, sino porque cada consigna comporta peculiares estrategias lingüísticas para construir la representación que forman parte de la disciplina y que el estudiante podría ignorar.

Nos parece que una manera acertada de enfocar la producción de estos textos sería recurriendo a la idea de las secuencias prototípicas de base propuestas por Adam y Revaz (1996) porque entregan los operadores y las construcciones lingüísticas para resolverlas. Para los autores, la secuencia es una unidad lingüística superior a la frase-periodo que opera como una unidad de composición. Su propuesta supone un análisis práctico de las secuencias que identifican: argumentaciones, narraciones, diálogos y explicaciones. Podemos extrapolar cada una de estas secuencias para ciertas consignas (la argumentación se emparenta con las consignas que requieren comentar, criticar, debatir; las explicaciones con consignas que piden comprender textos, etc.). Igual de valioso es el aporte de Figueras y Santiago (2000) que analizan la función y la organización de la descripción académica con los operadores descriptivos y las construcciones lingüísticas. Las investigaciones que se vienen efectuando sobre las consignas encuentran aquí un ámbito de estudio con muchos ángulos por explorar.

Como cuestión final, está el hecho de que estos textos, que se diseñan recurriendo al esquema pregunta-respuesta podría llevarnos a pensar que el género da lugar a una práctica discursiva de simulación, en la que el profesor actuaría como alguien que desconoce las respuestas —su *modus* es la actitud del habla que se expresa para que se le resuelvan dudas—, lo que desvirtuaría nuestra afirmación de que los textos de esta comunidad se mueven en un contexto real de interacción. Pero esta no es la mejor forma de comprenderlos. Estos géneros se efectúan desde una situación comunicativa relacionada con la lógica de la enseñanza-aprendizaje como lo explican los presupuestos de la pragmática.

En esta perspectiva, las preguntas son el resultado de dos objetivos discursivos: los transaccionales (predomina la vertiente informativa) y los interaccionales (predominio de la visión social). Los cuestionarios corresponden al tipo transaccional. Las preguntas forman parte de una situación de comunicación en la que los interlocutores disponen de un conocimiento desigual. El emisor parte del supuesto de que hay una notable discrepancia entre su conocimiento y el que piensa que posee su interlocutor. La transacción consiste en un intercambio de información que intenta nivelar o igualar esa diferencia de conocimientos o estados cognitivos entre los interactuantes (Escandell, 1993). Como este conocimiento puede concebirse como una realidad escalar, los distintos valores que adquieren los enunciados interrogativos se interpretan gradualmente en una escala. En el nivel más alto se encuentran las preguntas en las que el emisor posee menor grado de conocimiento que el receptor, y en el nivel más bajo se produce lo contrario: el emisor sabe más que el receptor. El uso pedagógico de las interrogaciones deriva de una condición ya institucionalizada, “en la que se parte de la base de que quien formula la pregunta conoce la respuesta (...) La transacción consiste en que, una vez que el destinatario ha dado su solución, el emisor debe atribuirle, de manera convencional, un determinado grado de conocimiento” (Escandell, 1993: 210).

La aclaración es indispensable porque hemos encontrado que en ciertas propuestas de enseñanza se considera que el cuestionario es una situación de ficcionalización. En el ejemplo que sigue, una única pregunta propuesta en la instrucción de un examen, se lee esta advertencia sobre los parámetros de la situación de examen: “El *texto académico* enfrenta al alumno a la *paradoja* de escribir *como si* tuviese que informar de un tema a un destinatario que hace *como si* no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos” (Carlino, 2005: 134, cursivas del autor). Una situación similar se encuentra en Atorresi (2005). ¿Por qué resulta tan importante esta explicación? Primero porque el texto que se construye se corresponde con la realidad de la comunicación escolar donde, retomando a Escandell (1993), las órdenes exponen situaciones ya institucionalizadas frente a las cuales no es obligatorio ni útil hacer semejante precisión: el estudiante sabe perfectamente que el profesor sabe más que él. Si debe pensar que el profesor no conoce nada, debe presuponer que se dirige a un público lego, lo que los llevaría a definir todo tipo de términos especializados, la situación de ficcionalización olvida el contexto pragmático y olvidar el escenario escolar es mutilar la situación comunicativa y obviar que la educación ha institucionalizado este tipo de prácticas. En segundo lugar, porque el aula sí construye

situaciones de simulación (en los géneros de las otras comunidades) en los que sí se obliga al enunciante a asumir una identidad, en eso caso ¿serían simulaciones dentro una simulación?

4.5.1.3 GÉNEROS CONTINUOS

Son llamados continuos porque convergen en torno a un tópico central sobre el cual se organizan las ideas del todo. Los hemos llamado convencionales porque los géneros de este tipo son reconocidos sin problemas por los miembros expertos de la comunidad: resúmenes, reseñas, informes, recensiones, los célebres ensayos, entre otros. En el mercado bibliográfico se han extendido los libros de texto y los manuales que definen y prescriben los aspectos micro y macroestructurales de estos textos géneros (Cubo de Severino, 2007; Parodi, 2008a). En este apartado, lo que deseamos es comentar uno de esos géneros que, a pesar de ser popular a lo largo de las academias hispanas o quizá precisamente por eso, exhibe la huella de las interpretaciones y de las malas interpretaciones que subsisten en las representaciones de sus usuarios (cfr. la conclusión de Castro et al., 2010), una debilidad reconocida también en el contexto estadounidense (Johns, 1997). Esta situación es paradójica si admitimos que el género es concebido como el texto prototípico de la academia.

El ENSAYO es un género de reflexión (proviene del latín *exagium*, que significa “pesar en la balanza” y este dato explica el sentido reflexivo), monotemático, suele estar acompañado por una parte expositiva que ayuda en el sustento de las argumentaciones, con el predominio consecuente de las secuencias explicativo-argumentativas. Su objetivo es aplicar, de la forma más clara y sucinta que sea posible, argumentos razonados a la luz de las pruebas empíricas (Creme, 2000). Si hubiera que definir una estructura ideal del género podríamos señalar que se configura bajo la forma *introducción, cuerpo y conclusiones* – típica de las secuencias expositivas–, sin embargo, para Castro et al. (2010) y García Romero (2004), el ensayo como género humanístico no posee una estructura definida, varía de acuerdo con la disciplina o los fines, sí se caracteriza por el debate, porque genera opinión, por el tono personal en el tratamiento del tema.

Su protagonismo dentro de la academia se puede confirmar con algunas cifras: el estudio colombiano (Pérez Abril y Rincón, 2013) encontró que el 78,03% de los textos que escriben los estudiantes son ensayos (de ellos el 88,19% se escriben en humanidades, el 62,81% en el campo de las ciencias, el 51,1% en educación y el 25,70% en salud). En el trabajo de Castro et al. (2010), el ensayo es el género más solicitado en las prácticas de

escritura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, con el 87% de frecuencia. García Romero (2004) encontró que el ensayo era uno de los géneros más solicitados en la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Táchira de Venezuela, el 85, 2 % de los casos, e incluso añadió que era uno de los textos más frecuentes en el medio venezolano. En esta investigación, que ha repasado los programas de las asignaturas, se ha verificado que el ensayo es el género preferido en las programaciones de los maestros cuando enseñan escritura: está inscrito en el 31,8% de estos planes, seguido por el informe, el 22,7%, y el resumen, 20,45%. Siguiendo a Barnett (2001), la masiva presencia de los ensayos, sobre todo en las ciencias sociales, hace pensar que, aunque las disciplinas hablan de desarrollar la razón crítica del estudiante, son las ciencias sociales y las humanidades las que fomentan una mayor conciencia de una cultura crítica de los conocimientos.

A pesar de este protagonismo, en ciertos ámbitos no parece estar claro cuál es su estatuto ontológico. La vacilación comienza en los maestros. En las consignas analizadas un maestro equipara ensayo con esquema [26] (en este ejemplo, la *o* ¿es coordinante o disyuntiva? Si no lo son, sí parece dar lo mismo que se escriba uno u otro texto, por tanto, compartirían un motivo social, pero no es así), con un trabajo de consulta [27], con un resumen [28], o la consiga puede estar diseñada por una serie de subórdenes que harían pensar en la resolución de un cuestionario [29]:

- [26] Necesito un ensayo o el *esquema* de los recursos: revisión, queja y reclamación (4c.1 Consignas, 23, énfasis nuestro).
- [27] Efectúe un ensayo sobre culturas prehispánicas (4c.1 Consignas, 36).
- [28] Efectúe un ensayo sobre *El éxito más grande del mundo* (Og Mandino) (4c.1 Consigas, 36).
- [29] Haga un breve ensayo sobre el aprendizaje colaborativo en el que exponga:
 - Una introducción.
 - La importancia del aprendizaje cooperativo.
 - El impacto del uso de la técnica que tiene o puede tener.
 - Dos acciones del profesor para que el equipo funcione como grupo colaborativo y no como pseudogrupo.
 - Dos estrategias colaborativas en el uso.
 - Conclusiones (4c.1 Consignas, 26).

Jarpa y Salas (2011) demostraron que los profesores de Historia de la Universidad Pontificia de Valparaíso, Chile, nombraban a este género con diferentes términos: informe bibliográfico, comentario de lectura, paper; igualmente notaron que lo asociaban a distintas

modalidades (argumentativo, narrativo, explicativo), aunque todos coincidían en que era un aparato crítico de valor para la enseñanza-aprendizaje. Para ciertos maestros mexicanos, un ensayo es un texto persuasivo que debe resolverse apegado a la tradición literaria y filosófica y para otros debe orquestar un pensamiento razonado que exponga una problemática, es más bien un texto explicativo (Castro et al., 2010). Hasta en el propio medio estadounidense, el ensayo exhibe bemoles parecidos, es un género “ubicuo” (Johns, 1997) y en una investigación que Russell (1991) menciona, los profesores confesaron que lo enviaban como tarea simplemente porque era requerido en otras asignaturas.

Los estudiantes poseen diferentes representaciones sobre el ensayo. Apreciando los textos desarrollados, que constan en nuestro corpus, un ensayo puede ser comprendido y compuesto por el estudiante como un trabajo de consulta [30] y [31], una opinión personal [32], un informe de lectura [33], un resumen [34], una minimonografía [35]:

- [30] Ensayo de enfermedad cardiovascular en adolescentes (4c.3 Ensayos, 35).
- [31] Ensayo del crecimiento económico (4c.3 Ensayos, 63).
- [32] ¿De qué le sirve a un licenciado la comunicación oral y escrita en turismo y por qué? (4c.3 Ensayos, 71).
- [33] Ensayo sobre *Rayuela* (4c.3 Ensayos, 87).
- [34] Ensayo sobre *El Príncipe* de Maquiavelo (4c.3 Ensayos, 121).
- [35] Ensayo teoría de adquisición del lenguaje: teoría socio histórica cultural

ÍNDICE

Introducción	_____
Adquisición y desarrollo del lenguaje	_____
Teoría socio histórica cultural	_____
Conclusión	_____ (4c.3 Ensayos, 124).

En la conclusión de uno de los textos, el estudiante muestra la representación que posee sobre el género:

- [36] No hay mucho que concluir, este ensayo consistía de un *resumen general* del libro y la profundización en uno de los temas más importantes (4c.3 Ensayos, 123, énfasis nuestro).

La muestra más palpable de esta variación es el tipo de retórica empleada: hay ensayos que usan el aparataje especializado como notas al pie, citan a autores en el texto, colocan la bibliografía, “Ensayo sobre el afecto, amor y amistad” (4c.3 Ensayos, 95), “Ensayo sobre la relación de la matemáticos y la realidad” (4c. 3 Ensayos, 22), “Ensayo sobre un posible error del comunismo” (4c.3 Ensayos, 47). Pero no se trata únicamente del manejo de

la retórica, hay textos donde la densidad textual, el manejo del léxico, el diálogo con las fuentes denotan una apropiación del discurso especializado:

- [37] A comienzos de los años veinte, algunos lógicos como Jan Lukasiewicz, Emil Post y Alfred Tarski mostraron que podían existir lógicas no bivalentes perfectamente consistentes. Ellos no dieron por cierta la validez del tercio excluido, e inventaron lógicas trivalentes, habiendo incluso 3.072 posibles versiones de ellas, permitiendo que un enunciado fuera *verdadero* o *falso* o *indecidido* (4c. 3 Ensayos, “Relación matemáticas y la realidad”, 27).
- [38] La historia hace viva a la literatura y la literatura le da vida a la historia. En eso reside uno de sus grandes valores. Víctor Hugo, reconocido autor, la define como aquella que escoge como escenario una época anterior a la suya, tal es el caso de Prada con la novela *Las Máscaras del Héroe*. La trama de las novelas históricas está bien documentada por la historia y su primordial propósito es recrear ambientes y costumbres. En el documento enviado por la A.I.U. se asegura que el autor se limita a reunir, en una historia colectiva, medio millar de pequeñas y oscuras historias particulares registradas en archivos y libros (4c.3 Ensayos, “Las máscaras del héroe”, 113).

En contraposición, están los textos más simples, desarrollados en un tono de reflexión personal: “Importancia de la comunicación oral y escrita para un graduado en Turismo” (4c.3 Ensayos, 71), “Desafíos de la justicia social en la sociedad ecuatoriana de hoy” (4c.3 Ensayos, 129), “Regalando vidas” (4c.3 Ensayos, 6). La ausencia del aparatage retórico (no hay citas, no hay mayor densidad textual), se acompaña de un tono coloquial:

- [39] Se podría decir que la comunicación es importante para el licenciado en turismo porque es el licenciado en turismo el que está en constante convivencia con los turistas por eso debe aprender a comunicarse, desde que una persona decide estudiar para licenciado en turismo, debe aprender a comunicarse correctamente, claramente y utilizar los medios de comunicación para ellos se toman cursos como de taller y expresión oral y escrita que son las formas más comunes de comunicación, y así mismo cursos de diferentes códigos para que cuando este frente a un turista y tenga que comunicarse con él lo haga de una manera adecuada y entendible para el turista. La comunicación puede ser de licenciado en turismo y turista o turistas por eso es necesario que el turista sea claro al momento de comunicarse y no tenga temor a comunicarse y debe ser tolerante y saber escuchar y entender a los turistas (4c.3 Ensayos, “Importancia comunicación oral y escrita en Turismo”, 72).
- [40] Este ensayo se ha elaborado con la finalidad de motivar a los lectores a tomar información respecto al tema, ya que la vida tenemos prestada y algún día la pagaremos, pero si podemos regalar un poco de tiempo a otras personas donémoslo (4c.3 Ensayos, “Regalando vidas”, 8).
- [41] Además trato de ser un buen ejemplo para mis sobrinitas ya que si hago cosas malas se que ellas podrán hacerlas (4c.3 Ensayos, “Código de ética”, 109).

García Romero (2004) considera que lo que provoca las mayores dificultades para escribir los ensayos es justamente el hecho de que los estudiantes no están seguros de la manera en que deben elaborarlos.

En las concepciones de los investigadores se pueden apreciar similares divergencias. Millán (1990) ubicó al ensayo entre el plano de la expresión y el plano del contenido y lo define como un texto de carácter argumentativo y expositivo. Es argumentativo porque debe confrontar ideas, apelar a juicios, demostrar posturas y es expositivo porque el escritor del texto debe informar, describir y explicar los hechos para alcanzar el otro lado del ensayo que es el carácter científico. Para Gallardo (2005), es un comentario libre acerca de un tópico sin el requerimiento de un marco teórico. Moyano (2001), a la inversa, vio en el ensayo un género científico que propone teorías o discute problemas en forma teórica haciendo evaluaciones y estableciendo la posición del autor sobre el asunto. Johns (1997) ubica al ensayo como un género de investigación y Álvaro Garrido –traductor del texto de Clanchy y Ballard (1995)– en una nota aclaratoria advierte que ha traducido *essay* del inglés como *trabajos académicos* por ser “la fórmula equivalente preferible” (7).

Sumando las representaciones de estudiantes, maestros e investigadores, el ensayo puede ser visto como:

- Un texto expositivo (resumen, monografía), que podría estar acompañado de una breve opinión personal.
- Un texto expositivo-argumentativo: información + postura
- Un texto argumentativo (opinión, comentario), los argumentos pueden ser de autoridad o apelar a la tradición.

A mayor relación con un cuerpo teórico, mayor presencia de marcas especializadas. Los textos de opinión personal, naturalmente, no aluden a autores ni cuentan con bibliografía.

La macroestructura de los textos es bastante similar: introducción-desarrollo-conclusiones, aunque pueden haber textos sin introducción o sin conclusiones. En la introducción es notoria la presencia del planteo general y de los objetivos y en las conclusiones una visión sucinta, pero podría ser una opinión personal.

Dicho en términos de nuestra investigación, el ensayo está a caballo entre la comunidad pedagógica y la comunidad disciplinar, y las representaciones se deslizan entre privilegiar su lado pedagógico o su lado disciplinar. Ciertamente, para Castro et al. (2010), el ensayo se ubica en un pedestal porque combina la retórica de las disciplinas (como el uso de citas o la bibliografía) y su actitud reflexiva y crítica del conocimiento con los fines

pedagógicos (promueven la idea de sistematización, comprobación de contenidos, lectura de fuentes). Funcionalmente se trataría de un género pedagógico que emula la estructura disciplinar y ciertos aspectos retóricos como notas o bibliografía, pero circunscritos a la enunciación de un estudiante quien, a pesar de tener una intención persuasiva, no se desenvuelve todavía como miembro especializado, sino que alega desde su visión personal y, por tanto, convierte la tarea en un ejercicio escolar. Si atendemos las particularidades de la enunciación de los textos, la investigación de Castro et al. (2010) determinó que los ensayos se dirigen al profesor para ser evaluados la misma naturaleza que verificamos en nuestro corpus.

Los desencuentros que hemos descrito se originarían porque se privilegiaría uno u otro polo, para algunos maestros bastaría la reflexión con fines pedagógicos, como Gallardo (2005) viene sosteniendo, es un comentario libre acerca de un tópico sin el requerimiento de un marco teórico. Para otros sería primordial el uso de un aparataje especializado, importaría el contenido y el discurso experto. El mismo tipo de desencuentro ocurriría en la representación confrontada del profesor/estudiante: los primeros pretenden que predomine del polo disciplinar, mientras que los estudiantes, el poco pedagógico.

En otro sentido, las representaciones divergentes pueden partir de un privilegio de su parte explicativa con respecto a la parte argumentativa. “Aunque la expectativa de trabajo docente es que el ensayo escolar sea un texto de opinión, lo cierto es que, según esta muestra [cien ensayos], los trabajos tienden a ser especialmente informativos o explicativos, dada su escasa intención persuasiva” (Castro et al., 2010: 68). Al perderse esa parte argumentativa se pierde la esencia del género. En nuestra muestra (30 textos), a la inversa, sí se aprecia un predominio del carácter argumentativo (únicamente el 10% de los textos son exclusivamente expositivos), el resto introduce un comentario a modo de opinión personal en la conclusión y otros a lo largo del texto. Eso sí, se percibe una marcada preferencia por los argumentos de tradición, de sentido común o emotivos.

Nuestra recomendación es comprender y emplear este texto dentro de ese continuum y hacer explícitas las expectativas de los proponentes: es un género pedagógico cuya estructura y carácter argumentativo lo habilitan para aproximarse a la retórica de la comunidad disciplinar. Lo ideal es inclinarse por su lado pedagógico en los primeros momentos de inmersión del estudiante en la disciplina y optar por el segundo en niveles de escolaridad más avanzados del estudiante, cuando tenga mayores argumentos y una mayor apropiación del discurso para ser capaz de emplear con propiedad el aparataje retórico del caso. En cualquier caso, al tratarse de un género de argumentación, será indispensable que,

más allá de los formatos, se ahonde en aspectos como la diferencia entre opinión, crítica, análisis y en los distintos tipos de argumentación que promuevan un criterio más racionalizado; el asunto de las divergencias no se afinsa exclusivamente en la retórica, como se presiente en la lectura de ciertos textos, en el ejemplo [42], el estudiante ingenuamente expone las condiciones retóricas que se le han exigido:

[42] A lo largo del desarrollo me estaré apoyando de citas bibliográficas para así poder facilitar mi redacción y finalizare con una pequeña opinión personal respeto al tema. (4c.3 Ensayos, “Ensayo sobre Lope de Vega”, 9).

Con esta atención, se pueden evitar los desencuentros que exhibe la cita y lograr que las referencias textuales tengan más sentido, si su función es preparar al estudiante para el manejo de la retórica de los textos especializados.

Para terminar la revisión de estos géneros pedagógicos abrimos espacio a otra manera de estudiar los textos que escriben los estudiantes. Ocurre que en la revisión del corpus fue usual encontrar textos no agrupados por géneros, sino por el tipo de operaciones intelectuales que debían ejecutarse. Enfocar los textos desde este ángulo nos permite vincular la escritura con las operaciones cognitivas de las disciplinas. Una de estas operaciones es el análisis (que revisaremos más a fondo en el siguiente capítulo) y la reflexión sobre un problema-solución traducido en los llamados ESTUDIOS O ANÁLISIS DE CASO.

Estos estudios, a nivel general, son métodos de investigación cualitativa (aunque para otros investigadores constituyen una estrategia de diseño de investigación) usados sobre todo en las ciencias sociales y humanas. Implican un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y profundo de fenómenos sociales hasta llegar a una interpretación; desde esta perspectiva siguen una vía metodológica común a la etnografía, pero se diferencian de ella porque su función es conocer la manera en que funcionan todas las partes del caso en un contexto natural y dentro de un proceso dado para crear hipótesis y posibles explicaciones de las relaciones causales encontradas en los fenómenos (Barrio del Castillo et al., s.a.). Dicho de forma sintética, constituyen el estudio de la particularidad en busca de un modo para resolver el caso o esclarecerlo a la luz de los elementos teóricos pertinentes (American Psychological Association, 2002).

Como estrategia pedagógica, su objetivo es analizar una situación definida y buscar propuestas significativas, es decir, están asentados en *modos de hacer* más que exclusivamente en *modos de comprender*. Son ‘problemas’, en el sentido comprendido por Pozo y Pérez (2009), porque requieren la toma decisiones en contextos de incertidumbre, se pretende que lleguen a una conclusión, a sugerencias o a justificaciones (Horowitz, 1986) al

tiempo que dan lugar a la introducción de conceptos fundamentales de la materia (Monereo, 2009). El sujeto observa con atención los problemas porque constituyen un buen marco para examinar las condiciones que rodean a un caso y la conducta que se debe seguir para afrontar la situación (Stake, 1998). Dada su naturaleza, puede constituir una manera de iniciar un proceso de análisis crítico o incluso un nivel esencial de investigación que brinda apertura a las opiniones personales del estudiante. Para Barnett (2001), el conocimiento y el pensamiento que analiza y decide la solución de los problemas o las interpretaciones están valoradas en función de su aplicabilidad. Freedman y Adam (2000) los juzgan como versiones simplificadas, abstracciones de la experiencia para facilitar el aprendizaje donde todo el “ruido” es eliminado.

La muestra que manejamos incluye 25 textos que se autodenominan estudios de caso. Estructuralmente se caracterizan por la consigna es un elemento de primer orden, estas precisan la situación que hay que resolver por medio de secuencias narrativas [43] o explicativas [44], una situación que puede ser real o hipotética. Para Stake (1998), el desarrollo del informe respectivo puede seguir tres caminos: una narración, una descripción de los principales componentes o una visión del investigador sobre cómo llegar a conocer el caso. Puede incluir preguntas para orientar su resolución como en [43] o los parámetros bajo los cuales se deben tomar las decisiones como en [44]:

- [43] Saúl Solá inició en 1992 su empresa de venta y repartición de aparatos de calefacción y aire acondicionado. Lo hizo gracias a sus ahorros y con un préstamo familiar (...)
Saúl Solá tiene dos hijos varones de 22 y 25 años de edad. Ambos son solteros y trabajan en la empresa. Al señor Solá le gustaría dejarles la empresa cuando él se retire dentro de 5 años. La empresa ha generado utilidades, pero Saúl teme que no sea tan lucrativo para que sus hijos vivan de manera cómoda cuando se casen (...) El señor Solá está considerando la conveniencia de cambiar el tipo de propiedad actual de la empresa. Pero desconoce acerca de las diversas formas de propiedad y ha decidido solicitar ayuda profesional.
- 1.- ¿Debe Saúl conservar su empresa bajo la forma de propiedad industrial?
 - 2.- ¿Debería Saúl crear una sociedad? Si así lo decidiera, ¿Qué tipo de socios le sugeriría a su empresa? (4c.4 Estudios de caso, “Caso Solá”, 2)
- [44] Haga una reflexión sobre lo que usted haría en el caso presentado al inicio del estudio de la semana 2. Responda como actuaría usted, teniendo en cuenta que se trata del bienestar de un ser humano y es su deber laboral y ético, prestar un buen servicio. Tenga en cuenta la explicación de los temas que se dieron en el transcurso de la semana. Participe con su respuesta, sobre cómo resolver este dilema del paciente (4c.1 Consignas, 6).

Los discursos demuestran que la resolución depende mucho del planteamiento de las consignas y del tipo de estudio. La operación puede estar ejecutada en diversos tipos de textos:

- ✓ RESPUESTAS DE CUESTIONARIOS: “El caso Zara” (4c.4, Estudios de caso, 7-9), “Memoria de Germán Escue” (4c.4 Estudios de caso, 69-79).
- ✓ RELACIÓN ANECDÓTICA (predominio de secuencias narrativas): “El caso Hans” (4c.4 Estudios de caso, 5-6).
- ✓ TEXTOS CONTINUOS QUE RESPONDEN A PREGUNTAS ORIENTADORAS, hilados o no con una coherencia global: “Análisis de la empresa Nestlé” (4c.4 Estudios de caso, 14-20).
- ✓ ENSAYOS ARGUMENTATIVOS: “Caso de General Cepeda” (4c.4 Estudios de caso, 84-87).
- ✓ ENSAYO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO: “Análisis de oportunidades y debilidades de McDonalds” (4c.4 Estudios de caso, 10-13).
- ✓ MINIMONOGRAFÍAS: “El caso Soler” (4c.4 Estudios de caso, 105-113).

Merriam (cit. por Barrio del Castillo et al., s.a.) distingue tres tipos de estudios de caso: los *descriptivos*, que presentan informes detallados sin fundamentación teórica ni hipótesis; los *estudios interpretativos*, cuyo propósito es, naturalmente, interpretar y analizar el caso apelando a presupuestos teóricos, y los estudios *evaluativos* que describen, explican y orientan la formulación de juicios de valor para tomar decisiones. El tipo de género estaría en correlación con el tipo de estudio. Un estudio más descriptivo se decanta por un ensayo con predominio de lo expositivo (4c.4 “Caso Enersis”) y un estudio interpretativo apelaría a un ensayo argumentativo (4c.4 “Caso General de Cepeda”). Pero no se trata de una fórmula a rajatabla. Los cuestionarios, tan frecuentes como exhibe el corpus, se aplican tanto para estudios interpretativos (4c. 4 “Caso Panamá Jack,” pregunta 1) como evaluativos (4c.4 “Caso Spainsko”).

Del tipo de estudio también provienen las secuencias textuales. En la puesta en escena del caso predomina las secuencias narrativas o descriptivas, la exposición apoya la interpretación y la argumentación para las interpretaciones o juicios. Los tres tipos de secuencias pueden convivir en un mismo texto. Pero podría predominar el segmento expositivo, un método de análisis particular como el FODA en ciencias económicas (4c.4 “El caso McDonalds”) o el análisis podría contener una argumentación más personal (4c.4 “Caso de ética”), aunque se aspira que esté alimentada por la teoría vista. Asimismo, podemos encontrar que la parte expositiva podría estar diseñada con cierta retórica especializada de las disciplinas: incluye referencias, notas al pie, algunos textos cuentan con un segmento bibliográfico o hasta con apéndices (4c.4 “Caso Enersis”).

Un siguiente aspecto llamativo de estos casos es que se hace perceptible una mayor personalización del sujeto en el texto, y solo en ciertos casos –a pesar de su carácter pedagógico: son escritos *por* y *para* el maestro, como práctica escolar– un ligero y sutil desplazamiento del sujeto estudiante hacia el sujeto profesional. El hecho es provocado por el tipo de operación que entraña el estudio, es un análisis personal y fomenta que el sujeto aporte sus perspectivas personales a la interpretación (Stake, 1998). Cuando se analizan situaciones profesionales, el *yo* que obliga el texto exige que el enunciante se pronuncie como un miembro de la profesión:

- [45] Todo esto nos lleva a afirmar en la culpabilidad la posible existencia de un error de prohibición. Para averiguar la concurrencia en J de ese posible error debemos preguntarnos si éste sabía el alcance de la desaprobación jurídico-penal del hecho. Es aquí donde el administrador tenía dudas pero, ¿hizo todo lo posible para despejarlas y evitar el error?, la respuesta es que no ya que se limitó a preguntar a K sin consultar todos los documentos de ambas empresas que, como su cargo le obliga, debería haber hecho. Por lo tanto podemos decir que el error en que incurrió J era evitable por lo que no se le eximiría de la pena sino que simplemente se atenuaría (4c.3 Estudios de caso, “Casos prácticos de Derecho”, 66, énfasis nuestro).
- [46] [Yo] creo que sí se puede calificar de ventaja, ya que lo que más quiere el cliente de una marca de zapatos, es vérselos puestos. Aun así tratándose de una tienda monomarca, la inversión no debe quedarse ahí, sino que debería ser acompañada por algún esfuerzo publicitario de cualquier tipo para crear una imagen, y todo esto parece difícil teniendo en cuenta el resultado económico de la empresa en 1994 (y de hecho, no parece que se haya hecho) (4c.3 Estudios de caso, “Caso Spainsko”, 90, énfasis nuestro).
- [47] Sin embargo, para evitar o disminuir esta ralentización yo creo que habría que realizar un mayor ataque publicitario. El segmento medio-alto y alto del mercado masculino, no es un sector especialmente preocupado por el precio como puede ser el femenino con lo cual yo propondría llevar más lejos la promoción de la calidad, ya sea por medios televisivos, de prensa, etc. aunque esto suponga subir el precio necesariamente (4c.3 Estudios de caso, “Caso Alfonso Domínguez”, 100-101, énfasis nuestro).

En [45], el *nosotros* es un plural inclusivo, el sujeto habla como miembro de la comunidad. En [46] y [47], el *yo* destacado anuncia un emisor apersonado del caso que se atreve a aconsejar y a sugerir con intensificadores “no debe quedarse ahí”, o afirmaciones matizadas: “propondría”, “puede calificar”, “habría que realizar”. Cuando el sujeto logra esta identificación, los géneros construidos, a pesar de su estructura pedagógica, se ubicarían en un punto fronterizo devenido de la situación comunicativa, se despliega en los intersticios de las comunidades (hay investigación y relación con la labor profesional). Los estudios de caso

son interesantes muestras de cómo se van dando estas aperturas y roces entre las comunidades, una confirmación de ese *continuum* que constituyen las comunidades académicas. El uso de la primera persona constituye una perspectiva de análisis porque se nota cómo facilita los tránsitos de una comunidad a otra.

Sobre la cuestión del género hay muchos aspectos que comentar. En la muestra de los estudiantes, como anunciamos, encontramos diferentes tipos de textos que desarrollan un análisis del caso. ¿Existe, entonces, un género ideal para el estudio de casos? Si una situación discursiva planteada puede resolverse mediante diversos tipos de textos, y si el planteamiento de los géneros es que constituyen esquemas de pensamiento, ¿no lleva el estudio de casos —de cierta forma— maneras de hacer que podrían materializarse en una estructura textual definida (antecedentes, planteamiento-solución/reflexión)? Stake (1998) parece concordar con la idea cuando menciona que el informe de investigación es inadecuado para desarrollar un estudio de caso. Y si como hemos venido repitiendo, los géneros ordenan nuestras maneras de pensar, habría que analizar cómo afectan las estructuras al proceso de ejecución del problema/respuesta. Hay mucho por desentrañar todavía, nuestra propuesta es invitar a observar estas estructuras como objeto de investigación del discurso, más allá de su carácter pedagógico o metodológico y la manera en que patrones como estos (problema-solución) se ligan con la cuestión de la identidad de los sujetos. Nosotros pensamos que partir de la operación constituye un plano de investigación de enorme valor tanto que en el próximo capítulo enfocaremos el estudio de los textos que resultan de la consiga *análisis*.

Para concluir, remarcamos algunas ideas. Los textos de esta comunidad poseen diversas estructuras que van desde las formas más personales y menos estructuradas (apuntes) hasta géneros más canonizados y comunes en el medio (ensayos, resúmenes, reseñas), pueden ser textos muy breves como respuestas a cuestionarios hasta géneros de mediano alcance, resueltos en algunas páginas. Son esencialmente usados como medios de aprendizaje y por ese motivo los estudios sobre ellos, especialmente sobre los géneros no evaluados, han sido escasos. Un elemento de primer orden en esta clase de textos son las consignas porque los textos se construyen e incluso significan por el marco de la orden que explica su desarrollo. De igual modo, el estudio del funcionamiento de ciertos textos nos ha permitido apreciar esas zonas discursivas limítrofes (géneros que se mueven entre comunidades), géneros fronterizos que anticipan y convocan formas retóricas o patrones cognitivos del mundo profesional o disciplinar (estudios de caso, los ensayos). Finalmente, hemos esbozado la importante que resultaría un análisis más consistente el género

cuestionario y del valor de las consignas para la estructuración de los textos y sobre la relación de las operaciones cognitivas y los procesos de escritura.

4.5.2 GÉNEROS PROFESIONALES

Son géneros que se emplean en el ejercicio de las profesiones. Su motivo social es instrumental, son hechos de comunicación interpersonal para resolver las exigencias cotidianas que surgen en el seno de sus comunidades. A nivel de aula y a diferencia del grupo de géneros anteriores, ideados básicamente como medios de aprendizaje, tienen el propósito agregado de acercar al estudiante a formas discursivas que ejecutarán como parte de su entrenamiento profesional. Este desplazamiento pragmático modifica la situación del enunciante, del receptor y, por supuesto, la manera de configurar el mensaje.

Los géneros profesionales derivan de la disciplina, de ahí que Bhatia (2004) haya propuesto denominarlos *géneros disciplinares*. En efecto, la disciplina es la que requiere la construcción, interpretación, uso y explotación de un conjunto de géneros en correspondencia con la función a la que se vean abocados, y una vez conformados los géneros estos llegan a ser parte del dominio disciplinar, habrá tantos géneros profesionales como la disciplina requiera. Aceptando la clasificación de Bakhtin (1995) formarían parte de los géneros secundarios ya que surgen en condiciones de comunicación escrita más complejas. La mayoría de ellos se forma por la absorción o reelaboración de los géneros primarios, reconfiguración emergida para cumplir propósitos más inmediatos.

Un aspecto característico de estos géneros es la interrelación que guardan: están conectados unos con otros, con propósitos confluyentes, a tal punto que algunos solo pueden ser comprendidos dentro de ese contexto de circulación puesto que han nacido para dar respuesta o como consecuencia de un género oral o escrito previo. Devitt (1991) refería así esta relación usando un tipo profesional concreto: “Whenever an accountant writes a text within a genre, he or she is making a connection to previous texts within the community” (Devitt, 1991: 339). Podemos agregar otros ejemplos que explican esta relación:

Negocios:

Estudio de mercado → plan de mercado → documentos administrativos (para llevar a cabo el plan) → *informe* evaluativo (que certifica y acompaña el proceso del trabajo).

En un proceso penal (España):

Escrito de acusación → escrito de defensa → interrogatorios + declaraciones → los informes finales → la sentencia.

Por esta relación, Devitt (1991) propuso la noción de *genre set* (conjunto o set de géneros), Freedman y Adam (2000) de documentos cíclicos, Bazerman (1994) de *sistema de géneros*, una noción con la que intenta dar cuenta del particular campo comunicativo de los géneros e incluir a sus diferentes lectores. Esta red de interdependencia no debe hacer pensar que su producción es siempre predecible. En la comunicación efectiva, un número abundante de textos se escriben en circunstancias imprevistas (Freedman y Adam 2000): las devoluciones, los reclamos, los nuevos eventos noticiosos que hay que cubrir, los rediseños del plan de clase, etc. Para Devitt (1991) esta interconexión no solo ayuda a realizar un trabajo profesional, la conexión es el trabajo mismo, un funcionamiento profundamente intrincado en la organización de la comunidad.

Un intrincado círculo comunicativo configura a estos géneros debido a los variados ámbitos de su uso. Enunciantes, mensajes y receptores son muy complejos.

Enunciantes: en ciertos casos, la imagen del autor puede verse fragmentada. Muchos textos simplemente no inscriben al autor (folleto turístico, prospectos), otros se componen colaborativamente en un grupo de trabajo (proyecto de área en una escuela), hay documentos con formatos rígidos en los que solo cambian nombres o asuntos (textos de derecho).

Receptores: se fabrican para hacer frente a distintos tipos de hablantes, que podrían estar fuera de la comunidad y contar con diferentes tipos de conocimientos (un médico a pacientes), o corresponder a miembros de la comunidad, pero con diversas jerarquías dentro de la organización o ámbito de desempeño (textos dirigidos a los empleados, memorándums), esto implica diversos lectores cada uno con expectativas diferentes (Dias et al., 1999). El receptor también puede ser individual (un caso clínico) o colectivo (manual de instrucciones, textos publicitarios, las circulares de las empresas).

Mensaje: los géneros no solo deben cumplir un fin comunicativo, además organizan las tareas, la información puede servir como archivo, incluso como sustento legal. Para aumentar su complejidad, hay una serie de campos que solapan ámbitos profesionales y que construyen un mensaje particular. Un proyecto como la construcción de un puente requiere la colaboración de numerosas disciplinas: arquitectos, ingenieros civiles, gestores económicos, estudiosos del medio ambiente, cada uno aportando con un mensaje particular.

Propósito: su motivo social es su carácter instrumental, pero los propósitos subyacentes no siempre pueden ser fácilmente inferidos y, lo han remarcado Dias et al. (1999), están más condicionados por la institución que por el género mismo. Es habitual que la institución incluya una visión ideológica porque los textos también se instituyen para ordenar y estructurar las relaciones de jerarquía y poder entre los miembros de la comunidad.

En ciertas instituciones en Ecuador se envía el memorándum con el objetivo de amonestar al profesional por alguna falta cometida, recibir un “memo” es un poderoso llamado de atención.

El estilo, la macro y microestructura del género se configuran en concordancia con la esfera de la actividad, el tipo de comunicación, la temática, la institución y la relación entre los enunciantes (en la comunicación descendente se suele optar por un estilo neutro, mientras que la comunicación horizontal adopta un tono más cordial). Es posible anticipar que un amplio número de estos géneros, y en ciertas disciplinas más que en otras, se expresa por medio de formatos tan convencionalizados que hay poco espacio para la realización del estilo individual (contratos, legislaciones, informes bioquímicos). En ellos, solo pueden reflejarse aspectos más superficiales, casi biológicos de la individualidad, el estilo no es el fin, sino un epifenómeno del enunciado (Bakhtin, 1995).

El discurso profesional está también conformado por la dinámica discursiva de la empresa, institución u organización en donde se ejecuta la labor profesional, siempre situada en un lugar, *dentro de* (Smart, 2000). Los géneros de la economía, por mencionar un campo, divergirán si la empresa vende productos de primera necesidad, si efectúa exportaciones, si oferta servicios; y seguirán divergiendo, aunque la empresa se mueva en el mismo sector porque el contexto institucional será diferente. Es la empresa o institución la que adiciona creencias, metas, valores, ideología, factores que se trasladan de muchas formas a la retórica de sus textos (Ledwell-Brown, 2000). Tampoco se puede desconocer que hay géneros que abastecen a varias profesiones, una funcionalidad que provendría de su motivo social común, por ejemplo, los informes, los estudios prospectivos, textos de comunicación administrativa como oficios, solicitudes, cartas de reclamación, etc.

Los textos profesionales pueden clasificarse de muchas formas, tan variadas como sean los criterios interpuestos. La taxonomía podría partir de la disciplina en la que se inscriben: géneros del derecho, de la economía, periodísticos, etc.; dentro de cada clase hallaremos una serie de subgéneros. En Economía se diferencian los géneros de economía teórica y los géneros de negocios, estos últimos se subdividen en géneros del comercio y géneros de las finanzas, o bien podrían hablarse de comunicación empresarial a la que divide en comunicación interna y comunicación externa (Gómez de Enterría, 2009). En Medicina se distinguen los géneros de relación médico/paciente, géneros de actividad investigadora y géneros digitales, y así sucesivamente, cada disciplina daría lugar a su propio marco de clasificación. Como cada vez afloran complejos escenarios comunicativos que entrecruzan las disciplinas, se alumbran géneros híbridos, como los textos de medicina forense (derecho

+ medicina), biomedicina (biología + bioquímica + medicina), lingüística computacional (lingüística + computación). Linell (1998) diferenció tres tipos de discursos profesionales en función del receptor: (a) el discurso intraprofesional, un discurso ejecutado entre colegas profesionales; (b) el discurso interprofesional, efectivizado entre individuos y representantes de diferentes profesiones en encuentros, conferencias, en debates públicos, etc.; y (c) el discurso profesional-lego, cuando los profesionales interactúan (oralmente o por escrito) con un público lego. Gómez de Enterría (2009) prefiere diferenciarlos como géneros de comunicación ascendente, descendente y horizontal. Para Cabré (2005), un discurso especializado podría dirigirse a tres tipos de receptores: expertos, semiexpertos y legos.

Los géneros profesionales hacen su arribo a la academia condicionados por el valor asignado al discurso profesional (hay carreras más conscientes del protagonismo de la escritura en su labor diaria), por el tipo de carrera que configura la disciplina y por la pérdida y descolocación consecuente de su contexto de base. La manera de responder a estas constricciones define el carácter de estos géneros dentro de la academia y les asigna una serie de cualidades que vamos a describir:

Escasa presencia de géneros profesionales: la academia está más interesada en brindar formación sobre la disciplina que sobre la retórica de los textos escritos, lo hemos dicho ya, los mismos profesionales experimentan la sensación de que escribir no supone una actividad que requiera o merezca formación explícita. Por tal motivo, los géneros que ingresan son textos de uso más general o textos que se presumen esenciales en la formación de una carrera. Esto quiere decir que las profesiones instauran géneros de forma mucho más rica y heterogénea que la academia. Se trata de una situación comprobada. La investigación de Parodi (2008a), basada en un corpus de textos que circulaba como material de lectura en cuatro disciplinas en la Universidad de Valparaíso, Chile (Ingeniería de la Construcción, Química Industrial, Trabajo social, Psicología) identificó 28 géneros entre las cuatro disciplinas, pero de ellos 16 eran exclusivos del dominio profesional y, por tanto, no practicados en las aulas.

Dependen de la carrera: las carreras universitarias se pueden leer trazando un segmento vertical gradual que va desde las que conllevan un fin ocupacional expreso (como en las ingenierías, las tecnologías médicas, la pedagogía) hasta aquellas en las que el graduado podría derivar su conocimiento a distintas ocupaciones (sociología, filología, filosofía, biología). Mientras más práctico es el fin, más imperioso se torna incorporar los géneros profesionales.

Se circunscriben a marcos de simulación; para aproximarlos al mundo ‘real’ y formar un contexto de uso lo más cercano a los verdaderos escenarios de desempeño, se fomentan pasantías o prácticas simuladas formadas con modelos hipotético-reales, estos últimos conforman una metodología de extenso uso (Dudley-Evans y St. John, 1998). La situación de simulación podría ser completamente explícita como en la consigna [48] o en el desarrollo del texto [49]:

[48] Como la responsable de marketing y relaciones públicas del GRUPO LACSA, te han encargado desarrollar el plan de marketing y de relaciones públicas de la *UEN de Piensos específicos* de LACSA ORANDA y, concretamente, de su producto LacPet (4c.1 Consignas, 18).

[49] Es importante aclarar que este grupo ha tomado el trabajo como si nosotros mismos seríamos los emprendedores del proyecto en el mundo real. Esto quiere decir que no nos pusimos en una situación hipotética para poder realizarlo, como por ejemplo el imaginar que éramos parte de alguna empresa ya en marcha la cual decidía encarar un nuevo proyecto de inversión. Por el contrario, nos hicimos una serie de preguntas: ¿Qué pasaría si nosotros hoy decidiéramos hacer esta inversión por nuestros propios medios? (4c.1 Proyectos “Construcción de un barrio privado”, 251).

O la situación podría estar sobreentendida, emerge en el momento mismo en que el género le obliga al sujeto emisor a ser alguien determinado. En los textos, los estudiantes se presentan como enunciadores que realizan diagnósticos, recetan y toman una serie de decisiones como si fueran profesionales (un guion de radio los obliga a dirigirse a los radioescuchas, una planificación pedagógica a hablar de alumnos, una historia clínica a pensar en los pacientes). Fijémonos en la manera en que asumen los estudiantes el *nosotros* y la situación de simulación transcrita en la forma de mirarse como emisores [50], [51], en algunos casos los conmina a firmar como profesionales al pie del texto que elaboran [52], en el ejemplo, la ausencia de la firma propiamente dicha revela la tensión que supone asumir la identidad de Auditor (situación parecida ocurre en 4c.5 Géneros profesionales, 56, 59, 77). Igualmente, la identidad que asumen se refleja en la manera en que plantean al sujeto que recibe el servicio [53]:

[50] Esta es una idea innovadora que se basa en las necesidades que la gente tiene hoy en día. *Ofrecemos* un servicio de confianza y económico con la finalidad de efectuar las actividades que por motivos laborales no se pueden realizar (4c.6 Proyectos, “Proyecto de Empresa Servidom”, 195, énfasis nuestro).

[51] El servicio que ofrece *nuestra empresa*, es una nueva opción de turismo y entretenimiento para adultos mayores con un viaje paradisíaco en las Islas Maldivas (4c.6 Proyectos, “Proyecto Agencia de viajes”, 81, énfasis nuestro).

- [52] En *mi carácter de contador Público independiente*, informo el resultado de la auditoría que he realizado de los estados contables individualizados en 1.

(...)

Cr.....

Contador Público Nacional – Universidad

C.P.C.E.R.N. - Tº ... Fº

(4c.5 Géneros profesionales, “Informe de auditoría”, 91-92, énfasis nuestro).

- [53] La *paciente* cuando ingesta comida o medicamentos sufre náuseas que a veces le provocan el vómito (4c.6 Géneros profesionales, “Registro de valoración de enfermería”, 43, énfasis nuestro).

La simulación de la identidad le faculta al enunciante tomar decisiones (efectuar diagnósticos [54]), interpretar datos como el análisis de los datos del laboratorio [55]), y, lógicamente, el poder plantear una dieta de alimentos (4c.5 “Dieta para adulto”), un programa de entrenamiento (4c.5 “Plan de entrenamiento”), el guion de televisión (4c.5 “El Encuentro”, guion de TV.), entre otros.

- [54] El perfil obtenido por Diana muestra homogeneidad en los resultados de las distintas escalas, en todas ellas sus puntuaciones están por debajo de la media de su grupo de edad, si bien las diferencias con dicha media son más importantes en aquellas escalas cuyos resultados están más influenciados por el medio social y familiar (4c.6 Géneros profesionales, “Informe estudio pericial psicológico”, 14).

- [55] La bilirrubina indirecta está aumentada porque hay deficiencia de la albúmina proteína transportadora por desnutrición, además el edema y la congestión hepática no permiten el ingreso adecuado de la bilirrubina sérica hacia el hígado (4c.6 Géneros profesionales, “Historia clínica”, 109).

La situación de simulación exige la inserción de mecanismos de verosimilitud. Entre estos figuran la instalación de la situación comunicativa real o ficticia, una manera patente los documentos previos que han dado origen al actual texto:

- [56] Que se ha practicado el Estudio e Informe pericial acordado por el Ilmo. Sr. Juez, en el procedimiento de referencia, seguido ante el juzgado 123 a instancia de J.C.B contra A.L.F. (4c.6 Géneros profesionales, “Informe estudio pericial psicológico”, 14, subrayado nuestro).

- [57] En atención a su amable solicitud, me permito enviar a usted la cotización para su evento. (4c.6 Géneros profesionales, “Cotización”, 220, subrayado nuestro).

Otro mecanismo de verosimilitud consiste en la invención de nombres de empresas o de funcionarios:

[58]

1 de abril de 2009

Santo Domingo
Francisco Ramírez, Gerente de Ingeniería (Tevecable)
Distinguido Señor
Me dirijo a usted para presentarle el informe sobre...

(4c.6 Géneros profesionales, “Informe avería Tevecable”, 82).

[59] DATOS PERSONALES Alumna: Lucía Figar de Lacalle Expediente del EOEP n°: 1936 Fecha de nacimiento: 4 de Febrero 1975. Fecha de evaluación: Junio/Julio 2009 Edad: 34 años Centro escolar: Consejería de Educación Nivel educativo: Pendiente de Homologación Modalidad educativa: Ordinaria. MOTIVO DE EVALUACIÓN Alarma promovida en la Red de Orientación de la C M, debido a su ostensible falta de comprensión hacia la Escuela Pública (4c.6 Géneros profesionales, “Informe psicopedagógico”, 87).

Pero es posible que datos tan precisos como los anteriores se eludan a favor del texto y del contenido [60], [61] o que se muestren mediante abreviaturas [62]:

[60] 1-EL PROPIETARIO alquila al INQUILINO, quien acepta_____la casa No.____de la calle_____de esta ciudad, en buen estado que ha sido vista, examinada y encontrada a su entera satisfacción por el INQUILINO, quien la usará para_____ (4c.6 Géneros profesionales, “Contrato de alquiler”, 101).

[61] Debido a esto D. ha tenido que acceder a sus propiedades (4c.6 Géneros profesionales, “Informe pericial”, 77).

[62] Entrevistas con M.T.Q. psicólogo de la menor (4c.6 Géneros profesionales, “Informe estudio pericial psicológico”, 7).

Aunque esta simulación ha sido objetada por ciertos círculos que aducen su imposibilidad ontológica, “school-based simulations, no matter how detailed, cannot replace the workplace context, because what is learned in context *is* the context” (Dias y Paré, 2000: 3, cursivas de los autores), existe y es justificada por la naturaleza de la educación: proveer una oportunidad para asentar una comprensión explícita de los textos, un reparo que no ocurre en el contexto del trabajo (Pardoe, 2000). El riesgo de esta simulación es que no alcance a avistar la circularidad concomitante a estos géneros (la simulación raramente acude a un marco textual previo para que el estudiante “dialogue” con esas formas), o la forma en que ciertos factores ideológicos de las instituciones influyen en la construcción discursiva. Las tareas de escritura, consecuentemente, entablan el segundo tipo de relación intergénera que habíamos visto antes, una relación secuencial, de contenidos en sincronía con el tiempo

de la clase y se imbuyen de los valores de la academia que suplen de alguna manera los valores institucionales.

Pueden instalar diversas situaciones comunicativas: esta diversidad se puede explicar siguiendo la propuesta de Linell (1998), esto es, la creación tanto de géneros dirigidos a pares [63] [64] (reconocemos aquí géneros conocidos de diversas disciplinas tales como historias clínicas, guiones de radio o de televisión, valoraciones de enfermería, proyectos de creación de empresas) como de géneros dirigidos a legos [65] y [66] (tendríamos aquí las noticias, reportajes, interrogatorios alimentaciones con valor nutricional, folletos turísticos entrevistas psicológicas). Como ejemplos concretos de la muestra citamos:

- [63] Redacte una demanda solicitando la recuperación de la posesión de un bien inmueble (4c.1 Consignas, 39).
- [64] Preparar una escaleta del programa para el sorteo de Navidad (4c.1 Consignas, 39).
- [65] Efectuar un módulo que se llama FOL, trata de hacer tres contratos de trabajo sobre el sector fábrica de galletas, para las siguientes categorías: maestro de fabricación, director y el oficial de 1ª producción (4c.1 Consignas, 38).
- [66] Cuestionario preoperacional aplicado a padres de niños con cáncer (Sicología) (4c.1 Consignas, 38).

Funcionan como orientaciones de modos de hacer: aunque es posible que esté a flote la conciencia de que el estudiante maneje el discurso de la profesión, en muchos casos estos textos se promueven por el deseo de orientar la práctica no la construcción del texto. Dicho de otro modo, al profesor le interesa que el documento escrito se desempeñe como una especie de instrumento nemotécnico que dirija las diversas acciones del profesional, no el texto mismo. Sin embargo, al construir el escrito el estudiante se está familiarizando con el ejercicio discursivo. En los ejemplos encontrados no se entrega información concreta de la práctica, solo es un ordenamiento de pasos: valoraciones médicas que definen lo que debe revisar la enfermera para diversos tipos de pacientes, aunque realmente no efectúan la valoración (4c.5 Géneros profesionales, Valoraciones corregidas 17-37), se trabaja alrededor del formato de una entrevista médica (4c.5 Géneros profesionales, 227), o alrededor de los puntos que debe contener un informe de autopsia (4c.5 Géneros profesionales, 50-56), en este último caso, en la sección Discusión se indica:

- [67] **6.- DISCUSIÓN:**
Interpretar las lesiones y otros hallazgos aplicando criterios personales, profesionales

y científicos, explicados con claridad, de forma que cualquiera que las lea pueda llegar a las mismas conclusiones (4c.5 Géneros profesionales, “Informe de autopsia”, 56).

Entrañan un manejo de la terminología especializada en la profesión: y no se trata de un calco de las fuentes que han servido de documentación para la escritura del texto como ocurre en los textos de investigación (§ 5.6.4), es la voz del enunciante que construye el discurso. Los términos *retranqueo* [68], *líneas de cable*, *subir la potencia* [69], *enzimas hepáticas* [70] dejan entrever ya el uso del lenguaje en la construcción del discurso aplicado a una situación definida. Se puede apreciar que hay una cierta apropiación del discurso, el sujeto se reconoce en la enunciación y en la situación discursiva. Nótese en los ejemplos también el grado de densidad textual y la objetividad preeminente en la descripción de las situaciones:

- [68] El retranqueo del vallado y amurado no ha sido suficiente, habiendo dejado un ancho efectivo de paso por la vereda alternativa, en toda su extensión, de entre 0,40 y 0,50 m, (excluyendo el ancho que ocupan la atarjea y la manguera de PE), el cual no es suficiente ancho como serventía para las parcelas de D... (4c.5 Géneros profesionales, “Informe pericial sobre un terreno”, 66).
- [69] Sin embargo, a medida que el número de estos fue aumentado en el área, el consumo de las líneas de cable fue creciendo de la misma manera, llegando hasta un punto donde la fuente de alimentación del sistema de cable no podía suplir la potencia demandada por la línea y provocaba que estos equipos salieran de funcionamiento, radicando aquí la causa principal que generaba la mala recepción de la señal (4c.5 Géneros profesionales, “Informe avería Tevecable”, 85).
- [70] Las enzimas hepáticas se encuentran aumentadas por la congestión hepática. Por la desnutrición existente, el aporte de electrolitos como el calcio, el sodio y el cloro están disminuidos, como también el de proteínas. La pérdida de sodio y cloro se debe en gran parte a la administración de diuréticos como la furosemida (4c.5 Géneros profesionales, “Historia clínica”, 109).

Crean segmentos o textos que funcionan solo dentro de la academia: al estar afiliados a la comunidad educativa adquieren valores y formas del ámbito pedagógico, esto da lugar a que se creen géneros o segmentos dentro de los géneros que funcionan solo dentro de la academia tales como ciertas planificaciones o ciertos informes de prácticas usados para anticipar o verificar acciones profesionales. Podrían no ser utilizados o no ser de uso obligatorio en la práctica efectiva del profesional porque el experto está lo suficientemente adiestrado y no requiere tal planificación, pero en la academia funcionan como acercamientos a la epistemología, a la indumentaria, al lenguaje, a las prácticas y a las decisiones de los profesionales, por eso sus formatos y su lenguaje buscan salir del escenario de la clase. Entre los segmentos están agregar objetivos propios de la clase a los objetivos

del proyecto [71], la introducción que restituye la situación comunicativa en la esfera escolar [72], insertar el detalle bibliográfico en una Hoja de registro de valoraciones de enfermería (4c.5, Géneros profesionales, 49) o en un Informe de sicología (4c.5 Géneros profesionales, 249). Lo mismo puede aducirse de segmentos paratextuales como las portadas o encabezados con que se componen estos textos.

[71] Tiene como objetivo principal la demostración de “los conceptos fundamentales teóricos ya estudiados para la realización de un buen proyecto de iluminación” (4c.6 Proyectos, “Instalaciones eléctricas”, 41).

[72] Con el objetivo de identificar las razones de la baja recepción registrada en los televisores de los abonados al sistema de cable, se ha elaborado este informe titulado “Mala recepción en la Ave. Anacaona”. Este proceso de investigación ha sido de gran importancia para la empresa por que ha mostrado cuales que [sic] tipos de problemas se pueden encontrar en el sistema de distribución y como deben enfrentarse (4c.6 Profesionales, “Avería Tevecable”, 84).

[73] En el presente trabajo se pretende analizar y plantear un sistema de costos que tenga como fin esencial proporcionarle a los tomadores de decisiones en microempresas información específica acerca de las relaciones que existen entre la información contable y los márgenes de utilidad de los productos y servicios (4c.6 Proyectos, “Proyecto de costos”, 166).

De acuerdo con el estudio de Cassanny y López (2010), la incrustación de estos segmentos puede dar lugar a géneros híbridos. La atmósfera escolar podría interferir en el desarrollo del texto. Estaremos pormenorizando sobre las interferencias que el contexto podría producir en estos géneros en el siguiente capítulo. Por ahora, nos interesa revisar uno de los géneros que encuentran amplios espacios en la comunidad académica, los proyectos.

4.5.2.1 LOS PROYECTOS

Este género ocupa un espacio destacado en la comunicación de un amplio sector profesional, de hecho, toda propuesta de innovación que efectúe una institución se apoya en una programación de este tipo. El motivo social es la planificación de una acción que puede ser una acción profesional cotidiana, resolver un problema planteado u ofrecer una práctica innovadora. El proyecto plasma el qué queremos hacer y reflexiona sobre el cómo podemos hacerlo. Lo interesante de este género en el ámbito profesional es que se convierte en una herramienta pedagógica fértil porque permite identificar una situación (brindar un conocimiento de la realidad, resolver un problema), analizar un problema o situación y plantear una propuesta apelando a una racionalidad teórica. Esta naturaleza facilita el empoderamiento de la situación, la persona se atribuye como responsable de la realización

de la tarea, al mismo tiempo que le proporciona una metodología de trabajo propia de un área de conocimiento. Según la cifras del estudio colombiano en el que nos venido apoyando, las disciplinas donde más se construyen estos textos son Agricultura (64,39%), Humanidades (61,42%) e Ingenierías, Industria y Construcción (57,81%) (Pérez Abril y Rincón, 2013). No debemos confundir estos géneros con los nacidos para emprender un proyecto genuino de investigación. Hay mucha similitud, ciertamente, parte de sus elementos estructurales están presentes, sin embargo, su finalidad es más práctica, buscan extrapolar información a casos prácticos.

Como géneros profesionales, recogen las características que hemos sostenido al respecto: los enunciantes se pronuncian como profesionales [74] (con notable presencia de la primera persona) y se refieren a los emisores en su condición de beneficiarios del servicio [75]:

[74] Como docentes *esperamos* y nos proponemos que los alumnos estén interesados en el tema a tratar y pongan esmero para el logro de los objetivos propuestos. *Nuestro objetivo general* es que los alumnos se centren en el mundo de la publicidad y en su entorno. (4c.6 Proyectos, “Proyecto de publicidad”, 12, énfasis nuestro).

[75] Objetivos:
Lograr la plena satisfacción *del cliente*. Superar sus expectativas con respecto a esta propuesta y modalidad (4c. 6 Proyectos, “Proyecto para un cierre de coche”, 81, énfasis nuestro).

Por su carácter pragmático y por el nivel de concreción que aspiran, la verosimilitud se consigue con el emplazamiento del sujeto enunciante a escenarios reales. Los diversos proyectos se materializan en lugares existentes, hay programas de gestión educativa para la escuela Los Romeros, un plan de lecto-escritura en la institución *Cervantes de Morelia*, el proyecto de jardinería se ubica en un escenario prefijado, el fundo *Los Algarrobos*. En otros casos, la verosimilitud del proyecto se consigue con la instalación de supuestos nombres como *Arequipa Wicki Luna* y el grupo *Islas* para una agencia de viajes, o *Servidom* para una agencia de servicios profesionales. Lo importante del caso es situar en un contexto definido la propuesta emprendida.

Se distinguen dos tipos de proyectos:

- a) Los que prevén actividades profesionales rutinarias y que en la práctica profesional podrían resolverse sin el documento escrito. Son textos académicos por excelencia. No podemos hablar de una estructura básica, cada uno se ejecuta conforme lo exige la tarea:

- ✓ Televisión: escaleta del programa para el sorteo de Navidad (4c.1 Consignas, 39).
- ✓ Efectuar una rutina de gimnasio para aumentar masa corporal (4c.1 Consignas, 39).
- ✓ Escritura de una rutina de baile *Selleger Round* (4c.1 Consignas, 39).
- ✓ Efectúe una propuesta para la organización protocolaria de un evento que celebra el aniversario de una institución (relaciones públicas) (4c.1 Consignas, 39).

b) Proyectos para resolver problemas o presentar propuestas innovadoras. Están presentes en la vida profesional y pueden requerir una mayor relación teórica para sustentar sus afirmaciones:

- ✓ Proyecto de instalación de un albergue (4c.6 Proyectos, 1-11).
- ✓ Proyecto Lap top de energía solar (4c.6 Proyectos, 131-137).
- ✓ Proyecto de inversión para crear una granja avícola (4c.6 Proyectos, 138-146).
- ✓ Proyecto de lecto-escritura en un centro educativo (4c.6 Proyectos, 169-175).
- ✓ Proyecto mesero virtual (4c.6 Proyectos, 214-230).

Los géneros de este grupo se estructuran con una matriz básica, enumerada a continuación, pero esta podría variar de acuerdo con la naturaleza de la disciplina:

1. Introducción: contexto/ antecedentes
2. Justificación
3. Análisis
4. Objetivos generales y específicos
5. Marco teórico
6. Metodología
7. Actividades (o diseño del plan)
8. Recursos
9. Cronograma

Además de estas secciones, podremos hallar segmentos como *conclusiones*, una sección para *metas* y *resultados* o para la *evaluación*, secciones del artículo científico que configuran una especie de género mixto.

De estos segmentos, la introducción, los objetivos y el marco teórico constituyen los puntos comunes en la mayoría de los textos (en cerca del 80% de los casos de la muestra). La vitalidad del segmento introductorio radica en su capacidad para insertar los antecedentes de la situación planteada, una manera didáctica de suplir la dinámica intertextual en la que se gestan estos géneros. El marco teórico es un segmento explicativo, no argumentativo, toma partido por un determinado conocimiento, es un estudio teórico (veremos en el siguiente segmento lo que denota un “estudio”) que no se organiza por la retórica disciplinar: no hay citas, hubo una sola nota al pie, no hay mención a autores en el transcurso del texto, aunque en siete textos se hace constar las fuentes en la bibliografía. El aparatage teórico es

fundamento de las decisiones. El desarrollo del segmento depende del tipo de teoría que inserte, la forma más común es dividir temáticamente el texto en varios asuntos que derivan en remas sucesivos. La sección de análisis es una especie de fundamentación de la razón de ser del proyecto, es igual de divergente que la sección teórica y, a veces, puede conformar una sección en conjunto con la parte teórica como en 4c.6 “Instalación de un albergue en Camana”. El análisis se subdivide ya sea considerando las secciones analizadas o el método de análisis; así, en un análisis turístico importa revisar el mercado, la oferta, la demanda, en cambio, en el análisis de centro escolar importa las secciones del objeto: el contexto escolar, las señas de identidad de la institución, el reglamento, la estructura organizativa, el reglamento.

La parte medular de los proyectos son las actividades o el diseño propuesto. La sección se resuelve también siguiendo el tipo de operación, puede incluir subsecciones, como ejemplo las subsecciones que conforman un proyecto de riego: estilo adoptado, el diseño del jardín, trabajos realizados; y un proyecto de construcción de un barrio privado: legislación y normativa, prototipos de vivienda, inversiones, inversiones por loteo-viviendas- otros rubros, inversión obras civiles, evaluación económico-financiera.

El segmento de conclusión que exhiben algunos proyectos parece ser un incrustado por analogía con textos de la comunidad disciplinar. En ellos, los enunciantes asumen su rol de estudiante o de profesional en formación [68] y, solo en un caso, sirve como un instrumento de metarreflexión sobre la actividad de la escritura [69], las alusiones metatextuales a lo largo de la muestra son escasísimas. La misma situación ocurre en el segmento bibliográfico.

[68] [H]emos visto que la creación de un albergue turístico en un paso avanzado y de una gran inversión por ello concluimos que para un negocio primario o de comienzo es mejor un negocio más pequeño para una planificación más corta como un hostel o un local pequeño de alimentos o bebidas (4c.6 Proyectos, “Instalación de un albergue”, 11).

[69] Cuando se redacta un proyecto de alumbrado para industrias se hace preciso recabar información sobre la naturaleza de las tareas visuales a desarrollar con el objeto de determinar qué cantidad y que tipo de luz hay que suministrar (4c.6 Proyectos, “Proyecto de alumbrado”, 50).

Un elemento funcional en todos de los proyectos son los elementos semióticos visuales como las fotografías, las figuras creadas por los estudiantes, los organigramas y las tablas.

De cierta forma y en ciertos casos, tal y como ocurría en los estudios de caso, estos géneros se ubican en el lindero de dos comunidades: comienzan siendo profesionales, pero en ciertos casos parten la nutrida investigación de campo que requieren para fundamentar la propuesta (el análisis de mercado para crear una empresa turística o para la venta de camisetas,) los vincula con géneros de investigación. De igual modo, la determinación del tema, de la metodología y el planteamiento de las preguntas los pone en relación con las formas de conocer y de operar del discurso especializado, la construcción del objeto de conocimiento, la selección de un método, el manejo del léxico. No podría ser de otra manera. Los géneros profesionales están enraizados en la matriz del discurso disciplinar. Quizá por esta relación y, sobre todo, porque pretenden un anclaje con una situación práctica del desempeño profesional (por eso son más frecuentes en carreras con un eminente sentido profesionalizante, como Educación, Empresas y negocios, Turismo) reciben mayores espacios como géneros de graduación en el pregrado, textos similares a los de la muestra, pero de mayor alcance (nuestra muestra posee una media de 3 053 palabras y de 12,7 folios).

Para Barnett (2001), la incursión de este tipo de actividad en el aula es la representación de la tendencia educativa contemporánea afincada en un fin utilitario del conocimiento: ha transmutado la pregunta educativa *qué sabemos* a *qué podemos hacer*, una respuesta pragmática para responder a las demandas de la sociedad de la información y al conocimiento rentable. El problema con este excesivo pragmatismo al que podrían derivar estos textos es que evitan cuestiones como los valores o una reflexión sobre la práctica por sí misma, y la universidad, lo hemos dicho ya en reiteradas ocasiones, debe capacitar al estudiante para discutir los modos de hacer. Visto desde el plano del discurso, la organización tan particular del género (determinar objetivos, el método, el cronograma, los recursos), un orden estructural que deviene del motivo social del texto, conlleva una preocupación por el discurso: quien escriba el texto debe acomodarse a formatos preestablecidos. La manera en que se ejecutan los segmentos hacen entrever una formación: los objetivos se redactan en infinitivo, el problema mediante preguntas, el cronograma mediante tablas, entre otros aspectos. Se requiere madurez discursiva para llegar a semejante dominio, por tanto, es lógico suponer que se componen al final de un periodo escolar. Sin embargo, las pocas remisiones metatextuales, los fragmentos teóricos que se clonan de las fuentes sin la remisión correspondiente nos invitan a ser cautos con esta celebración por la preocupación por el discurso.

En resumen, la gama de estos géneros no es muy amplia (comparada con los de las otras comunidades), algo que llama la atención si consideramos que la educación superior

hispana está basada de forma preponderante en el modelo profesional. Ya sea por el tiempo, por el peso que ejerce la comunidad pedagógica, por el tipo de carrera, por la concepción de que la profesión no implica tareas de escritura, la academia propicia limitadas posibilidades de ejecución de textos de este tipo de especialización. Estos géneros se trabajan esencialmente bajo contextos de simulación explícitos o no, obligan a que el estudiante enuncie el discurso desde un rol profesional. Quizá por el pragmatismo que concitan, por el tipo de enunciación que comportan, denotan una mayor apropiación del discurso disciplinar. Estructuralmente, los géneros prototípicos (manual, contrato, historia clínica) se arman observando patrones más o menos establecidos, pero se admiten matices, que pueden dar lugar a hibridismos o a segmentos para responder a la dinámica de la clase y al objetivo del profesor.

4.5.3 GÉNEROS DE INVESTIGACIÓN

Idealmente, este grupo está conformado por los textos en los que los usuarios emiten un mensaje como si fueran miembros de la comunidad científica que se dirigen a sus pares, los miembros expertos, a través de un mensaje ceñido a la retórica científica para informar argumentadamente sobre los resultados obtenidos en el estudio de un tópico. De alguna forma, constituyen también una simulación: se escriben emulando la retórica científica *como si* fueran textos que van a ser publicados. El fin primero que persiguen dentro de la comunidad es la de informar a la comunidad científica de los progresos realizados a través de una investigación, aunque pueden haber fines subsidiarios más personales (Moyano, 2001; véase también a Borsinger, 2007; y Tamola, 2007, cuando se refieren a tesis y tesinas). La relación de estos textos con la comunidad disciplinar es obvia: la manera de comunicar nuestra contribución al conocimiento es la publicación, para el profesional que escribe, ser citado es entrar en la comunidad del discurso (Berkenkotter et al., 1991: 193).

Aunque el mensaje puede estar directamente relacionado con la profesión, se mueven dentro de la comunidad disciplinar porque se sitúan en la producción del conocimiento ya sea para debatir, matizar o ampliar un constructo epistemológico particular. El esfuerzo por construir conocimiento conlleva una forma de pensar y usar el lenguaje de manera creativa, crítica, ordenada ya que el discurso no estriba tanto en la demostración de los hechos, en la certificación empírica, sino en la efectividad de las prácticas retóricas que dan lugar a que el conocimiento propuesto sea aceptado por los miembros de la comunidad. Las tareas de investigación que efectúa el universitario cumplen el objetivo de adiestrarlo en el manejo de tecnologías y metodologías propias de la disciplina. Entre los géneros que se incluyen en

este grupo están: artículos de investigación, proyectos de investigación, monografías, tesinas, tesis, trabajos de titulación.

Lingüísticamente, estos géneros, especialmente las formas primarias y siempre según las disciplinas, se traducen en formas sumamente elaboradas que deben presentar definiciones interconectadas, taxonomías técnicas, expresiones especiales; mayor densidad lexical, metáforas gramaticales, discontinuidad semántica, etc. La construcción del conocimiento, como hemos venido sosteniendo, no entraña simplemente la correspondencia con la realidad, tampoco es el simple reflejo o descripción de la experiencia humana: los textos interpretan, o mejor dicho, “construyen” el conocimiento y en este proceso de construcción la tarea de escritura es esencial tanto que su éxito depende de que las prácticas retóricas sean muy convincentes para que el conocimiento propuesto sea aceptado por los miembros de la comunidad.

Como la producción de estos discursos requiere un proceso de investigación previo o paralelo a su puesta por escrito, es menester atender la dimensión investigativa antes de reparar propiamente en los géneros. Definimos investigación como un estudio metodológico orientado a redefinir, ajustar, complementar o modificar las teorías validadas hasta el momento, de modo que nuestra comprensión de los fenómenos sea más nítida y completa (Escandell, 2003: 46). No toda investigación implica hacer ciencia. Culturalmente –señala Chevallard (1997)– todo puede ser objeto de investigación no de ciencia, se puede hacer investigaciones sobre la mujer, pero no hay una ciencia de la mujer. La investigación tampoco apunta propiamente a un conocimiento “original” como suele aducirse, no solo porque es conflictivo definir qué es ‘original’ – ¿novedoso?, ¿útil?, ¿importante?– por lo que más bien hablaríamos de versiones de originalidad; para Ziman (2003), un saber no es totalmente original, todo nuevo conocimiento debe estar anclado en algo preexistente para que tenga sentido. Igualmente, cuando se trata de descubrimiento, hay diferencias entre las ciencias. En las humanidades no se trata de inventos revolucionarios, puede ser un nuevo modo de leer y comprender un texto clásico, hallar un manuscrito que arroje luz sobre la biografía de autor, cuestionar lecturas precedentes (Eco, 1994).

La investigación tampoco se puede pensar como actividad monolítica, una diferencia que ha sido enfocada de algunas maneras. Gläser (1993) contrasta dos tipos de textos tomando como criterio el grado de originalidad de los contenidos: las *formas primarias* y las *formas derivadas*. Las formas primarias son contribuciones originales (primeras) a un conocimiento particular en las que priman las secuencias expositivo-argumentativas. Las

formas derivadas se concentran en textos fuente y sirven sobre todo para divulgar información o para revisar corpus y enterarse del ‘estado de la cuestión’, priman las secuencias expositivas, aunque pueden estar acompañados de una posición crítica en función de una utilidad prefijada. Para Barnett (2001), en la sociedad moderna hay distintos tipos de letrados, los que no hacen más que reproducir y cambiar ligeramente la forma de la información y los que producen esa información.

Puede haber un segundo eje de variación. Escandell (2003) lo describe tomando como criterio al investigador. Según su punto de vista, en el mundo del saber circulan dos especies principales de personajes: los estudiosos y los investigadores. Los primeros coleccionan datos acerca de un tema de interés, datos que pueden incluir lo que otros investigadores han dicho sobre un tema, y están al día sobre la bibliografía relevante; ese saber les faculta para verter opiniones solventes sobre el tópico, enseñar, insertar el conocimiento en marcos más amplios de referencia e hilar las parcelas de conocimiento con otros campos; en la terminología de Gläser (1993) serían las *formas derivadas*. Los investigadores van más allá. Aspiran a superar el saber declarativo y avanzar a un saber explicativo, es decir, un saber que dé cuenta de la realidad de forma más amplia y abstracta; en ciertas disciplinas la explicación puede alcanzar leyes generalizables, en la terminología de Gläser (1993) serían las *formas primarias*.

Todavía es posible identificar otras diferencias atendiendo a la clase de investigación. A criterio de Gibbons et al. (1994), en la universidad se fomentan dos tipos de investigación: el denominado *modo 1*, modalidad clásica en la que interesa el conocimiento por sí mismo y el *modo 2* centrado en una dimensión pragmática del saber, se orienta a la resolución de problemas de la industria o la sociedad, es decir, la investigación tiene un carácter adaptativo más que genuino (descubrimiento y aplicación están solapados). El modo 2 involucra más actores en la generación del conocimiento, aunque este sigue permaneciendo solamente distribuido, no es necesariamente idéntico a la ciencia aplicada, sino que está parcialmente solapado. El modo 2 es una manera explícita de la versión posindustrial de la ciencia y del llamado *capitalismo académico*. No todo tipo de conocimiento puede convertirse en un bien vendible, el saber “sabio” es difícilmente convertible en mercancía, por eso se impulsa ese conocimiento aplicado, y como no todas las disciplinas pueden tener ese carácter inmediato de aplicación, como las Humanidades, la utilidad de sus investigaciones se ve cuestionada y sus estudios rezagados. Habermas (1984) habla de una cientifización de la técnica engendrada por la presión del capitalismo para elevar la productividad. De ese modo, el progreso científico y el progreso técnico se asocian, la investigación se desplaza a la

industria, la ciencia revaloriza el capital. Se instala así una narrativa que ve la utilidad más importante que la verdad o la precisión (Faber, 2008). Igualmente, la investigación industrial, sigue Habermas, queda vinculada a los encargos del Estado que fomenta el progreso técnico y científico porque el conocimiento derivado es una fuerza productiva de primer orden. Barnett (2001) afirmaba que no es la academia la que determina el valor del tipo de conocimiento, ella no hace más que reformular y responder a los cambios sociales y tecnológicos, y exhibe la manera en que la sociedad está produciendo sus propias definiciones de conocimiento.

Extrapolando las distinciones precedentes podemos sostener que la sociedad anhela que la investigación que ejecuta la academia sea una forma primaria, que sus miembros sean investigadores más que estudiosos, que manejen la información como letrados en sumo grado. Dejando a un lado el modo 2, por ahora, la pregunta es si los estudiantes están en condiciones de efectuar un trabajo de aporte original como exige una investigación en el pleno sentido del término. La pregunta lleva consigo una serie de aristas que no podemos discutir aquí. En todo caso, si la respuesta es que no, lo que realmente practican los estudiantes son estudios y, por tanto, los géneros de investigación en realidad son géneros que exhiben esos estudios, textos que no están contruidos con el afán profeso de efectuar una investigación singular, sino para motivar estrategias de consulta, lo cual exige una consulta bibliográfica. Si la respuesta es que sí, habría que discutir el estatuto de una serie de géneros que, siendo estudios (por ejemplo, las famosas “tareas de consulta”), vienen funcionando bajo la etiqueta de trabajo de investigación, en esas tareas de consulta hay monografías, ensayos expositivos, informes, que se trasladarían a la comunidad pedagógica, serían ejercicios escolares, se pueden comprobar con las investigaciones obtenidas por Ciaspuscio (2000): son actividades lanzadas para que el alumno lea y amplíe sus conocimientos sobre temas definidos de la asignatura, para asegurar el conocimiento y la asimilación consecuente.

Nuestra propuesta, que busca resolver los dilemas, es dividir los géneros de investigación en dos grandes grupos: los géneros que efectúan estudios y los géneros que son propiamente investigaciones. La división no encasilla textos, ubica etapas del aprendizaje, los estudiantes avanzan sucesivamente de ser estudiosos a investigadores, esto último ocurre sobre todo con tareas de fin de ciclo o tareas de graduación. La propuesta requiere aclaraciones. Para comenzar, hay que avalar la presencia de géneros de investigación, descartarlos sería desdeñar una de las funciones de la universidad, aun en un medio en el que prevalece el modelo profesionalizante, se pretende que propicie la investigación y la

búsqueda de nuevos conocimientos y sería desconocer que en muchos espacios y en ciertos periodos los estudiantes proponen investigaciones. En segundo lugar, hay que afirmar y valorar la puesta en práctica de estos estudios. Son caminos de aprendizaje. Los estudiantes, por su condición de aprendices, no pueden entregar un saber genuino en sus primeras etapas de formación, pero la práctica de los estudios puede ser un camino de inicio, los liga con la lectura de textos, con un método de análisis, con prácticas de fichaje, con procedimientos de síntesis y con los procedimientos retóricos válidos tanto para los estudios como para las investigaciones. Entonces, cabe pensar que el alumno universitario se convierte en un letrado que evoluciona de ser un estudioso o receptor de información a un investigador, y sus textos avanzan desde las formas derivadas hasta llegar a las formas primarias.

Este proceso de gradación se aprecia en una serie de investigaciones que se aproximan a estos textos y que incluso facultan la identificación de los géneros dentro de ese *continuum*. Así, Gallardo (2005) y Ciaspuscio (2000) consideran que la monografía constituye el primer intento de escritura científica al que se ve abocado el estudiante, es un antecedente del artículo científico, género al que la monografía toma como modelo de composición. Su conclusión se fundamentó en el estudio de Ciaspuscio (2000) que encontró que las monografías siguen la estructura introducción-cuerpo-desenlace e imitan las movidas de los artículos científicos en las introducciones y en las conclusiones. No obstante, la propia Ciaspuscio admite que la monografía es un término polisémico: se aplica a clases textuales con diferentes funciones, por tal motivo diferenció dos tipos de este género: un ejercicio de análisis o de investigación y un trabajo semejante al artículo científico. Murga (2005), por su lado, abogó por distinguir dos tipos de monografías: un texto entendido como entrenamiento, de tipo expositivo-explicativo, y la monografía, como trabajo de investigación que posee una secuencia argumentativa, que desarrolla un asunto previamente tratado dentro del marco de una teoría y conforme con la metodología disciplinar (aunque la monografía encarne un género con sus propias particularidades de acuerdo con las disciplinas). Cisneros Estupiñán (2007) diferenció entre monografías de compilación (exposición crítica de bibliografía), de investigación explora un tema nuevo) y de análisis de experiencias (pueden ser de tipo práctico para obtener conclusiones). Tamola (2007) señaló que la tesina es un texto de investigación que debe entregar un resultado novedoso, aunque no llegue a ser original; la tesis sí gozaría de originalidad. Las distinciones mencionadas no hacen más que comprender este desplazamiento asignando al mismo género dos categorías diferentes. Es más, hasta existe la idea de que el género resultante depende de su lugar en esa matriz como se certifica en estas propuestas para entender a la *monografía*:

Es un texto breve de trama argumentativa y función informativa en la que se organiza, en forma analítica y crítica, los datos sobre un tema recogidos de diferentes fuentes.

Las monografías sirven para evaluar la capacidad del autor, para trabajar científicamente en forma independiente, y cumplen los requisitos de los demás trabajos de grado, incluso de las tesis doctorales, aunque son más breves y sencillas (Cisneros Estupiñán, 2007: 15).

La elaboración de la monografía es ocasión para que el estudiante alcance una capacidad técnica que le permita redactar ciertos tipos de documentos de la vida profesional con orden y claridad y para cumplir con ciertos trabajos que le serán exigidos antes de otorgarle los grados profesionales. Constituye un paso importante del adiestramiento de la metodología de la investigación que debe dominar el profesional de una disciplina intelectual. Pero ninguna monografía alcanza el tipo de originalidad exigido a la tesis (Ejarque, 2007: 221).

Podríamos decir que los géneros de investigación planteados en la academia se desplazarían desde estudios que forman parte de los llamados trabajos de consulta o monografías hasta llegar a textos más emparentados con la investigación propiamente dicha, géneros como tesinas, artículos científicos y la tesis, el género de investigación por excelencia. La progresión es coherente porque conforme los aprendices adquieren un conocimiento de la materia aprenderán a controlar conceptual y metodológicamente su objeto de estudio hasta poder llegar a plantear un conocimiento genuino. Por eso es factible afirmar que el tipo de investigación propicia un género peculiar, las monografías o trabajos de investigación conformarían esas formas derivadas o estudios y las tesis o artículos científicos, las formas primarias o investigaciones en estricto sentido, por la profundidad que conllevan estos últimos se emplean como géneros de graduación, solo gestados al finalizar un periodo de enseñanza o un ciclo escolar, cuando se posee un mayor involucramiento en el discurso. Por tanto, si hay una manera de entender estos géneros es verlos a lo largo de ese desplazamiento que se ejecuta desde recopilaciones de información hasta estudios más críticos y originales.

La inserción de los géneros de investigación en el aula se propicia con el auge del modelo de educación superior basado en la investigación. Russell (1991) ha documentado que entre 1860 y 1870 Norteamérica importó el género *research paper* de la cultura escolar alemana (modelo de investigación) que, a su vez, lo tomó como modelo del sistema escolar británico inspirado en la idea de la educación liberal. El género tenía como antecedente los textos orales, resquicio de los ejercicios retóricos *progymnasmata* que se usaron en la educación medieval y cuyo fin, si recordamos, era la exposición oral de los debates que abundaron en dicha época. La pérdida del modelo liberal alteró aquel uso. Los textos modernos se concibieron diferenciados de fuentes primordiales en tres aspectos esenciales:

recurrieron el texto escrito ya no solo como medio (en las composiciones medievales el escrito era un medio para desarrollar la exposición oral, verdadero fin), tuvieron como meta aportar al conocimiento frente a la meta de exteriorizar comprensión, y se incrustaron en disciplinas específicas, con profesores para el caso, dejaron de ser prácticas de la carrera para ser escuchados por la comunidad entera. El paper, entonces, se trata de un texto que exponía un asunto de un tópico establecido, original, repleto de convenciones textuales –notas, la bibliografía, tablas– y su objetivo era familiarizar al estudiante con la metodología de las disciplinas, buscar un acercamiento crítico al conocimiento más que una mera transmisión.

El género comenzó a ocupar sitios destacados en seminarios, unos cursos que constituían una forma de trabajo académico cuya función era *investigar y enseñar a investigar* a quien tenía las dotes requeridas. La visión del paradigma guiaba las prácticas pedagógicas. Fueron frecuentes principios como estos: el estudiante “no longer a receiver of other men’s thought; he becomes an investigator, a discover, a creator”; el seminario era considerado “as the pedagogical equivalent of the scientist’s laboratory”, y el fin de la práctica era construir un “small corner of the field” (Russell, 1991: 83-85). Los alumnos eran animados a escribir “as if for publication” y las facultades alcanzaban reputación en proporción directa al cuidado que tenían al atender los formatos especializados. El objetivo, hay que enfatizarlo, siempre fue aprender a investigar más que adquirir las formas discursivas de la disciplina y aquello era posible porque solo asistían a la universidad los mejores estudiantes, la institución era claramente elitista y no un centro masificado como hoy en día, La nueva pedagogía se extendió hasta las escuelas secundarias. A principios del siglo pasado era un ya género muy común que luego habría de dar paso a la tesis (es decir, a estudios más amplios), en 1910 adquirió la forma que hoy conocemos y en 1930 ya era parte de los libros de texto.

Tres cambios refuncionalizaron el género. El primero fue la masificación de la educación que estandariza prácticas para cubrir las demandas sociales emergentes. El segundo fue la especialización de las disciplinas y el tercero, el acelerado crecimiento del conocimiento, estos dos últimos abrieron una brecha de enorme distancia entre el conocimiento de la disciplina y el conocimiento que adquiría el alumno: “In the 1880s a student could make a genuine contribution to knowledge by investigation a local problema” (Russell, 1991: 87). Además, las clases eran conferencias prestigiosas luego de las cuales los estudiantes más interesados, diez o quince como máximo, trabajaban con los profesores para cumplir verdaderas tareas de investigación (Eco, 1994). En las nuevas condiciones ya no es posible. Entonces, las tareas de investigación y sus textos derivados pasan de ser una práctica

metodológica a ser textos de información, de ser tareas de producción a ser tareas de evaluación, de ser investigaciones incentivadas por el interés personal a ser prácticas que se cumplen por obligación, de ser problemas por resolver a ser un ejercicio pedagógico. De ese modo, los textos escritos dejaron de ser un medio para ingresar en la disciplina y en su retórica. Sus nuevos propósitos eran desarrollar hábitos de pensamiento, incrementar el conocimiento o aplicar conocimientos, pero manteniendo viejos formatos especializados, continúan exigiendo fuentes o las notas al pie, bajo la “ilusión de la investigación”.

La pedagogía de Dewey refuncionalizó el uso de la investigación. El principio que abraza dicha corriente, la función educativa de la experiencia, llevado al estudio de la ciencia impulsaba poner en relación al estudiante con métodos sistemáticos de investigación. El estudio reclamaba ir a los hechos, puesto que la experiencia favorecía una comprensión menos azarosa y con menor rutina, ayudaba a encontrar la lógica detrás de los hechos, a diferencia de la enseñanza basada en la acumulación de datos que terminaba por fraccionar el propio mundo del sujeto y alejarlo de la experiencia original. La corriente asignaba a la educación un lugar preponderante en la búsqueda de perspectivas para la humanidad, el objetivo era insertar la naturaleza y la escuela en el aula y no consistir simplemente en la transmisión de lecciones, en un esfuerzo clandestino para relevar al vecino del cumplimiento de sus deberes. La investigación, entonces, se asume como un parte de un proceso pedagógico esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la práctica se acompaña de la escritura de textos queda avalada en ese contexto, la ideología alimentó a las teorías pedagógicas de la escuela nueva, a la teoría crítica, la investigación-acción a la pedagogía socioculturalista. Otra cosa es que las prácticas hagan suyos los principios.

4.5.3.1 LA TESIS

La tesis es un género de investigación de la comunidad disciplinar puesto que, como ha señalado Borsinger (2007), las pautas de evaluación y aceptación del texto se equiparan con las pautas forjadas para evaluar los textos en las comunidades de primer orden. La tesis, además, actúa como un texto de graduación. Por ese motivo podría contemplarse como un ritual de iniciación —el paso de la condición de estudiante a la condición de miembro de derecho de las tribus académicas— y como ritual asimila las connotaciones que una práctica de este tipo contiene. No obstante, su valor simbólico en el mundo académico no ha sido proporcional a la atención que ha recibido como género, sigue siendo, según los diversos estudios que citan Paré et al. (2009), “an under-theorized, under-studied, and under-taught

text” (179) y Bunton (1998) repara en las pocas investigaciones existentes sobre la naturaleza de un tipo de tesis, la de doctorado.

Precisamente por esta magra estela de reflexiones (Borsinger 2007, Tamola 2007 en lengua española; Bunton 1998, Paré et al., 2009, Swales 2004 en lengua inglesa) hay múltiples actos de sus episodios que permanecen confusos. En esta sección queremos despejar esos ramajes que opacan su vista. Sin duda, este desconocimiento de las reglas de su “ceremonia” la han convertido por antonomasia en el género de más difícil ejecución (la tasa de cumplimiento de la tesis en el mundo anglófono es menor al 50%, en Ecuador solo un porcentaje de entre el 7% y el 14%, de estudiantes logran cumplimentar la tarea; podemos ya imaginar lo que ocurre en otros países del medio hispano), tan difícil que, adujo Soto (2003), cumplir el ritual se ha sido convertido en una farsa, en un verdadero teatro muy próximo al absurdo. Puntualizamos que la ejecución de este género no se edifica únicamente sobre las nociones textuales, hay que adicionar el bagaje epistemológico, el manejo de la metodología de investigación, herramientas físicas (laboratorios, biblioteca, cámaras, etc.) y la ingeniería humana capaz de orientar las prácticas⁷⁷. No obstante, estudiar su naturaleza discursiva, manteniendo como axioma su íntima vinculación con su contexto social e histórico, puede contribuir a aclarar la visión.

Iniciemos con una visión microscópica de las diversas concepciones que circulan sobre el género en la comunidad académica hispana. A continuación, diez conceptos que definen tesis (algunos tienen como autor a la institución y otros, autores privados de los que la universidad se hace eco, por eso, en esos casos incluimos el nombre de la universidad):

- [1] [*Doctor*] Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad (DRAE)
- [2] [*Licenciatura y máster*] Es un producto de investigación guiado por el interés en responder a alguna incógnita intelectual, cuya respuesta tendrá finalidades eminentemente prácticas, en el terreno administrativo, social o tecnológico, en cuyo caso el conocimiento que se obtiene es del tipo que se suele llamar aplicado. No se debe confundirla con un plan o propuesta de implementación o acción en los cuales la finalidad del producto intelectual es su aplicación. La tesis trata de responder a preguntas sobre cómo ocurre determinado fenómeno, por qué ocurre, de qué modo se comportan ciertas variables o factores, cómo se relacionan determinadas variables con otras, hasta qué punto una teoría sirve para explicar ciertos fenómenos o en qué medida una teoría aplicada en un lugar y momento funciona en otro lugar y momento (Wynarczyk [Universidad de Córdoba], 2002 —paráfrasis— web).

⁷⁷ Carlino (2003b) incluye cinco factores decisivos en la construcción de una tesis: la tradición disciplinar, el equipo de investigación, el tiempo con el que se cuenta, la práctica de investigación y el tutor.

- [3] [Posgrado] La tesis es el documento en el que se exponen los resultados científicos alcanzados por el aspirante en su trabajo de investigación. Se presentan de forma sistematizada, lógica y objetiva esos resultados en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado para la búsqueda de soluciones al problema planteado con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización del método científico (Hernández Meléndrez [Universidad de Valparaíso], 2006: 4)
- [4] [Máster] Un trabajo analítico original con texto inédito, que se ocupa de un objeto o un método inexplorado total o parcialmente y que sea publicable en revistas especializadas indexadas en Economía (4b Universidad de los Andes, 1).
- [5] [Requisito tanto para las carreras de tercer nivel como las de cuarto nivel] Proveniente del latín *Tesis* y este del griego *thesis* posición, conforme a su etimología, designa la proposición que se mantiene con razonamientos para llegar a una conclusión válida (...) fundada con estas premisas debemos considerar que los trabajos de Tesis tienen tres propósitos fundamentales:
- a. Probar que el estudiante sabe trabajar e investigar independientemente.
 - b. La aplicación de conocimientos específicos de la disciplina cursada en un estudio, investigación o proposición de una actividad, adquiridos por el alumno durante su formación profesional.
 - c. Confirmar que el estudiante domina las destrezas necesarias para comunicarse efectivamente con la comunidad académica, científica y laboral (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2009: 2).
- [6] [Doctorado] Es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acervo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma (González y González [UNED], 2001: 73).
- [7] [Licenciatura] Es un estudio científico cualitativo y/o cuantitativo de un fenómeno relacionado con la comunicación que exige confrontar postulados teóricos con la realidad, a fin de plantear resultados, discutirlos, presentar conclusiones y plantear recomendaciones. Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (Universidad Rafael Landívar, Comunicación, s.f.: 7).
- [8] [Licenciatura] Consiste en un trabajo individual o colectivo en torno a un tema teórico y/o empírico fundamentado en la ciencia económica, producto de una investigación donde se aborde metodológicamente el tema, a partir de determinados supuestos teóricos, que permitan establecer una postura (hipótesis) y derivar planteamientos explicativos y, en su caso, prospectivos (UNAM, Facultad de Economía, 2011: 63).
- [9] [Licenciatura] Hace una afirmación y busca fundamentarla; no procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes, sino seleccionar y crear o descubrir argumentos a favor de la afirmación hecha. Presenta la proposición, acompañada de su comprobación y las conclusiones. Analiza, tiene un razonamiento agudo y demanda originalidad y aporte. Su

autor propone un punto de vista personal con las pruebas correspondientes (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Ingeniería Industrial, —paráfrasis—, s.a.: 7).

- [10] [*Doctorado*] La Tesis Doctoral puede ser una investigación, el desarrollo de teorías; el estudio en forma rigurosa de valores éticos y estéticos; el análisis y cuestionamiento de conocimientos y creencias en forma racional, o la obtención de conocimientos mediante la participación activa en hechos o fenómenos sociales que se plasmen en estudios de carácter objetivo, sistemático y de elevado rango académico (Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas, 2004: 8).

La lectura nos dice que la tesis está concebida como:

- a) Un género que no es semejante en todos los casos, puede ser un género de pregrado, de máster o de doctorado.
- b) Enfatizan diferentes perspectivas, ya sea el discurso [1], [3], [6] o la investigación, esta última como tendencia predominante.
- c) Como investigación se define por valores y prácticas orientadas esencialmente al modo 1 de investigación y dentro de él se aprecian algunos tipos de investigación (cualitativa o cuantitativa, analiza u obtiene conocimientos, trata un tema teórico o empírico...)
- d) Está imbricada en un área o disciplina, el emisor predominante, como puede notarse, proviene de una tribu disciplinaria concreta.
- e) Un texto que cumple variados propósitos, es un medio de investigación, un medio de evaluación o un medio de formación.

Es evidente, pues, que persisten múltiples perspectivas desde las cuales se puede entender la tesis, si las perspectivas se contradicen puede crearse una nebulosa que impide su comprensión. Para entender el género, proponemos mirarlo imbricado en (1) el contexto socio-histórico y desde su carácter dual: es una práctica de discurso (2) y una práctica de investigación (3).

1. La palabra *tesis* etimológicamente proviene del griego *thesis* que significaba “juicio” (un pensamiento que afirma o niega algo de algo) u “opinión” (sentimiento que se forma uno de una cosa), es decir, se refería a un pensamiento, creencia y/o sentimiento que una persona puede desarrollar y exponer, sobre algo: una persona, una cosa, un proceso, etc. La filosofía recogió el término como “el juicio propio” (expresado: “disertación”) que se llega a tener sobre algo (“posición, afirmación”) como producto de la investigación (conocimiento) y la reflexión (discusión) (Soto, 2003).

En el aula y en su sentido original, *tesis* era un género oral, parte de un ejercicio retórico, el penúltimo del *progymnasmata* cuyo fin era el debate que solía llevarse a cabo

como parte de un examen final. El género fue importado por Estados Unidos desde el sistema educativo alemán y refuncionalizado para cumplir las nuevas metas que el modelo de investigación concitaba⁷⁸. Al resituarse abandona su carácter expositivo inicial por uno más argumentativo y se decanta por la forma escrita que recurre a un lenguaje muy especializado, el objetivo era emular la retórica de la disciplina y proponer un verdadero trabajo de investigación. Hacia 1870 en la Universidad de Harvard ya se solicitaron trabajos originales de investigación acompañados de un documento analítico-crítico. En 1879 en el estado de Iowa se comenzó a requerirlo como género de graduación. En dicha época, los textos eran escritos a mano, en folios de 30 por 30 cm, entre cien y trescientas palabras que podían leerse en minutos. Al principio no lucieron el enorme aparataje retórico, pero luego lo fueron incorporando e incrementando, y como anunciamos antes, las instituciones obtenían prestigio si insistían en este aspecto; también se incrementó su tamaño. En Harvard, los estudiantes eran eximidos de un tercio de sus lecturas a cambio de componer una tesis de considerable tamaño. Aunque las metas de investigación se fueron perdiendo, el modelo de educación impulsado por Dewey reimpulsó el afán. La tendencia corriente fue no disponer de cursos para enseñar su construcción como texto, sí abundaron los estudios sobre el tema, pero relacionados con la metodología de la investigación o con aspectos de forma como longitud, fuentes, formas de citar, etc. Con este afianzamiento, la práctica se extendió incluso para carreras estrictamente profesionales. Por esta extensión, Soto (2003) asevera que ya no conserva el sentido original decimonónico de investigación vinculado con los doctorados o con las personas doctas, sino que se inserta dentro de la Docimología, rama de la pedagogía relativa al sistema de exámenes y títulos.

En la tradición hispana, la primera ocasión en que *tesis* aparece en el diccionario hispano (DRAE, 1925) y que lleva una acepción relacionada con la enseñanza estaba definida como una ‘disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad’. En el corpus del español de la misma RAE, la palabra aparece en 1827 para aludir a un documento de grado de la licenciatura en Medicina en la Universidad de Caracas. Esto quiere decir que desde antaño el mismo género sirvió para nombrar a los textos de doctorado y de pregrado o textos de primer nivel como los llama Eco (1994). Esta primera escisión es esencial, si bien es una realidad que está cambiando en los últimos años.

⁷⁸ En la información de Soto (2003), la tesis ya se había impuesto en las Universidades en América Latina, desde su fundación. El modelo de investigación habría refuncionalizado su estructura y fines.

Como dato, adiciónese que el escaso número de doctorados que se ofertan en ciertos países⁷⁹ latinos y que el grado de doctor en América Latina no siempre estuvo asociado a un título de posgrado. Hasta hace poco en un país como Ecuador era común que un médico, un abogado, un veterinario, un odontólogo recibieran el título de doctor como certificación académica de pregrado.

La tesis tal como la conocemos hoy, entonces, fue alumbrada como un género de investigación, una matriz alemana, pero luego se dispersó y adquirió rasgos locales. En el medio hispano se convirtió en un género de pregrado o de posgrado, dependiendo de la zona, una equiparación que parece haber estado fundamentada en su carácter ritual, en el paso de una comunidad a otra.

Este es el problema ontológico de la tesis en el medio latino, una falla del sistema educativo superior: es un género del modelo de investigación (y por tanto es un género de la comunidad disciplinar) que se extendió al modelo profesional (¡e incluso a la educación secundaria!). ¿Cuál es el problema con esta diferencia? Al ser la tesis un género de investigación se convierte en un instrumento disfuncional en el sistema de pregrado y en sistema de educación profesionalizante. Es disfuncional porque el estudiante de pregrado carecería del conocimiento teórico-metodológico suficiente para impulsar un trabajo de la magnitud teórica que entraña una tesis en su sentido ontológico (ser una forma primaria) y porque el sistema profesionalizante no tendría como fin primordial impulsar tareas de construcción de conocimiento, sino de aplicación y, consiguientemente, haría muy poco por imprimir una cultura de investigación en estricto sentido.

Sí, es cierto, y ya antes insistimos en esto, la universidad se ha formado emulando los valores y el formato estructural de las disciplinas (la división del currículo, valores como el afán por el conocimiento, racionalidad al encarar los fenómenos, etc.). No obstante, ha carecido de instancias pedagógicas para mediar las prácticas de investigación. Por doquier es posible encontrar instancias organizacionales que buscan mediar en el ingreso del estudiante hacia el mundo laboral (pasantías, *practicum*, becas, estancias de permanencia en instituciones), no ocurre lo mismo para la investigación, la excepción son las pocas universidades que han consolidado una práctica de investigación y donde los estudiantes son atraídos a participar como asistentes de investigación. La situación encuentra eco en las prácticas de escritura. Se puede esgrimir como objeción los trabajos de investigación que se componen durante el periodo escolar, pero la mayor parte de ellos son estudios, no tareas de

⁷⁹ Contrastemos estos datos: en el 2006, el porcentaje de personas con doctorado alcanzaba el 0,4 en Chile; el 0,1 en Colombia; el 0,6 en México y Cuba; el 0,2 en Venezuela; el 0,0 en El Salvador; el 0,3 en Paraguay (dato del 2005), el 4,3 en España. A principios de 2011, España contaba con 8 000 doctores, Ecuador con 327.

investigación, son, pues, “ilusiones de investigación”. Los textos de investigación propuestos son exiguos. El estudio de la muestra colombiana (Pérez Abril y Rincón, 2013), encuentra que el porcentaje de composición de un artículo de investigación no va más allá del 11,81%, esto sin añadir que aunque se escriban no se garantiza que sean verdaderas investigaciones.

2. El género, al estar ubicado en la comunidad disciplinar, se acoge a una situación comunicativa propia y da pie a un dispositivo administrativo-organizacional que resulta, si no una experiencia completamente inédita en la vida del estudiante, sí una experiencia con un nivel de complejidad que supera a sus experiencias previas. Debe actuar como un miembro de la disciplina que expone su primera contribución significativa al conocimiento de su rama (Paré et al., 2009), es decir, escribir como si fuera un investigador o un profesional investigador (Bazerman, 1994; Parodi, 2008a) considerando que su lector ideal son los miembros expertos. El problema es esta abismal diferencia entre sus prácticas previas y lo que le exige la nueva situación.

Para comenzar, la comunidad disciplinar le plantea un nuevo rol, es investigador, no estudiante. Como investigador debe proponer un conocimiento, como estudiante debe aprender conocimientos. Si el estudiante no se siente todavía un investigador le será muy difícil hablar desde esa posición, más difícil le será si no comprende que se encuentra ante una nueva situación comunicativa puesto que determinar quiénes somos cuando enunciamos es un paso de singular trascendencia en la composición académica (Hyland, 2004a; Ivanič y Simpson, 1992; Wenger, 2001): “discovering where the ‘I’ is one of the most important selfish, indulgent and rewarding academic tasks there is” (Ivanič y Simpson, 1992: 153). Cuando el estudiante carece de respuesta se queda atascado, al no lograr encontrar su identidad no logra encontrar desde qué posición hablar y sin esa posición no puede tener el control sobre su discurso.

El estudiante también deberá comprender que ha mutado su receptor. Ahora tiene un lector colectivo y otro tipo de audiencia: debe dirigirse a expertos que son quienes pueden debatir, asentir o comentar sus aserciones. Esto le obliga a incrementar el tono de formalidad, a no dar cosas por supuestas, a ser sigiloso en sus conclusiones, a evitar hacer alusión a conocimientos consabidos, a moverse como experto, a referirse a ellos en el metatexto. Si no consigue entender este juego y si no consigue encarar al receptor desde esta visión, termina por dirigirse al profesor, lo que lingüísticamente se traduce en la ausencia de elementos textuales explícitos que marquen a ese emisor ideal. Si logra asumirse como investigador novato, en cambio, surgen otras tensiones: ¿realmente puede dirigirse a su audiencia como colega?, ¿está investido de las credenciales suficientes para proponer algo

realmente nuevo como exige un trabajo de investigación?, ¿puede oponerse a la escuela teórica de su centro o de sus “colegas” a sabiendas de que su acreditación está en manos de aquellos a quienes se enfrenta?

Es igual de conflictivo determinar el propósito del texto (es decir, para qué se escribe una tesis) porque el motivo social del género parece estar más allá de una evaluación o de demostrar un conocimiento, motivos pedagógicos hasta ahora acostumbrados, un hecho que ha sido muy bien identificado en las definiciones encontradas. La tesis es un género polifuncional: cumple un macro objetivo de la comunidad académica, los objetivos de la comunidad disciplinar, más los objetivos privados del estudiante. Borsinger (2007), concuerda con esta polifuncionalidad del género, pero desde otra perspectiva; ella observa que las funciones del género son informar (dar a conocer aportes originales), persuadir (ser aceptado por la comunidad) y argumentar (aportar conocimientos con argumentos). Estas metas podrían solaparse, una de ellas podría hegemonizar, otra podría desaparecer o podrían estar en tensión. No es fácil manejar estos planos funcionales. Incluso en el plano de la investigación, los autores entrevén la tesis privilegiando una de sus funciones. Swales (2004), por ejemplo, lo concibe como una contribución sustancial y original a su campo de investigación, Parodi (2008a) considera que su macropropósito es persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico, ambos privilegian el fin de la comunidad disciplinar. Pedagógicamente, el género está pensado como un examen que pone a prueba la capacidad del estudiante para desarrollar una temática con límite de tiempo y para estimular sus destrezas investigativas, lo que presupone habilidades para plantear problemas, buscar soluciones, manejar métodos, indagar en la bibliografía de forma metódica y exhaustiva, reflexionar sobre el tópico de la disciplina. Para Carlino (2003b), la tesis es uno de los géneros donde más confluyen los objetivos personales por el prestigio que acompaña su culminación.

A nivel privado, el estudiante puede tener diversas trayectorias (Wenger, 2001), puede ser una trayectoria entrante, porque la tesis es su medio para iniciar una carrera académica, o una trayectoria saliente, porque la tesis le permite salir al exterior de la comunidad académica, puede ser una trayectoria limitánea, porque mantiene su identidad entre límites, con vacilación, o una trayectoria periférica, por elección o por necesidad, es un requisito formal de graduación que hay que cumplir y nada más allá. Swales (2004) añade que luego del macropropósito, se interponen una serie de factores que orientan su construcción, factores que involucran a la carrera, la universidad, el país, las expectativas del estudiante, etc. El estudiante debe entender para qué escribe el texto, pero el propósito que

persiga nunca puede (o no debería) descuidar al motivo social del género, ser un texto que propone un conocimiento.

El género presenta otra situación novedosa al estudiante: la institución le adjudica un tutor, es la primera vez que es acompañado durante todo el proceso de composición de un texto. La idea implícita en esta figura instalada es que el estudiante es un miembro novato de la comunidad disciplinar (no un miembro escolar) y que el tutor, un miembro experto del grupo, le apadrinará en ese trayecto. Pero en la práctica hay mucha dispersión sobre lo que realmente comporta este acompañamiento, ni el tutor ni el estudiante tienen siempre claro cómo debe desarrollarse esa mediación y, por tanto, sus representaciones al respecto podrían no coincidir. La dispersión ocurre, ya se habrá colegido, porque maestro y estudiante deben cumplir un nuevo rol, rol que no entienden o no pueden asumir, el estudiante por las bases de su conocimiento y el maestro porque en los centros latinos no siempre es un investigador. Adiciónese que la tesis es un género de graduación y este hecho la somete a las presiones administrativas, entonces, el tutor está llamado a actuar como representante de la institución y, como tal, a ser la autoridad que soporte la ideología del centro.

Entonces, el profesor podría actuar como colega que orienta a un miembro joven, como profesor con toda la jerarquía que emana de su figura, como un personal administrativo que vela por que su texto se condiga con el lineamiento teórico del centro. El rol que asuma influye en su grado de participación en la configuración del texto. Paré et al. (2009) han encontrado algunas clases de tutores de acuerdo, precisamente, con su involucramiento en la tarea: hay tutores lectores (leen como profesores), lectores implicados (leen como un miembro de la disciplina), aquellos que se sienten coautores, otros que se sienten como colegas investigadores, o pueden tener múltiples localizaciones. Para Ivanič y Simpson (1992), el rol del tutor se mueve entre considerar su tarea como una fatigosa función administrativa a la que le confieren mínimo valor y tiempo, a considerarla como parte de su función como miembro de la comunidad académica y asignarle mucha atención.

Al ser una relación tan “especial” afloran nuevas preguntas para el tutor: ¿cuánto debe contribuir en el trabajo?, ¿hasta dónde puede intervenir?, ¿le compete el contenido o la parte lingüística referida a la construcción del discurso?, ¿es el coautor del texto? En ciertas disciplinas de las academias norteamericanas se espera que si el doctorando escribe un artículo sobre su investigación en el transcurso de su composición, el tutor aparezca como coautor (Becher, 2001). La Universidad de los Andes de Colombia contempla por norma que el asesor de un trabajo de investigación podría ser coautor (4b UNIANDES, 1). Para Prior (2006), los profesores son coautores de los textos en la medida que deciden qué escribir,

identifican subtemas, perspectivas de investigación, imponen una fecha límite, especifican estilo y tipo y propagan valores, el estudiante de alguna forma estima que debe aceptar la ideología del profesor. Monereo (2009), en un artículo que escribe, explícitamente informa que ha incorporado datos provenientes de la tesis que dirigió y de la cual implícitamente se propugna como coautor: “hemos elaborado una propuesta integradora” (92). En la zona hispana, la presencia del tutor goza de relevancia manifestada en el prestigio de su figura como académico. Una conocida investigadora argentina coloca en su hoja de vida que su tesis doctoral fue dirigida por Jean Piaget. Y, análogamente, el éxito del estudiante en la construcción de su tesis podría ser relevante para el maestro. La hoja de vida de un ilustre profesor universitario de la Universidad de León, España, contenía como dato de cardinal valor que había dirigido dieciocho tesis de doctorado y que todas habían recibido una evaluación sobresaliente, *cum laude*.

De igual forma, los estudiantes han forjado sus propias expectativas sobre la ayuda que esperan recibir del tutor. Hay un trabajo interesante que demuestra cómo esas expectativas chocan o se diferencian de las que han construido los maestros. La investigación de Dong (1998) –aplicada a 137 estudiantes no nativos y 32 profesores de dos centros norteamericanos: Georgia Institute of Technology y la University of Georgia– descubre que los profesores sienten que ayudan a los estudiantes mucho más de lo que aquellos perciben. Citamos el cuadro comparativo con que realzan las diferencias, el porcentaje corresponde a las respuestas afirmativas sobre el tipo de ayuda prestada o recibida por el tutor en el desarrollo de la tesis, nos parece iluminador porque reconocemos en qué aspectos desea recibir orientación (solo hemos tomado seis de ellos) y por el contraste de datos (solo hemos tomado el porcentaje):

TABLA 4.4. Representaciones de estudiantes y maestros sobre tareas del tutor de tesis
(Georgia Institute of Technology y la University of Georgia, 2008)

Tareas del tutor	Alumnos	Profesores
1. Definición del tema	36,89	68,75
2. Material de lectura	17,21	31,25
3. Citación	18,03	37,50
4. Organización de párrafos	29,51	50,00
5. Vocabulario	49,18	50,00
6. Gramática	45,08	62,50

Fuente: Reng Dong (2008)

El estudio de Yu Ren Dong (2008), adicionalmente, planteó las expectativas de los alumnos sobre el comportamiento que debería tener un tutor (no entrega datos porcentuales): que estén más implicados, que les entreguen más tiempo, más cooperación, más detalles y que procuren atender sus trabajos con menos correcciones negativas.

Las vacilaciones y la complejidad de la relación se dilatan si contemplamos la perspectiva de la institución. En nuestra investigación hemos comprobado los diversos nombres que puede tomar este acompañante según la institución educativa, nombres que, por supuesto, llevan diversas asociaciones y jerarquizaciones vinculadas al grado de participación que se ambiciona para su trabajo.

TABLA 4.5. Nombre de los directores de tesis en las universidades hispanas

Centro	Nombres de los directores
1. Universidad Mariano Gálvez. Guatemala	Metodólogo (proyecto de investigación) Director Asesor
2. Universidad de Chile	Profesor guía Profesor consejero Colaboradores
3. Universidad de El Salvador	Docente director (licenciaturas) Docente asesor (grado en Medicina)
4. Universidad San Andrés. Argentina	Mentor
5. Universidad de los Andes. Colombia	Asesor
6. Universidad Central del Ecuador	Tutor
7. Instituto Tecnológico de Monterrey. México	Asesor
8. Universidad de Piura. Perú	Asesor Coasesor
9. Universidad Simón Bolívar de Venezuela	Asesor
10. Universidad de Salamanca. España	Director Tutor

La Universidad Mariano Gálvez y la Universidad de Chile distinguen tres tipos de figuras, cada una con una misión trazada, es una manera de probar cuán diferentes son las necesidades del tesista y cómo el centro ha percibido esas necesidades. La figura de un asesor o coasesor parece importante, un complemento a la tarea del tutor, ¿cómo manejan esa relación estos intervinientes?

Finalmente, están los distintos nombres asignados, vayamos a la asociación semántica que cada término lleva consigo (DRAE):

Asesor: ilustrador o consejero.

Mentor: consejero, guía, padrino, maestro.

Tutor: defensor, protector, orientador, director.

Director: gobernador, consejero, orientador, regidor.

Guía: que dirige o encamina.

Consejero: que aconseja.

González y González (2001) hablan de él como un *manager*, al estilo de un entrenador deportivo.

Aunque el campo semántico es similar y subiste la idea de ‘consejero’, hay diferencias y connotaciones, no es lo mismo hablar de un *director* o de un *mentor*. Parece que si el centro opta por un nombre, que no es indiferente, es porque involucra en él una información que estudiante y tutor reinterpretan a su modo. Eco (1994) pondera el nombre de *tutor* usado en ciertas universidades porque parece conllevar un papel relevante en la investigación. En suma, la variada terminología administrativa devela las diferentes instancias de participación que se pretenden para este tutor, un rol que no siempre parece sencillo a tal punto que puede ramificarse en una serie de figuras adicionales con el fin de hacer eficiente su labor. Hace falta buscar mecanismos eficientes para adecuar las necesidades de alumnos y tutores, en un panorama tan cambiante, la cuestión requiere también de una redefinición no solo de nombres. En las grandes universidades, manifiesta Eco (1994), el tutor (nombre que valora, como hemos anticipado) se ocupa de las tesis de un grupo muy reducido de estudiantes, uno o dos al año, la importancia que le asigna a esta práctica queda confirmada cuando a continuación afirma: “si tal fuese la situación italiana, no habría necesidad de escribir este libro [Cómo se hace una tesis]” (5).

3. El último punto que deseamos tocar es la refuncionalización que actualmente sufre el género y que está relacionado con la investigación. El ritual de iniciación ha exigido una reformulación del género ya porque el periodo educativo universitario se ha extendido gracias a la masificación del posgrado (entonces ya no entraña necesariamente la culminación de un ciclo) o porque debe responder a los nuevos imperativos sociales que reorientan el tipo de investigación. Barnett (2001) nos recuerda que la sociedad de la información ha reorganizado el saber y ha estimulado nuevos tipos de conocimiento y con ello nuevos tipos de investigación, el llamado *modo 2* que retomamos aquí. Estos nuevos modos de aprehensión cognitiva se cuelan en las progresivas reformas que afronta el sistema universitario latino afanado en evolucionar hacia el nuevo paradigma de investigación y convive con las representaciones tradicionales del modo 1.

En este panorama podemos registrar dos movimientos básicos: uno que mantiene el género, aunque puede requerir renominaciones y otro que lo desplaza y para dar cabida a otros textos. A grandes rasgos, los cambios implican:

- a) La tesis se desdobra en géneros diferenciados, según se dilate o contraiga, (en función de ciclo al que se asocie), es decir, según la extensión o profundidad de la

investigación (pregrado o de posgrado). La diferencia puede ser expresada por medio del mismo nombre con el respectivo determinante (tesis de pregrado, tesis de doctorado) o con la asignación de un nuevo término, *trabajo de grado* que puede extenderse para los trabajos de posgrado, salvo el doctorado:

[Trabajo de grado] Es un trabajo académico, resultado de una investigación original sustentada en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencias científicos. Puede incluir también la realización de pruebas que afirmen o refuten las teorías (...) Se presenta una teoría original o derivada de un tema específico y se demuestra su validez usando un método de investigación con cuyo análisis se llega a conclusiones (Cisneros Estupiñán, 2007: 4-5)

La Tesis de Maestría, llamada Trabajo de Grado, se caracteriza por ser una investigación que profundiza en un campo del conocimiento o lo presenta en una forma novedosa y crítica. Debe ser producto personal, representar un aporte valioso para la materia y demostrar autonomía de criterio intelectual y científico, capacidad crítica, analítica, constructiva, en un contexto sistémico y el dominio teórico y metodológico de los diseños de investigación propios de la materia (Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Derecho, 2004: 9).

- b) El cambio puede encausar el texto hacia el modo de investigación 2, un conocimiento más ligado a fines inmediatos:

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN:

Es de carácter individual y deberá contemplar las siguientes pautas:

- a) Ser integradora de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera.
- b) Requerir procesos de análisis y síntesis del tema desarrollado.
- c) Evidenciar la actitud crítica del autor.
- d) Seguir una metodología propia del tema que se aborda.
- e) Contar con sustento teórico suficiente.
- g) Aportar un enfoque original a la solución profesional de un problema específico.
- h) Proporcionar una oportunidad para que el alumno/a ordene, sistematice y aplique conocimientos adquiridos y los transforme en un producto nuevo.

Podrá basarse en: *formulación de estrategia de negocio, programa de desarrollo organizacional, diagnóstico de competitividad empresarial, plan de reconversión de recursos humanos, desarrollo de un plan de negocios, revisión bibliográfica exhaustiva de una temática pertinente a las disciplinas de la carrera*, con un objetivo crítico, constructivo o desafiante de nuevas incógnitas surgidas del análisis (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Administración, 2009: 2, énfasis nuestro)

- c) El surgimiento de nuevos géneros, o más bien, de géneros que se refuncionalizan para operar como rituales de culminación de ciclos inferiores. La tesis como onomástica queda desplazada a favor de nombres más especializados en trabajos de

menor dimensión, el texto requerido es una forma derivada, un estudio, aunque más “especializado”, en todos estas citas las cursivas son nuestras:

INFORME DE GRADUACIÓN:

El informe estudia y desarrolla un tema de forma documentada y actualizada con fines de difundir el conocimiento existente, *procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes y la ofrecen al lector ordenadamente*; sus partes esenciales son la introducción, los capítulos y las conclusiones. Su elaboración requiere efectividad, capacidad de síntesis, saber ordenar, escoger y utilizar la información disponible. Su dosis de originalidad es reducida (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ing. Industrial, [paráfrasis] s.a.: 7).

MEMORIA:

Es un breve escrito que constituye una aproximación a la metodología del trabajo científico, sin ser *un enfoque rigurosamente monográfico y sin el requisito de la originalidad* (Prellezo [España], 2010).

TESINA:

Se entiende por tesina una afirmación sustentada en evidencias que *no necesariamente son resultado del trabajo experimental del sustentante*, sino que pueden ser extraídas de trabajos publicados en revistas o libros, con la adaptación necesaria para el problema específico que plantee el sustentante (UNAM, Facultad de Ciencias Químicas, 2011: 45).

TRABAJO DE GRADO:

Se busca evaluar la habilidad del graduando para determinar un problema de investigación y estudiarlo dentro de un marco analítico que incorpore los conocimientos teóricos adquiridos y/o el uso de herramientas cuantitativas correctas. *A diferencia de una Tesis de Grado, la Memoria de Grado no requiere de un objeto de estudio inexplorado. Las fuentes de información pueden ser, por tanto, de carácter secundario.* El tratamiento del problema debe superar el nivel puramente descriptivo, pero no requiere ni innovación teórica ni metodológica. Aunque la Memoria de Grado es esencialmente una revisión bibliográfica de carácter analítico, el estudiante debe aportar un valor agregado al contenido bibliográfico (UNIANDÉS, Economía, 2013: web).

d) La desaparición de géneros de investigación en el pregrado por géneros profesionales, un afán por afirmar el nivel de pregrado como una práctica profesional, naturalmente en relación con la carrera, y dejar el posgrado para la investigación propiamente dicha. En los ejemplos que siguen, el género recibe diversos nombres:

TRABAJO ESPECIAL

Puede consistir en:

- 1.- Aplicar conocimientos y técnicas profesionales.
- 2.- Mejorar métodos y técnicas profesionales.
- 3.- Constituir una propuesta novedosa en el campo profesional.

4.- La sistematización de experiencias profesionales vividas.

(...) En general, los Trabajos Especiales deben contener proposiciones o conclusiones que sean producto de la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas adquiridas en el Curso, o como dice la Normativa del Consejo Nacional de Universidades (CNU), demostrar el manejo instrumental de los conocimientos obtenidos por el aspirante en el área respectiva (Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2004: 9-10).

PROYECTO DE GRADO

Son trabajos cuyo objetivo es poner en práctica los diferentes métodos de producción de mensajes (escritos, audiovisuales o publicitarios), de estrategias de comunicación o proyectos específicos del campo profesional. Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (Universidad Rafael Landívar, Comunicación, s.a.: 7).

TRABAJO DE TÍTULO:

Es una actividad terminal de la carrera, es el primer trabajo profesional desarrollado por el estudiante. Debe enfrentar un problema de ingeniería industrial, en cuya solución debe hacer uso de las competencias adquiridas, las habilidades logradas y los conocimientos apropiados en el transcurso de sus estudios. Consiste en emplear metodologías y buenas prácticas de ingeniería para formular, analizar, desarrollar y dar solución a un problema real relacionado con áreas propias de la disciplina. El trabajo debe ser un aporte personal del alumno, original, con la rigurosidad y ética profesional de un ingeniero (Universidad de Valparaíso, Facultad de Ingeniería Civil Industrial, s.a., web).

Esta ampliación conlleva dos efectos discursivos relevantes. Cuando se mantiene la noción de tesis para las titulaciones que no sean el doctorado, se proyecta cierta confusión para diferenciar los alcances de los textos en función del nivel y la profusión de nombres que se inauguran para precisar a los géneros de graduación. ¿Qué define una tesis de pregrado que la oponga a una de master? Puede ser que estemos llamando *tesis* a algo que realmente no lo es. La profusión onomástica —a propósito, cada nombre está impuesto por sus padres creadores: los administradores educativos— salta a la vista, a pesar de la microscópica muestra esbozada, solo en ella se han develado siete nombres de géneros de graduación:

- ✓ Proyecto de grado o de graduación
- ✓ Trabajo de título
- ✓ Trabajo de grado
- ✓ Informe de grado
- ✓ Memoria (o memoria de carrera)
- ✓ Tesina

✓ Tesis de pregrado

La diversidad es natural, la variedad regional se verá reflejada en preferencias discursivas y es normal en un sistema que ha ido asentado cambios de forma adaptativa más que revolucionaria, de forma espontánea más que ordenada por una ideología. Pero esto no supone que abandonemos la pregunta de si géneros como *tesina*, *memoria*, *tesis de pregrado*, *trabajo de grado* que están sirviendo al mismo fin (trabajo final de pregrado) son formas sinónimas o géneros diversos como variantes diatópicas (pues no parece estar asociada exclusivamente a la disciplinariedad). El asunto de las regularidades es crucial porque una distinción de género debe ser capaz de decir qué diferencias de valor encontramos en los textos para oponerlos entre sí y lo es también porque la bibliografía a la que se recurre no siempre circula por un campo local. Si no ocurre, se originan polisemias que hacen que no estemos seguros si tal texto cuenta con una forma de organización exclusiva, una onomástica conflictiva que recuerda el reclamo de Fairclough (2003).

En la investigación descubrimos algunas propuestas. Para Bizcarrondo y Urrutia (2010), *tesina* es el equivalente de *proyecto de fin de carrera* de los estudios técnicos y *memoria de investigación* sustituye a *tesina*. La Universidad Santiago de Chile, en su manual de elaboración de tesis, advierte que el nombre *tesis* se referirá a todo trabajo presentado por los estudiantes de pre y posgrado, conducente a la obtención de un título profesional o grado académico, esto es: seminario de título, memoria, informe de título, etc. (4b UCh, 1). Según Alcaraz Varó (2000), los trabajos en los que se presenta la reflexión e investigación están englobados en un macrogénero llamado ensayo (artículo de investigación, monografía, recensiones, etc.). Prellezo (2010) advierte que *tesis* y *tesina* son nombres sinónimos y que el término *monografía* es un hiperónimo de todos estos géneros, porque su elaboración responde de forma sistemática a los mismos principios y elaboraciones metodológicos.

Ateniéndonos únicamente a esta exigua muestra se traducen dos ideas: los géneros están emparentados por sus estructuras discursivas tanto que resulta difícil percibir sus límites y, de cierta forma, parecen sugerir un orden de gradación entre ellos, por ejemplo, para Swales (2004), muchas veces la tesis es un desarrollo macro del artículo científico), aunque no hay unanimidad sobre si el género macro es el *ensayo*, la *monografía* o la *tesis*. Esto ocurre, entendemos nosotros, porque las características formales de los textos (salvo en el caso del proyecto) —que deberían contemplarse como rasgos caracterizadores determinantes de las propiedades específicas— no poseen rasgos definitorios que aportarían sus propiedades constitutivas. Los géneros no parecen diferenciarse por su macroestructura

discursiva (que varía desde el esquema del artículo científico de las ciencias puras hasta la forma introducción, cuerpo y conclusiones de las ciencias sociales y humanidad, sin olvidar mencionar secciones comunes como bibliografía, dedicatorias, agradecimientos, anexos), varían por el tipo de investigación, esta realidad la hemos constatado en el capítulo anterior (§ 3.5.4.2). Una conclusión parecida sostiene Moyano (2001) en su artículo sobre los géneros científicos: los modos de estructuración de géneros como posters, murales, tesis, monografías, son semejantes a los pautados convencionalmente para el artículo científico. Tal parece que la tesis de doctoral estaría tipificada como una investigación del *modo 1*, como *forma primaria* y como *investigación* en estricto sentido, a diferencia de los demás textos más próximos al modo 2, como revelan las distintas definiciones que prescriben los géneros.

El asunto, pues, merece una mayor indagación y muestras más extensas. Por ahora, cabría apuntar que no parece acertado pensar en una fórmula macro alrededor del *ensayo* o de la *monografía* debido a las particularidades que hemos referido ya (son estudios) y por la manera en que tales textos vienen funcionando dentro del sistema. Habría que encumbrar a la *tesis* como género modelo discursivo y como modelo de investigación. Igualmente, pensamos nosotros, debería discutirse el nombre *trabajo* por el que los administradores han registrado los textos sin mayores argumentos. Es un nombre altamente conflictivo porque en la mentalidad estudiantil la palabra *trabajo* está arraigada como texto académico que cobija a un serie de textos, incluyendo géneros pedagógicos (véase la discusión en §5.5.1), pero el género de graduación pretende el ingreso en otro tipo de comunidad, representa un cambio en la enunciación que debería formar parte del conocimiento del texto. Es decir, el nombre es conflictivo porque no entraña por sí mismo una característica textual definitoria que sí se aprecia en otros géneros (pensemos en ensayo, monografía, reseña), si *trabajo* es todo tipo de tarea, hay que proveerle de la particularidad que lo singularice Y es conflictivo porque la categoría estaría actuando como denominar a la clase de ritual no cómo debe ser ese ritual, y esto lo convierte en un auténtico cajón de sastre, si no, he aquí una muestra de lo que el nombre puede admitir: una apabullante cantidad de formas que admite el sistema de pregrado en la educación ecuatoriana:

EL TRABAJO DE GRADO

Elaboración de diagnósticos o documentos académicos, sistematización de nuevos modelos teóricos de experiencias en una comunidad, proyectos profesionales o productos artísticos. Así, en Medinia se podrán medir los conocimientos del futuro médico mediante con casos prácticos, como la intervención en una operación (Diario El Universo, 4 de noviembre de 2013, web).

En esencia, hemos sugerido que para comprender el género no debemos mirar solo hacia el frente, al acto mismo, hay que girar la vista hacia quienes fomentan el ritual (la sociedad) y hacia los elementos que forman parte del acto (la estructura académica). Al actuar de esta manera hemos podido obtener una panorámica más envolvente del género. Hemos comprendido que se trata de un texto profundamente vinculado a los vaivenes de la academia como institución (vaivenes impuestos por el contexto social) y a los paradigmas que han regido en ella, ha pasado de ser un ejercicio retórico, a un ritual de graduación como género oral, luego se refuncionalizó como ejercicio de investigación, y después se convirtió en un instrumento pedagógico. Actualmente la tendencia vacila entre sostener el texto para el posgrado o vitalizarlo como un ejercicio entendido como requisito de graduación al modo de investigación ², que busca dirigir al estudiante a situaciones pragmática que no solo resultan más operativas, sino también más necesarias para el sistema, para lo cual, en ciertos casos, debe mutar su nombre.

De igual manera, hemos comprendido que los problemas pedagógicos que entraña el texto radican en la configuración del sistema de educación superior: es un género de investigación incrustado en una atmósfera profesionalizante. Un sistema profesionalizante promueve una organización administrativa y curricular que no contribuye o contribuye muy poco a forjar una comunidad de práctica afín a la investigación, sin esa participación difícilmente se pueden aprehender las prácticas letradas altamente especializadas. De esta manera, la tesis emerge como un cuerpo extraño, como un ritual incómodo no solo para los estudiantes, incluso los maestros tutores sienten la incertidumbre alrededor de su figura. La organización administrativa no siempre ha construido una cultura de investigación por medio de espacios institucionales, tampoco ha alcanzado a hacer explícitos aspectos como los alcances del género, la manera de orientar a los estudiantes sobre su construcción o a organizar la relación del tutor con el nuevo investigador. La tesis es de esos géneros que lleva muchos (a veces demasiados) elementos tácticos⁸⁰: no se presentan argumentos para definir cuál es el modelo ideal que hay que seguir, las tesis que reposan en las bibliotecas no suelen estar acompañadas de la nota recibida o de las recomendaciones⁸¹, entonces, como Bunton (1998) entrevistó, no siempre pueden ser una referencia del “buen hacer”. Las

⁸⁰ Huerta (2006) acertó al mencionar ciertos hábitos intuitivos que perviven en la construcción de la tesis, por ejemplo, que el número de folios está dictaminado por el sentido común y las costumbres, y ese sentido común tiende a traer el mito del kilo, “entre más páginas y más peso, más relevante el trabajo” (2).

⁸¹ Hay excepciones. La Escuela de Ciencias Forestales de la Universidad de Chile obliga a que conste la nota del trabajo en la contraportada de la Memoria de graduación, un indicativo de la estima que ha merecido. De acuerdo, las universidades suelen premiar los mejores textos, pero este dato rara vez se menciona en el trabajo mismo.

universidades promulgan reglamentos, pero –salvo excepciones– estos se refieren a los requisitos formales, la manera de presentación y asuntos administrativos, más que a cuestiones estructurales. Mientras esto no cambie, la tesis seguirá siendo el ritual doloroso que se abandona a medio camino o que se construye apelando al sentido común o, lo que es muy doloroso, recurriendo a los numerosos centros de “ayuda” de tesis que pululan a lo largo de todo el mundo hispano.

La práctica de aula muy poco hace al respecto, aunque podría y debería hacer más. Enclaustrada en un orden curricular y en una pedagogía conservadora, ha sido incapaz de ver el valor de la escritura como un elemento modular del aprendizaje y de la construcción del saber y ha reducido el texto a un instrumento de evaluación. Tal vez por la ausencia orgánica de espacios, tal vez por la desidia, las prácticas letradas terminan por menoscabar la escritura de investigación. Igualmente, hace falta reorientar las actividades discursivas y forjar una pedagogía que no solo enseñe contenidos, sino también maneras de ser: construir una tesis es aprender a ser miembro de la disciplina, es cambiar de identidad (Barnett, 2001; Desinano, 2009; Ivanič, 1998; Wegner, 2001), un ritual que conecta prácticas e identidades locales con otras posiciones en el tiempo y en el espacio (Wenger, 2001). Solamente cuando el estudiante logre plantear su ubicación y saber que se le concede voz para que actúe simétricamente como emisor autorizado y que, por tanto, debe posicionarse desde otro plano de actuación podrá anticipar el grado de profundidad epistemológica que se le está exigiendo. Un ritual de iniciación no puede concebirse sin la conciencia del cambio.

Otra pretensión imperiosa es que el sistema y el maestro encaren el género como práctica de investigación y como práctica letrada. Cercenar uno de estos componentes es olvidar una parte capital de su constitución. Esto es esencial si recordamos que la construcción del conocimiento pasa inevitablemente por la retórica de los textos y, más aún, si recordamos que la función social de la academia es conducir una reflexión sobre la práctica misma y sobre su valor dentro del sistema. Los estudiantes están llamados a conocer los textos que componen, pero no solo como medios de comunicación, paralelamente deberían conocer sus fundamentos, sus asuntos problemáticos, debatir sus valores. El sistema escolar como toda institución no solo funciona por el viento que sopla de fuera, es posible modificarlo desde dentro, desde sus propias bases, y este cambio solo puede ser incitado por la metarreflexión. La responsabilidad del sistema, consiguientemente, es clave para reordenar y avivar la práctica y evitar el naufragio que inicia al principio de la travesía. Un ritual de iniciación no sobrevive como práctica cultural solo porque modifica al sujeto, es la sociedad misma la que se constituye y reafirma en cada ejercicio.

4.6 TEXTOS ACADÉMICOS Y PEDAGOGÍA

4.6.1 LOS TEXTOS ACADÉMICOS

Desde una visión panorámica, la academia dispone de géneros que adapta de las comunidades primarias (los géneros profesionales y los géneros de investigación) y por los géneros que ella, como comunidad discursiva con un fin educativo ha configurado. La adaptación de los géneros da pie a situaciones de simulación y mecanismos de verosimilitud que buscan restaurar los elementos perdidos en la deslocalización del discurso.

Desde una amplia perspectiva, los géneros pedagógicos se caracterizan por su relativa homogeneidad, funcionan como el mismo motivo social y bajo la misma situación comunicativa al margen de la disciplina. El estudio de Solé y Castells (2004), que analizó los textos de las ciencias sociales y naturales, concluyó que las propuestas de tareas de lectura y escritura no son radicalmente diferentes en uno y otro ámbito. Los cuestionarios, resúmenes, notas, exámenes, ensayos son comunes a todas las carreras, si bien hay variación en las microsecuencias. Para las autoras mencionadas, las diferencias entre los dominios aparecen amortiguadas por su conversión en “área curricular” o “asignatura”, y por el interés de hacer accesibles a los alumnos los contenidos curriculares. Entonces, es lógico afirmar que si hay un hilo que dé unidad a la comunidad académica, es la práctica de géneros pedagógicos. Sobre estos géneros también cabe resaltar la facilidad con que los maestros dan pie a su formación, tanto que es posible decir que hay tantos textos como órdenes pueda ejecutar el maestro, por eso, muchos de ellos son difícilmente clasificables o se manejan con criterios poco claros (vimos las variadas representación que podrían haber al respecto).

Otra particularidad de los géneros académicos es que su jerarquía está vinculada a diversos grados de complejidad. Una progresión que se leería de esta forma:

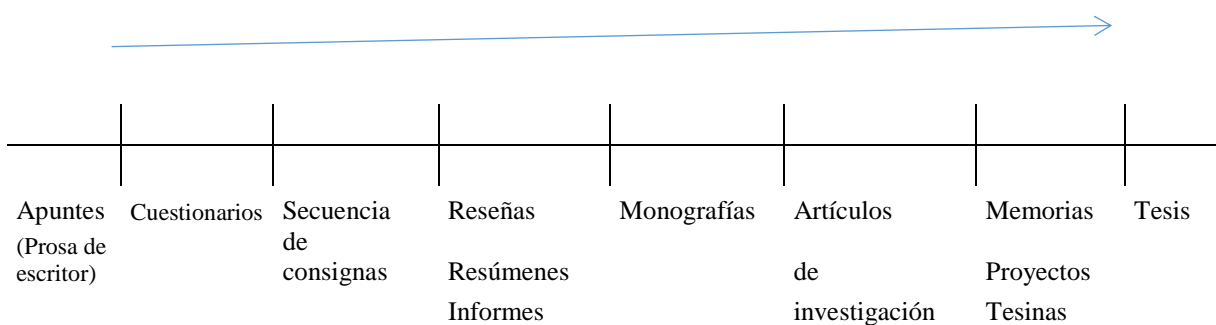


FIGURA 4.4. Gradación escalar de los géneros académicos

La evolución es otro reflejo de función didáctica de los textos. Los textos se gradan en concordancia con la evolución del aprendizaje del escritor, desde las prácticas privadas avanzan hacia las consignas; las secuencias de consignas tienden a buscar textos más coherentes y cohesionados y, posiblemente darán lugar a nuevos géneros conforme las órdenes se extiendan y se acepten. Por esta gradación se entiende que géneros como los proyectos o géneros de investigación, que involucran un mayor trabajo y una mayor apropiación del discurso, estén asociados a periodos finales, cuando el estudiante posee el bagaje teórico y metodológico para desarrollarlos y justifica la práctica de textos previos (como los artículos o monografías) que van capacitando al estudiante para textos de mayor aliento como las tesis. No obstante, esto no implica que los géneros pedagógicos se abandonen en niveles superiores, siguen teniendo vitalidad, lo que aumenta son las prácticas de géneros de otras comunidad y la inmersión del sujeto en la comunidad discursiva. Es indiscutible que los alumnos que no son incitados a componer géneros de menor alcance tendrán mayores problemas para ejecutar textos de mayor envergadura. La gradualidad también involucra a la competencia mental que camina desde las paráfrasis hasta las habilidades para solucionar problemas, relación que hemos visto que se ostenta en el tipo de consignas propuestas.

La mayor parte de géneros que construye un estudiante en la academia son géneros pedagógicos y en menor proporción están los géneros profesionales. Aunque nuestro estudio no brinda cifras al respecto, porque nuestra intención era recoger la variación no la frecuencia de uso, sí fuimos testigos de la masiva presencia de estos textos durante la conformación del corpus. Pero hay cifras que permiten afianzar nuestra aseveración. Los datos del estudio colombiano (Pérez Abril y Rincón, 2013) muestran que el 91,50 de textos académicos son los apuntes de clase, el 82,90% resúmenes, el 78,03% ensayos, el 71,69% informes, 30,90% reseñas. La investigación ya citada realizada por Parodi (2008a), basada en cuatro disciplinas (Ingeniería de la Construcción, Química Industrial, Trabajo social, Psicología) identificó 28 géneros entre las cuatro disciplinas, pero de ellos 16 eran exclusivos del dominio profesional, es decir, no se presentaban en las aulas. Rosales y Vázquez (2011) citan y que dejan ver “el predominio de géneros académicos no vinculados estrechamente con los escritos profesionales que se demandaría a los futuros egresados, sino más bien propios de la enseñanza universitaria en general” (4). La situación en el medio anglófono es similar. Horowitz (1986), cuyo estudio está basado en una muestra 54 tareas de 29 cursos de 17 departamentos de la Western Illinois University, encontró que los géneros más solicitados por los maestros fueron: el resumen (con o sin opinión personal), comentarios de una

bibliografía, reportar la participación en una experiencia, ensayos, junto a ellos estaban los textos que de alguna manera buscaban conectar teorías y datos (textos con un marco teórico de acuerdo al cual se interpretan los datos y los datos vienen de investigaciones) y los proyectos de investigación.

Algunas razones justifican esta frecuencia. Estos géneros forman parte del contexto “real” del aula, más próximo a los interlocutores, es decir, se gestan en el mundo escolar y, como observan Solé y Castells (2004), son tareas muy valoradas por su utilidad para aprender, la función esencial de la academia, valoración que reciben de los propios estudiantes. Por otro lado, está el hecho de que no siempre es fácil colegir qué textos serán imperativos para el ejercicio profesional, y que la universidad podría carecer de una cultura de investigación para promover géneros de esa comunidad. Rosales y Vázquez (2011) sospechan que el privilegio de las actividades de repetición y reproducción actuaría como un mecanismo de control de la circulación del conocimiento, en vez de promover la inserción de la palabra propia reformulando las voces de los autores.

La conclusión del silogismo salta a la vista: el sistema universitario no facilita las condiciones para ligar a la academia con otras prácticas discursivas. Las prácticas de escritura “no necesariamente preparan al estudiante para su desempeño profesional, sino que lo entrenan en la resolución de actividades que son más propias de las tareas escolares que de las profesionales” (Pérez Abril y Rincón, 2013: 176). Esta reducida variedad de géneros profesionales sumada a las abstracciones que reciben los textos para ser parte de este contexto de segundo orden, como argumenta Parodi (2008a), podrían ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al medio laboral “pues los accesos al saber y al hacer” (90) se truncan. Rosales y Vázquez (2011) afirman en tono conjetural que en los contextos universitarios hispanoparlantes parecerían hegemonizar las escrituras de clases de textos inespecíficas y con una demanda cognitiva que involucra una relativa transformación en los sistemas conceptuales de los estudiantes en el momento de escribir.

Lo mismo ocurre con la reducida presencia de géneros de investigación. Poco propugnados en la práctica cotidiana, se convierten en la exigencia de la graduación. Pérez Abril y Rincón (2013) incluso llegan a sostener si este hecho podría justificar el escaso nivel de producción intelectual de nuestros países. No hay que olvidar que estos indicios demuestran las escasas oportunidades para crear otro tipo de géneros, aquellos que permitan cumplir con los fines privados de la academia y poner en juego otro tipo de *selves* del escritor y así conectar el conocimiento aprendido con su experiencia personal. Es la

corroboración del fin endogámico de la escritura que habíamos planteado en el segundo capítulo.

El dato hace gala de la contradicción de coherencia con el reclamo de los académicos: reclaman el desarrollo de competencias de escritura, pero escasamente favorecen una cultura de lectura y escritura (Murga, 2005) que rebase a las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. La razón de esta actitud se deriva, naturalmente, de las representaciones sobre la escritura que subyacen: los profesores la entienden como un medio para cumplir fin educativo y no como un fin en sí misma. El problema con esto es que los profesores no se preocupan por la escritura y los estudiantes tampoco y si ambos se desentienden, se pierde todo el potencial significativo que posee como medio de comunicación.

Para terminar, habría que destacar aquello que se viene remarcando en ciertos círculos, el empeño por direccionar el conocimiento hacia un fin práctico, impelido por la manera en que el saber ha transmutado su valor en la sociedad y en la economía. En el recorrido del corpus, la presencia de géneros como los estudios de caso y los proyectos, estos últimos presentados como alternativa para la graduación, constituyen muestras de cómo la academia y sus discursos permean y sacan a flote los imperativos sociales. El problema con esto, lo explica Barnett (2011), es que el sentido práctico propugnado incentiva la productividad y crea una fuerza de trabajo cualificada, conducirse de ese modo se contradice con la esencia formativa de la educación superior obligada a discutir sobre modos alternativos de razonamiento, acción y reflexión, sin tal discusión la escritura como herramienta que construye el conocimiento no se puede influir en el discurso. Entonces la educación y sus textos se mueven también en una franja conflictiva. No puede negar el valor del carácter práctico porque forma parte de las funciones que por ley cumple, pero el sentido mercantilizante que se impone a la práctica puede impedirle cumplir otras funciones para las cuales ha surgido: su carácter reflexivo y cuestionador de las prácticas. Las tesis y los proyectos son, sin duda, más que un simple artefacto escrito, están moldeados por las dinámicas sociales.

4.6.2 PEDAGOGÍA

A pesar de los hibridismos genéricos, de la yuxtaposición de comunidades que rescatamos a lo largo de estas líneas, mantenemos que hacer explícita esta taxonomía lingüística parece ser una apuesta pedagógica significativa.

Uno de sus beneficios es que puede resolver la confusión reinante sobre el estatuto de algunos géneros en el mundo hispano⁸² (Gallardo, 2005; Moyano, 2009) y sobre las consignas, o quizá valdría decir las diferentes formas en que profesores y estudiantes se representan la tarea. Se trata de un problema comunicativo que la perspectiva de las *academic literacies* coloca como la mayor fuente de conflictos para el estudiante que escribe (Lea y Street, 2000). Como sostiene Prior (2006), los alumnos —que no actúan como entes pasivos—, se representan la tarea en términos de sus propias metas y entregan sus versiones de las consignas, siguiendo sus maneras de entender al género, lo mismo que los profesores. Y como enfatiza Carlino (2005), las consignas y, añadimos nosotros, los géneros que solicitamos provienen de una tradición discursiva no siempre perceptible para el profesor, menos para el alumno. No sorprende entonces que en el análisis que efectúan Kramsch y Thorne (2002) el género sea la fuente de los malentendidos en la práctica de comunicación global porque tendemos a tomarlo como si fuera universal y natural, sin considerar el “sabor local” que cada uno puede tener.

Abogar por una unificación de criterios no quiere decir que estemos sosteniendo que debemos hablar de géneros universales. No podría ser así si hemos abogado por que el contexto determina la naturaleza de un texto. Lo que queremos decir es que el género, en un mismo medio suscita diversas representaciones por el desconocimiento imperante sobre sus estructuras. Adoptar la propuesta del género para la enseñanza podría solventar gran parte de estos problemas porque permitiría que los miembros de la comunidad académica tengan conciencia de sus particularidades y que hagan explícitas ciertas convenciones que permanecen tácitas, como elementos ‘no dichos’.

Otra de sus ventajas, sostenida por Camps y Castelló (2013), es que nos permite plantear qué géneros deberían ponderarse y por qué en contextos de enseñanza y aprendizaje universitario. Como bien mencionan las autoras, muchas veces las investigaciones describen y analizan las prácticas y solo en contadas ocasiones reflexionan respecto al sentido de la promoción de unos géneros frente a otros. Un criterio de reflexión toma en cuenta las

⁸² Lo mismo ocurre en las comunidades científicas: no hay acuerdos suficientes sobre las clases de textos que circulan. Un estudio de Moyano (2001) sobre las revistas científicas argentinas demuestra la incertidumbre. La Asociación Geológica Argentina distingue como géneros a los artículos, notas breves y artículos extensos, todos muy semejantes en estructura. La Asociación Argentina de Ciencias del Suelo denomina “trabajos” a los escritos que proyectan investigaciones inéditas, cuya particularidad destacable es el límite de diez folios de tamaño. También identifican géneros como revisiones, comentarios y notas. La Asociación de Producción Animal distingue entre trabajos de investigación (que se ordenan con la estructura IMRD), comunicaciones, conferencias y revisiones bibliográficas.

necesidades de lectura y escritura de los estudiantes, los géneros propuestos deben tener sentido para ellos. Nosotros hemos planteado que otro criterio es abrir la academia hacia las prácticas de fuera y armonizar esas necesidades con las anteriores y hemos alertado sobre los constreñimientos que acarrea pensar en géneros de un solo campo discursivo.

Un siguiente beneficio es que nos lleva a encarar uno de los problemas más frecuentes achacados a la formación que reciben los estudiantes: su limitada habilidad para evocar a la audiencia y para acomodar su texto a sus horizontes de expectativas. Indudablemente esto se debe a que los alumnos escriben con la conciencia de que son leídos por un profesor, que escriben para ser evaluados, que escriben para demostrar un saber y piensan sus textos como un todo homogéneo afectado por lógicas discursivas y retóricas de la comunidad pedagógica, en esencia, escriben *en* y *para* la clase y no para desenvolverse en la comunidad “real” (Carlino, 2005; Dias et al., 1999; Freedman y Adam, 2000; Pérez Abril y Rincón, 2013). Mucho más cuando anticiparse a las expectativas y respuestas del lector es una tarea difícil para un escritor novato quien no suele mirar la escritura como un proceso de interacción o no suele imaginar las percepciones, intereses o requerimientos de una audiencia potencial (Hyland, 2005).

Con la propuesta, el estudiante llegaría a comprender que no todos los géneros que escribe forman parte del mismo círculo, que hay géneros que cambian de configuración si cambia la comunidad porque varía la situación comunicativa y el marco pragmático (Charaudeau, 2004; Dudley-Evans y St. John, 1998). Tener en mente esta situación comunicativa evita que los géneros funcionen exclusivamente como discursos de enseñanza/aprendizaje, cuando su retórica debería adaptarse a un auditorio más plural⁸³. Y si como han apostado Barnett (2001), Ivanič y Simpson (1992), Lave y Wenger (1995) o Wenger (2001), que al aprender un discurso aprendemos también a ser alguien diferente, adquirimos un nuevo rol y con él nuevas manera de actuar, el estudiante también llegará a comprender su nuevo rol, el género actúa como un mecanismo de andamiaje para que el sujeto comience a pensarse como un miembro experto. La educación es, al fin y al cabo, un proceso de llegar a ser, y la cuestión de llegar a ser es una cuestión de triunfar en cuanto a la postura personal que puede dialogar abiertamente con los otros miembros (Barnett, 2001).

Bereiter y Scardamalia (1983) advirtieron que solo se fomenta un verdadero aprendizaje de la escritura cuando el emisor toma en cuenta la situación comunicativa en la que se ubica su texto y lo ajusta a las expectativas del lector, es lo que llamaron *transformar*

⁸³ Carlino (2005), aunque no separa las comunidades como aquí hacemos, visualiza la ‘situación de escritura’. En su propuesta pedagógica incluye dentro de las indicaciones que se entregan para el desarrollo de examen, el detalle de la ‘situación de examen’, porque lo percibe como un dato medular para la construcción del escrito.

el conocimiento que oponen a *decir el conocimiento*, una escritura basada en la memoria y en la repetición de la información. Sin ese panorama se pierde un factor importante en el desarrollo cognitivo del alumno como había prefigurado Bazerman (2009). Anticipar la audiencia, señala Hyland (2005), favorece ajustar la prosa reconociendo las expectativas y posibles objeciones de los lectores, y como Smart (2000) afirmó, “writers appear to find it hard to gauge how much background knowledge review readers are already likely to have, and so may be uncertain where to start with a topic” (234)⁸⁴. Y saber “quién es quién” en el mundo académico, es un factor clave para poder escribir (Ivanič y Simpson, 1992)⁸⁵, el estudiante debería identificar quién debe ser cuando construye un género, puesto que si escribe una historia clínica está obligado a pensar y expresarse como médico, aunque todavía no lo sea formalmente.

Sin embargo, hay que anotar que la situación de simulación ha sido una de las críticas que recibe la perspectiva del género bajo el argumento de que ni los profesores ni el ambiente escolar pueden reproducir auténticos contextos. La perspectiva del género de la Nueva Retórica (Hyland 2004b) objeta la disyunción entre el contexto de aprendizaje y el contexto de uso del texto porque invoca una distinción artificial, la clase no puede prever el uso ni los aspectos improvisados que ocurren en los verdaderos contextos. Brown et al. (1989) alegan la comunidad escolar no llega a ser la comunidad científica en todo el sentido del término, por lo que no podría propiciar actividades auténticas de aprendizaje: el profesor cumple un rol de entrenador que recurre a herramientas para resolver asuntos prácticos simulados. Dias et al. (1999) sostienen que el orbe escolar y el profesional son, en realidad, “mundos aparte”, puesto que muchos de los géneros del trabajo son inseparables de su contexto y, aunque fuera posible y deseable mostrar copias de estos textos a los estudiantes, “they lived experience of texts is impossible outside of their enactment” (Dias et al., 1999: 134).

No se trata solo de una objeción teórica. La propia práctica de aula ha confirmado lo difícil que es circunscribirse a este artilugio de simulación. Shaw, retomado por Swales (2004) aplicó una encuesta a 22 alumnos de ciencias para saber qué receptor tenían en mente cuando preparaban la disertación de su tesis. Concluyó revelando las ideas confusas que

⁸⁴ Smart (2000) ofrece un interesante estudio que analiza cómo influye la concepción que sobre el receptor poseen quienes escriben. Concluyó que el proceso se complejiza cuando el escritor no sabe a quién se dirige o posee una vaga noción al respecto.

⁸⁵ Los mismos autores remarcan que asumir estas diferencias y estos roles es igual de determinante en las prácticas lectoras. No es lo mismo si el estudiante lee para la academia, en ese caso predomina el afán informativo, pero si su objetivo es la investigación está llamado a ojear el texto con una mirada crítica, lee para escribir. No reconocer estas diferencias explicaría los problemas de comprensión frecuentes que experimentan los alumnos.

tenían estos emisores acerca de quiénes eran realmente sus receptores. Debido a su tema, eran persuadidos de que escribían para informar sofisticadamente a un receptor no especialista, pero ellos estaban conscientes de que el valor de su trabajo sería juzgado por un experto. ¿Pueden sustraerse del contexto escolar? Preguntando de otra forma, ¿es posible canalizar una transposición didáctica eficiente y sostener la ficción de verdad que caracteriza al saber enseñado?

Esta objeción ya ha sido encarada, pero vale la pena abordarla y reunir algunos de esos conceptos. En efecto, como destacó Smart (2000), reconocer y, sobre todo, concertar el texto con el contexto respectivo entraña una ardua tarea para un escritor, mucho más para un estudiante. Por eso mismo, alguien y en algún momento previo debe prepararlo y formarlo para este desempeño y esa práctica de formación requiere, indudablemente, una instancia singular. La escuela como institución ha sido erigida para cumplir ese papel. Descalificar la práctica sería, apuntó Widdowson (1990), una manera de desconocer a la pedagogía misma y a los progresos que ha hecho para ir en contra de lo natural e intervenir para facilitar el aprendizaje, es decir, “if what went on in classrooms exactly replicated the conditions of the world outside, there would be no point in pedagogy at all” (162).

Descalificar la práctica por carecer de un marco auténtico sería descalificar igualmente todas las prácticas de entrenamiento por medio de las cuales se inicia el no experto. ¿Acaso los pilotos no se entrenan en simuladores de vuelo?, ¿no se han fabricado cápsulas que simulan la pérdida de gravedad para preparar a los astronautas? En nuestra sociedad, observó Goffman (2006), existe un sinnúmero de prácticas que ofrecen al neófito la experiencia “para actuar en condiciones en las que (se piensa) no se permite una implicación real en el mundo, «desacoplando», en consecuencia, los acontecimientos de su enclave habitual (...) el mundo de la práctica es a la vez más simple y más complejo que las condiciones reales” (63-69).

Descalificar la práctica lleva implícita la concepción de que solo la inmersión en el medio natural o auténtico conlleva el aprendizaje⁸⁶. Sin embargo, un conocimiento válido

⁸⁶ En el mercado, esta carencia del sistema escolar ha creado una oferta de estudios que buscan justamente enseñar en escenarios auténticos. El Título Superior en Dirección de Empresas Hoteleras de Salamanca ofrece prácticas en los meses de verano y, en el último curso el estudiante se integra en una empresa hotelera durante cuatro meses para trabajar junto al responsable del servicio. El objetivo es que el estudiante adquiera una experiencia práctica de asuntos implicados en la gestión hotelera. El Centro de Estudios Garrigues se oferta como una escuela de orientación práctica, avalada porque la enseñanza se vincula al despacho Garrigues y, por tanto, a la actividad profesional, lo que les permite “adecuar los programas en contenidos y metodología con el objetivo de “enseñar a trabajar” a los participantes de modo acorde con la realidad empresarial y las cambiantes demandas de la sociedad” (Centro Garrides, web).

sobre el lenguaje no puede ser aprendido de forma automática y sin otra instrucción (Widdowson, 1990). Dias y Paré (2000) apuntan que el lugar de trabajo raramente guía o cuenta con un plan para desarrollar las competencias de escritura o para resolver las dudas o carencias de sus empleados. ¿No parece más consecuente pensar que la academia podría entregar herramientas que aporten las condiciones del caso, para que puedan ser representadas futuras tareas de escritura?

El mundo institucional, la han evidenciado Dias et al. (1999), se configura por una red de textos, por la mezcla continua de los géneros orales con los escritos, es un gran campo multisimbólico profundamente denso donde subsisten instancias legales, financieras, de marketing, bajo una variedad de medios comunicativos, alusiones intertextuales que pueden interferir en el conocimiento de los géneros. La educación saca a flote los aspectos que allí no siempre son perceptibles, explicita lo implícito, brinda un espacio no contaminado, al tiempo que provee maneras críticas de hacer frente a las nociones para considerar alternativas, especular e hipotetizar opciones que son consideradas como disruptivas y que ni siquiera se plantean en el mundo del trabajo. Todo esto sin olvidar que su atención está dirigida al aprendizaje y a conseguirlo por encima de todo, fin que no prima en ese campo.

Otra inferencia errónea de esta asunción es que ignora que la competencia comunicativa supone unos niveles de dominio. Existe un nivel contextual que nos prepara para el uso, la competencia comunicativa, y otro nivel, la competencia lingüística (el nivel semántico, sintáctico), el conocimiento del sistema del lenguaje. El sistema no está relacionado directamente con un “lenguaje en uso” (Widdowson, 1983) —ortografía, procesos de cohesión y coherencia textual, signos de puntuación, estructura de enunciados y de párrafos— son aspectos que aunque no tengan relación explícita con los géneros, juegan un rol crucial en la comunicación. El asunto de la educación y de la teoría sociocultural de la escritura es situar ese nivel lingüístico en el nivel contextual para satisfacer las necesidades comunicativas.

La cuestión central está definida más que por el contexto de simulación por las estrategias pedagógicas que se lleven a cabo. Artemeva (2009) aboga por que es posible enseñar la comunicación de una comunidad discursiva sin estar insertos en el contexto mismo siempre que tal enseñanza sea construida inteligentemente y racionalmente teorizada. La cuestión del aula, adiciona Widdowson (1990), no es que se tenga que usar el lenguaje naturalmente para aprender, sino que se tiene que aprender a usar el lenguaje naturalmente. Es cierto, no se puede reproducir el contexto, pero sí es posible entregar contextos auténticos con un método eficiente.

4.7 CONCLUSIONES

Este capítulo toma y defiende el valor del género como categoría epistemológica para el estudio del discurso del estudiante debido a la dimensión cognitiva y social que conlleva: funciona como un esquema mental que informa sobre la situación comunicativa, un registro, un enunciante y sobre los futuros receptores implícitos en los diferentes textos, aspectos que en el uso dotan de una identidad al enunciante. Como la cantidad de géneros que circulan en la comunidad académica es numerosa, sugerimos una clasificación apoyándonos en el criterio de la comunidad discursiva. Establecimos tres grupos de géneros: pedagógicos, profesionales y los de investigación. Los criterios diferenciadores apuntados fueron: la situación comunicativa, los propósitos y la retórica que particularizan a cada comunidad. Nuestra propuesta, volviendo a las palabras de Swales (2004), pretende clarificar más que clasificar, de ahí que patrocinemos una propuesta no como una separación tajante, sino como un *continuum*, donde pueden haber puntos de encuentro, solapamientos y hasta fugas.

Dentro de cada grupo de géneros hemos dado espacio a un género particular, para explicar cómo la noción de comunidades propuesta explicaría mejor sus rasgos macro y microestructurales o dilucidar aspectos que parecían poco comprendidos. De esa manera, planteamos que géneros como el ensayo y los proyectos podrían leerse como géneros que vacilan entre dos comunidades (la pedagógica y la disciplinar y la profesional y disciplinar, respectivamente) de acuerdo con el tratamiento que reciben y que esta ubicación determina su estructura interna. En cuanto a los géneros de investigación, nuestra sugerencia es leerlos reparando en el tipo de investigación que los construye que, a su vez, debería verse como una dimensión gradual que avanza desde los estudios y formas derivadas a las investigaciones propiamente dichas y formas primarias. Caracterizarlos como parte de una gradualidad y no como entidades discretas o contrapuestas parece estar más a tono con la evolución del aprendizaje y con el carácter educativo de la comunidad académica.

De igual forma, hemos aprovechado el constructo para determinar algunas características de los géneros académicos y remitir este conocimiento como un medio válido para colocar ciertos lineamientos que cimenten acercamientos al proceso de enseñanza de la escritura académica. Entre los aspectos en los que hemos insistido están la urgencia por encarar y homogenizar las diversas representaciones que se están manejando sobre las consignas y algunos géneros, la pretensión de acreditar el género como estrategia metodológica, como un medio de desarrollo cognitivo y un medio para vincular la formación con los procesos de asunción de identidad. Asimismo, hemos exhortado optar por el constructo incluso fuera del mundo escolar. De igual forma, hacemos un llamado para

comprender que los géneros están íntimamente sujetos a los contextos, por lo que sobre un mismo género pueden haber diversas representaciones, es el caso de la tesis (España y el medio latino). No comprender esta dinámica de vida de los textos, lo explicaron Kramsch y Thorne (2002), puede acarrear un malentendido comunicativo, por la discrepancia debida a la diferencia de los marcos culturales causados por las diferentes “resonancias” que cada idioma adosa a cada género. De ahí que en este mundo global, siguiendo a los mismos autores, los maestros deben estar preparados para comprender la manera en que un género de su sistema local se asemeja o diferencia del género en la atmósfera global y preparar a los estudiantes para prácticas comunicativas globales, aquellas que requieren más que competencias para comunicaciones locales.

Al inicio del capítulo, subrayamos la idea de que la cuestión del género, en realidad, significaba una manera de entender la escritura misma. Con esta idea en mente, podemos concluir señalando tres aportes básicos del capítulo para comprender la escritura: (1) un contexto educativo propone la construcción de géneros cuyo estatuto ontológico está vinculado al grado de aprehensión de las formas discursivas microestructurales más que macroestructurales. (2) Los maestros, gracias al poder que reposa en las consignas, son capaces de promover una infinita y variada producción de textos, tantos como órdenes sean posibles. En teoría, incluso una actividad manual puede ser revertida a la escritura. Si el profesor sabe aprovechar el poder epistémico de la escritura, como lo conseguía en los proyectos de alfabetización tratados en el segundo capítulo, tiene en el código una herramienta de aprendizaje de primer orden. (3) La escritura está siendo usada, esencialmente, como medio de comunicación, un fin utilitario certificado en el predominio de los géneros pedagógicos, y en la medida en que esto ocurre, alienta el fin endogámico de la academia. En tal virtud, se esclarecen los motivos de los problemas de los estudiantes para dominar los textos de las otras comunidades y por qué la universidad recibe reclamos del mundo social por la forma en que afronta la escritura.

Los géneros académicos, por tanto, requieren intervención no solo para corregir ciertos problemas subyacentes, sino también para recoger aspectos que todavía no hemos consignado. Hace falta vincular los géneros escritos con los géneros orales, identificar géneros propios de las carreras, revisar las movidas internas de diferentes géneros, profundizar en textos poco estudiados y que aquí hemos dejado apenas unas pinceladas (los estudios de casos, los proyectos, los cuestionarios, los trabajos de grado). Nuestra relación ha sido muy sintética, empeñada como ha estado en encontrar las generalidades más que las particularidades.

CAPÍTULO V

EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE: GÉNERO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EXPERTA

Aprender es una cuestión de identidad.

ETIENNE WENGER

5.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo, que constituye el trayecto final de esta investigación, se concentra expresamente en los textos académicos producidos por los estudiantes, el corazón de este recorrido. El objetivo de la revisión es describir estos textos para explicar su estructura y visualizar el proceso de construcción de la identidad experta; anhelamos que tales indicios puedan ser esgrimidos de alguna manera como soporte epistémico en una teoría didáctica de la escritura académica.

Hemos procurado que los temas que abordamos disientan de las perspectivas más habituales que han examinado este discurso. Tales perspectivas han preferido situarse en la retórica o en las características lingüísticas de los textos, sobre todo de los estudiantes de primer año, para iluminar los problemas relativos a la norma, y han terminado por definir esta escritura desde sus carencias o debilidades, es decir, por lo que ‘no es’. Decir cómo no son los textos, como bien hizo notar Pardoe (2000), no nos ayuda a comprender cómo realmente son, decir cómo no son los textos entraña una teoría y una pedagogía que enfatiza la exclusión. Por eso buscamos otros modos de abordaje. Creemos que al mirar estos textos desde su carácter escindido, diversificado, ambiguo, muchas veces desentonados de los modelos canónicos –como tienden a ser los textos de aprendices– podemos cosechar mejor información y atender de forma más efectiva una situación enunciativa peculiar, una zona de frontera en la que los textos luchan por alcanzar un nuevo estatus. El ángulo de estudio que proponemos se condice con la premisa de partida de esta investigación: ocuparnos del discurso del estudiante desde su condición de miembro aprendiz del discurso especializado que interviene en la comunidad de práctica, esto es, un contexto social más envolvente no supeditado únicamente a los actos letrados. Ubicarnos en este nivel de práctica equivale a conectar el proceso de aprendizaje con las formas de negociar la pertenencia a la comunidad y apreciar estos textos como procesos de negociación, como trayectorias de aprendizaje.

El estudio hace énfasis en textos desarrollados a partir de una consigna semejante, el análisis. Escogimos partir de las consignas porque presumimos que un examen que se aproxime a estas producciones debería iniciarse con la instauración de la situación

enunciativa: la consigna es el punto de inicio puesto que es bajo su patrocinio que se compone buena parte de estos discursos. La instrucción del maestro define qué, cómo y para qué debe escribirse, el texto promovido observó Riestra (2008), expresa cómo los alumnos internalizan nociones y procedimientos, cómo el texto prescrito opera sobre el trabajo real. De esta forma, el texto se considera como un hecho provocado por un proceso de interacción más que nacido de la mente de un individuo particular (Wright, 2008). Proceder desde un género, la línea de investigación más generalizada, deja abierta la cuestión de si el texto responde o no a las expectativas del proponente, y podría impeler un apriorismo que fuerce el encaje de los textos en ciertos patrones. Horowitz (1986) añade otro sólido argumento que merece citarse: la consigna ayuda a precisar qué tareas de escritura deben cumplir los estudiantes y qué destrezas deben ponerse en juego durante su elaboración.

Los motivos para que prefiramos la consigna ‘análisis’ emergieron luego de la revisión del corpus de textos en el capítulo anterior. Nos dimos cuenta de la fertilidad de la instrucción: era capaz de incitar desde textos tan breves como respuestas a preguntas hasta textos más complejos como trabajos de graduación; de ella se derivaban diversos géneros y, lo que resultó más llamativo, la intrínseca conexión que guarda con las operaciones mentales de las disciplinas, así podríamos apreciar ligar los procesos de cognición con los procesos discursivos.

Organizamos esta sección manteniendo la configuración de los capítulos anteriores. Antes de examinar el corpus, construimos la matriz teórica alrededor del tema de las consignas, con particular esmero en la consigna ‘análisis,’ y luego esbozamos de forma sucinta las propuestas que ligan el aprendizaje con la construcción de la identidad del sujeto que aprende. Seguidamente, efectuamos un análisis del corpus en correspondencia con los objetivos fijados para el capítulo, en un primer momento damos cuenta de la macroestructura de los textos, poniendo de relieve los segmentos de inicio y los elementos semióticos visuales. A continuación, atendemos la construcción de la identidad experta vista a través de la construcción del *yo* y la atribución de las fuentes. El capítulo culmina con una discusión final que interpreta las nociones y descripciones obtenidas.

5.2 LA CONSIGNA ANÁLISIS

En el capítulo anterior anticipamos ciertas características de las consignas (entendiéndolas en sentido amplio, desde un ejercicio en clase hasta la orden de escribir una monografía) y demostramos el papel esencial que cumplen en el andamiaje del texto del estudiante con vistas a una evaluación. Debido a este alcance, las consignas son elementos

de estudio sumamente fecundos y, por esa misma razón, han sido objeto de distintas investigaciones, cada una prendida a diversos vértices. Algunos investigadores han visto en ellas el trasluz de las concepciones pedagógicas de los maestros –por los procesos de aprendizaje que incentivan–, hay consignas cuya ejecución requiere únicamente reproducción de ideas, otras más exigentes que estimulan la relación de conceptos e ideas, otras la elaboración de síntesis significativas (Aisenberg, 2005). Muy emparentada con esos estudios se halla la propuesta de interpretarlas desde su relación con las competencias y habilidades de razonamiento (Bar y Valenzuela, 2012). Otras investigaciones las examinan como instrumento cultural que opera en la mediación entre pensamiento y lenguaje y desde la conexión existente entre lo instruccional, lo descriptivo y lo metacognitivo (Riestra, 2008, 2010), un estudio pedagógico basado en el interaccionismo discursivo que acentúa las características del trabajo real del estudiante. Y por si no fuera poco, contamos con enfoques que discuten las relaciones entre las consignas orales y la escritura (Condito, 2013), con estudios que analizan las consignas como mecanismo de evaluación (Atorresi, 2005), otros, y allí nos incluimos, que se interesan en el producto que alumbró esa orden, para examinar la forma en que es interpretada por el interlocutor y la relación que guarda con el texto construido.

Desde el punto de vista discursivo, Swales (1990) se refirió a estas tareas como el conjunto de actividades diferenciables, secuenciadas, marcadas propositivamente que recurren a una gama de procesos comunicativos y cognitivos relacionados con la adquisición de un género y destrezas de género apropiadas a una situación sociorretórica prevista o emergente. Desde el punto de vista didáctico, las consignas son enunciados instruccionales que redacta el profesor con el objetivo de provocar un texto escrito que dé cuenta del proceso cognitivo que pone en marcha el estudiante para apropiarse de los conocimientos o procesos, operan con relativa eficacia porque son constructos preestablecidos que funcionan en la dinámica del aula. Aun si la orden es prescrita por medio de un texto escrito, lo más usual, salvo en la educación virtual, es que vaya acompañada por una textualización oral, que funciona como un encuadre de la prescripción, y por aclaraciones sucesivas que suelen darse en el transcurso, son *evoluciones internas* de las tareas (Riestra, 2008). Todos estos aspectos conforman el contexto de la tarea o su contexto de producción que es a la vez *material*, porque ocurre en un espacio físico, y *cognitivo*, porque es el resultado de la negociación entre el contexto físico y el contexto de recepción, ambos enmarcados dentro de ciertos parámetros (García Romero, 2004). Prior (2009) extiende este contexto de producción a las expectativas y posterior comprensión de los estudiantes, a la negociación de las tareas, y a la

evaluación que reciben de parte de los maestros. Adiciona también que la consigna, además de proveer una estructura el texto, representa maneras de pensar, de leer y de escribir dentro de un campo determinado. Como el texto de los estudiantes solo se construye a partir de la agencia del maestro, se ha llegado a afirmar que sus producciones están cimentadas en dos sujetos productores: el profesor que ha trazado la tarea y cierra el texto con la calificación y las correspondientes observaciones, y el estudiante que lo compone prosiguiendo esas instrucciones: “a teacher necessarily enters into his/her student’s writing, and may be said to contribute to its content” (Wright, 2008: 268).

Hay diversos tipos de consignas de acuerdo con el objetivo de la enseñanza (Riestra, 2008): pueden pretender enseñar una noción, un concepto o habilidades incluidas. El léxico instruccional (*explicar, ejemplificar, definir, comparar, argumentar, analizar*) está en consonancia con ese objetivo que, a su vez, guarda estrecha relación con las operaciones intelectuales de la disciplina en la que las órdenes se inscriben. Justamente por las acciones mentales que organizan, Riestra (2008) entrevió tres instancias de acción de la consigna: a) el espacio del problema por resolver; b) el trayecto de elaboración mental que permitirá la apropiación de las capacidades discursivas previstas, y c) las diferentes explicaciones que producirán anclajes como creencias sociales. Riestra (2010), asimismo, distinguió las consignas como herramientas de aprendizaje en el sentido vygotskiano, esto es, como un espacio discursivo que media en la interrelación pensamiento-lenguaje, incluso si hay intervención de la reflexión y voluntad de los propios agentes discursivos. En este sentido, es válido afirmar que la consigna actuaría como el andamio que media entre lo que se piensa, lo que se dice y lo quiere decir. Para que la consigna sea resuelta favorablemente, el estudiante ha de contar con las herramientas cognitivas que le habiliten para cristalizar la tarea.

Pero para desarrollar una consigna no basta con la operación cognitiva. Junto a este factor destacado por los investigadores citados, se ubica el componente discursivo: un aspecto es la operación mental y otro la manera en que se ha de dar cuenta de ese proceso por medio del lenguaje. Cuando la consigna busca un breve texto, como la respuesta a una pregunta, puede ser suficiente apelar a la fórmula tema-remata, pero no cuando prescribe un texto escrito de mayor envergadura como son los textos que analizaremos en este capítulo; en dicho caso, parece que una guía que oriente sobre la manera en que debe desarrollarse el discurso propuesto favorecería la práctica. La ausencia de estas coordenadas podría llevar el peligro de asumir que el lenguaje ventriloquiza el pensamiento y, lo hemos reiterado insistentemente, “escribir no es tanto un método de transmisión de información como una

operación material para crear orden” (Latour y Woolgar 1995: 274). Para explicar mejor lo dicho atendamos estas instrucciones:

- [1.a] Analice la segunda lectura: “Perspectivas sobre el desarrollo del niño” (4c.1 Consignas, 19).
- [1.b] Efectúe un análisis económico de los impuestos a las exportaciones en Argentina (4c.1 Consignas, 1)
- [1.c] Haga un breve ensayo sobre el aprendizaje cooperativo (...) (4c.1 Consignas, 26)
- [1.d] **PROPUESTA DE TRABAJO**
Lectura y análisis de documentos escritos.
Descripción y análisis de documentos iconográficos.
Aplicar procedimiento apropiado para cada uno de los casos
Para leer y comentar los documentos, el curso se organiza en grupo de 3 a 4 alumnos.
PROCEDIMIENTO PARA ANALIZAR UN DOCUMENTO ESCRITO
 1. **Identificar** quién es el autor, de qué trata el texto, fecha y lugar en que fue escrito. Naturaleza del texto: político (discurso, manifiesto), jurídico (leyes, tratados), económico (contratos, estadísticas), testimonial (memorias, diarios). Por último, los textos también se pueden clasificar en públicos o privados.
Tipo de fuente: primaria (escrito en la misma época en que ocurrió el hecho), secundaria (el texto es escrito en época posterior).
 2. **Analizar:**
Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo.
Relacionar las ideas principales con el contexto histórico.
 3. **Explicar** lo que el autor quiere comunicar.
 4. **Interpretar** el contenido del texto, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc., con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. Emitir un juicio sobre el texto.
 5. **Redactar** el comentario: Introducción (identificación del tema), desarrollo (análisis y explicación) y conclusión (interpretación personal) (4c.1 Consignas, 9).

En [1.c] y [1.d], el profesor plantea la consigna y orienta la construcción del texto que desea que se ejecute. En [1.d] la orden hasta ofrece la ruta de la operación cognitiva (el procedimiento para realizar el análisis), detalle que, valga la oportunidad destacarlo, ha sido poco frecuente en la muestra que revisamos. Distintos son los casos de [1.a] y [1.b] que no informan ni sobre la operación cognitiva ni sobre la forma en que se debe organizar el texto. Aun si damos por hecho que el estudiante sabe manejar la operación cognitiva, la orden podría seguir siendo incompleta puesto que no brinda pautas sobre el discurso. En [1.b], por ejemplo, el texto de respuesta podría confeccionarse con una tabla que describa cada aspecto que se contemple válido para el análisis, o podría echar mano de organizadores gráficos que

visualicen las relaciones descubiertas en el análisis⁸⁷. Frente a esta libertad es lógico asumir que el escritor recurrirá al texto que le sea más conocido, pero ¿se ajustará su decisión a las expectativas del receptor?

En las tareas de mediano aliento, sin embargo, la entrega de una guía discursiva ha sido discutida. Pardoe (2000) ha traído a colación los contraargumentos que aducen que la guía podría ser un factor excesivo porque sobrellevaría la idea de que se entregan muchos detalles, un acompañamiento desmedido e incoherente con el afán educativo de que los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones, más incoherente con la realidad de fuera del aula donde el sujeto debe enfrentarse continuamente a situaciones imprevistas. Nos parece que el alegato debe matizarse.

Un indicador discursivo podría ser un elemento simplificador en los primeros años — en una primera etapa de aprendizaje—, cuando el sujeto carece de la suficiente pericia discursiva. Una inserción de este tipo favorecería la forja de la conciencia textual, mucho más si la aspiración es que el sujeto domine un género. La imagen síquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto de modo que pueda actuar con esa imagen o cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes (Riestra, 2008). Atorresi (2005) va más allá y recomienda formular la consigna incluyendo el propósito y la situación de comunicación, otros autores exhortan la inclusión del registro; nosotros razonamos que si al menos adjuntamos el género habremos ofrecido una pauta útil⁸⁸. Los géneros son, de muchas formas, objetos ya socialmente construidos con ciertas nociones sobre su operacionalidad. De hecho, el camino de apropiación de la significación del discurso especializado está empujado también por la orientación discursiva, como una forma de responder de mejor forma a las expectativas que dan lugar a la orden (Desinano, 2009). El peligro de ignorar el género, como afirmó Swales (1990), es ignorar una serie de informaciones conexas, el género fusiona lo que se dice, con un cuándo, un cómo y un por qué se dice.

Por lo dicho, por las repercusiones que la consigna acarrea a la confección de los textos, hay que reconocer que la construcción de estas órdenes no es una tarea sencilla.

⁸⁷ El proceso inverso es posible. Hemos encontrado consignas que solamente prescriben el género, como la de esta orden:

Elabora un *ensayo* sobre la obra *El éxito más grande del mundo* de Og Mandino (4c.1 Consignas, 36). El estudiante no sabría cómo orientar su texto y terminaría por componer la tarea de la forma que le es más conocida, un resumen. Pedir un ensayo no es suficiente, ¿sobre qué debe enfocarse?, ¿debe ser un ensayo sobre los personajes, sobre la temática?

⁸⁸ Un dato para comparar, el estudio de Horowitz (1986) sobre las tareas que enviaron los maestros demostró que en la tradición norteamericana la mayoría de ellas contenía: una tesis, preguntas que debían ser cubiertas, el orden en el que debían ser respondidas, la fuente de datos que brinda la información y órdenes precisas que delimitan las acciones. La información contrasta con las pocas pistas que hemos encontrado en las instrucciones que reciben nuestros estudiantes.

Pardoe (2000) postula tres factores que inciden en su complejidad: (1) es difícil para el profesor expresar aquello que le parece muy familiar u obvio; (2) realmente no disponemos de recetas que estipulen un texto ideal, y si un análisis podría resolverse perfectamente por medio de un ensayo o de un informe, ¿hay un género ideal?; (3) brindar demasiadas pistas, como ya adujimos, podría resquebrajar la libertad de la que dispone el estudiante para construir su texto. Riestra (2008) acota que la complejidad de su construcción radica en que involucra los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y de la psicología porque son instrumentos de enseñanza que requieren una precisión lingüística. Nosotros añadimos que el desconocimiento que exhiben los maestros universitarios sobre la consigna y su relación con el discurso y su desconocimiento del valor potencial de la escritura los lleva a actuar intuitivamente, a redactar la consigna por analogía con las maneras en que aprendieron que son frecuentes en los demás maestros, o recurriendo a fórmulas clichés y, por tanto, a componer tareas sin la suficiente conciencia de los alcances de su propuesta.

El *análisis*, hilo conductor de los textos, es una operación intelectual adscrita a los llamados *conocimientos estratégicos* o *procesos de pensamiento*⁸⁹ que facilitan el desempeño y que pueden devenir en habilidades facilitadoras. Las estrategias son los pensamientos y conductas que influyen en la manera en que se procesa la información y las habilidades son procesos mentales inconscientes y automatizados que se usan para comprender, facilitar y producir conocimiento (Gaskins y Elliot, 1999). Como operación de pensamiento, se refiere a un saber de tipo general (Barnett, 2001) porque trasciende el contexto de una disciplina, pero debe adaptarse a las demandas del objeto analizado por lo que el procedimiento analítico adquiere naturaleza propia en función de la disciplina.

De forma general, *analizar* es un conjunto de operaciones que examinan las partes de un objeto o fenómeno para establecer relaciones que informen sobre su construcción y funcionamiento (Casetti 1998, Gaskins y Elliot 1999). Casetti agrega que el análisis es un verdadero recorrido: parte de un objeto o fenómeno establecido que luego se fragmenta y a continuación se vuelve a componer, pero ya explícito en su configuración y en sus mecanismos operativos, no es, pues, un camino circular, el trayecto otorga más inteligibilidad del objeto investigado, conseguir esta legibilidad es el propósito que motiva un análisis.

⁸⁹ Teóricamente se han concebido algunas maneras de abordar este tipo de operaciones intelectuales, así que disponemos de una nutrida terminología para denominarlas: estrategias, habilidades, tácticas, herramientas heurísticas, operaciones cognitivas. Nosotros seguimos la definición propuesta por Gaskins y Elliot (1999) porque amalgama la operación con la práctica pedagógica.

La tarea analítica comienza con la preconcepción del objeto de estudio y con una hipótesis explicativa que intuye el valor del proceso que se va a efectuar. A continuación, el analista delimita el campo de investigación, elige un método de operación para luego proceder con la exploración. Casetti (1998) sintetiza los rasgos más comunes de esta exploración en dos movimientos:

- (1) *Reconocimiento*: identifica todo cuanto conforma el objeto, sobre la base de elementos simples, para captar la identidad de esa figura. En este movimiento, la descripción ocupa un papel fundamental. Describir es pasar revista de cada objeto detallada y rigurosamente, constituye la parte objetiva del proceso.
- (2) *Comprensión*: es la capacidad de insertar los objetos en un todo más amplio, un trabajo de integración que consiste en conectar elementos entre sí y remitirlos al conjunto que lo rodea. En este momento ocupa un papel sustancial la interpretación, una actividad que busca captar con atención el sentido del texto, yendo más allá de su apariencia; es una labor subjetiva porque el observador se pone en primer plano para exhibir la manera en que entiende al objeto analizado. Para Gaskins y Elliot (1999), dependiendo del objeto analizado, en este momento se pueden identificar relaciones y modelos, jerarquizar las ideas o la línea de razonamiento o identificar errores o falacias lógicas y, siempre que sea posible, hasta se pueden efectuar correcciones.

Por supuesto que se advierte un vaivén constante entre uno y otro momento. La identificación de un elemento va seguida ineludiblemente por la imagen del todo. De igual manera, aunque la descripción triunfa en la fase de descomposición, no está ausente en el movimiento que continúa, para comprender hay que apelar a la descripción. La descomposición también está, de cierta forma, orientada por el observador y asociada a dosis de subjetividad, pues diseccionar encierra una mirada, una elección. La interpretación tampoco es solo personal, lleva el respaldo de las verificaciones descritas.

Metodológicamente las disciplinas han establecido sus propios pasos en virtud de la materia analizada y de la teoría aplicada. González Pascual (2011) especifica que un análisis financiero se desarrolla en cuatro etapas: (1) observación, (2) estudio y análisis de la información, (3) interpretación de la información para deducir una conclusión y (4) toma de decisiones. Para el análisis patrimonial de una empresa él elige un método, el ‘análisis por ratios’. Incluso diferencia clases de análisis, el ‘formal’ para el aspecto externo y material de la información, y uno ‘interpretativo’ para valorar e interpretar la imagen de la empresa reflejada en los gastos contables. Casetti (1998) apunta los pasos que se efectúan para el

análisis de filmes. Bajo su perspectiva, un análisis fílmico debería: (1) segmentar el objeto en sus distintas partes y reconocerlas, (2) estratificar las partes individuadas por secciones con el fin de captar los diversos elementos que están en juego ya sea singularmente o en su amalgama, (3) enumerar y ordenar elementos observados para descubrir las correspondencias, la regularidad y los principios que rigen el objeto analizado, (4) reconstruir el cuadro global para obtener una visión unitaria del objeto, una representación sintética de sus principios, de su construcción y de su funcionamiento, y (5) modelizar, o sea, efectuar una representación del fenómeno investigado no solo a modo de síntesis, sino como una forma de hacer legible el fenómeno investigado. A semejanza de González Pascual, establece diferencias en correlación con el método analítico. El análisis de una película puede valerse de los métodos semióticos, el filme percibido como un conjunto ordenado de signos que conforman un código; puede disponer de los instrumentos de la sociología, el filme visto como representación; o de instrumentos psicoanalíticos que auscultan el accionar de los personajes. No tenemos que prolongarnos para demostrar las diferencias que existen en cuanto a esta operación entre las diversas disciplinas.

En resumen, la consigna *análisis* promueve un proceso de comprensión e interpretación de un fenómeno prefijado por medio de un examen de las partes que lo integran. Funcionalmente signa una práctica discursiva que apunta a un doble objetivo: (a) el análisis como fin, es decir, el dominio del conocimiento estratégico o proceso de pensamiento de acuerdo con la disciplina, y (b) el análisis como medio de aprendizaje, para aprehender un conocimiento que se torna más cercano debido al proceso de descomposición. En una consigna de este tipo, el profesor inicia el texto no solo con la propuesta instruccional, sino también con las guías que encaminan el proceso analítico propiamente dicho. Es él quien aísla un fenómeno, quien entrevé el valor del proceso analítico y quien entrega una hipótesis explicativa o un mecanismo operatorio para que el estudiante afronte el proceso.

La funcionalidad de la operación cognitiva *análisis* le autoriza a actuar protagónicamente en múltiples disciplinas, hallamos *análisis* en gramática, derecho, matemáticas, literatura, medicina, estadística, física, química, economía, agronomía... Cada disciplina impone una noción de análisis, en congruencia con su objeto de estudio, *analizar* puede ser un examen de una obra o un escrito, un informe psicoanalítico, una descripción cualitativa o cuantitativa de las sustancias del organismo, el dimensionamiento de magnitudes físicas, etc. Esta funcionalidad aclara, por un lado, que la consigna auspicio textos breves de pocas líneas que responden a un cuestionario [2.a], [2.b]; textos de mayor

alcance que ocupan varios folios [2.c], y que sea el punto de partida de textos de gran magnitud como una tesis [2.d]:

- [2.a] CUESTIONARIO
 1. Explique las condiciones que deben cumplirse para que una empresa tenga un nivel de empleo óptimo.
 2. Represente gráficamente la curva de demanda de trabajo de mercado.
 3. Justifique la trayectoria ascendente y descendente de una curva de oferta de trabajo individual
 4. *Analice el equilibrio a corto y largo plazo en el mercado de bienes de capital* (Martín Simón, 2003: 182, énfasis nuestro)

- [2.b] Analice cómo las células ECL de la mucosa gástrica funcionan como vía final común de la regulación neural endocrina y paracrina de la secreción ácido gástrica. ¿Qué implica esto para la eficacia de la intervención farmacológica con el fin de bloquear la secreción excesiva de ácido? (Fox, 2008: 635)

- [2.c] Elabore un análisis de la clasificación de las personas según el derecho civil ecuatoriano (4c.1 Consignas, 12).

- [2.d] Análisis comparativo del tratamiento periodístico de la información internacional de los diarios *El Universal*, *El Carabobeño* y *El siglo*, durante febrero de 2006 (Bracho, 2006).

Por otro lado, justifica que el texto pueda estructurarse en diversos macroconstructos. En [2.a] el texto desarrollado será la respuesta a la pregunta; en [2.b] y [2.c], posiblemente, un ensayo argumentativo; en [2.d], por el alcance de la propuesta, una tesis. Incluso en una disciplina como el periodismo se ha reconocido oficialmente al análisis como un género de opinión (López Hidalgo, 2003)⁹⁰. Hemos dicho antes “posiblemente” porque, en efecto, estaríamos ante una posibilidad no una obligación. En la orden [2.b] virtualmente es plausible que el texto que se componga sea un ensayo expositivo, una respuesta a pregunta o un artículo. Por esta variabilidad, esta consigna pertenece a las instrucciones que desembocan en diversos textos (véase más detalles en § 4.5.1.2) y, en consecuencia, podría requerir instrucciones sobre la forma de disponer el discurso.

⁹⁰ López Hidalgo (2003) define al análisis como un género periodístico interpretativo especializado y personalizado (va siempre firmado) cuyo objetivo es decirle al lector lo que un autor entrevistó sobre ciertos hechos para lo cual adjunta las razones de las afirmaciones que vierte. Parte de un lid que no es informativo, sino interpretativo, hace mención a hechos de actualidad no a una información inédita. El título debe contener resumida la interpretación. Luego viene el desarrollo del cuerpo que hace referencia a los hechos, el análisis y el *background* (datos antecedentes). Amparándose en Bastenier, aduce una posible estructura de ese cuerpo: propuesta, argumentación, perspectiva, solución (si ha lugar) y cierre. Se diferencia de la crónica porque esta interpreta la noticia, pero también informa, y del editorial ya que este evalúa los hechos e insta al lector a tomar una posición.

Ahora bien, pese a los consensos epistemológicos sobre lo que concierne a la operación mental de esta consigna, el significado de esta instrucción no suele ser reinterpretado de la misma forma en la interacción académica. Este es el problema que ilustran Stagnaro y Chosco Díaz (2012): el *análisis* es la consigna más confusa para los estudiantes comparada con las otras que ellas estudian (*ejemplificar, interpretar, justificar, relacionar*). Los alumnos “identifican esta tarea con otras menos complejas o más frecuentes: responder a una pregunta, dar una opinión; no distinguen cuándo se espera la reproducción de la bibliografía y cuándo se requiere la elaboración; reducen la tarea a su etapa previa (la lectura)” (751). Para tener puntos referenciales, vale la pena revisar más detalles del estudio indicado. Fue aplicado en una universidad argentina, la Universidad Nacional de General Sarmiento, con una muestra breve (4 maestros y 26 estudiantes), pese a ello, es un aporte valioso porque coteja las representaciones que maestros y estudiantes se han formado sobre esta orden. Hemos contrastado las respuestas encontradas:

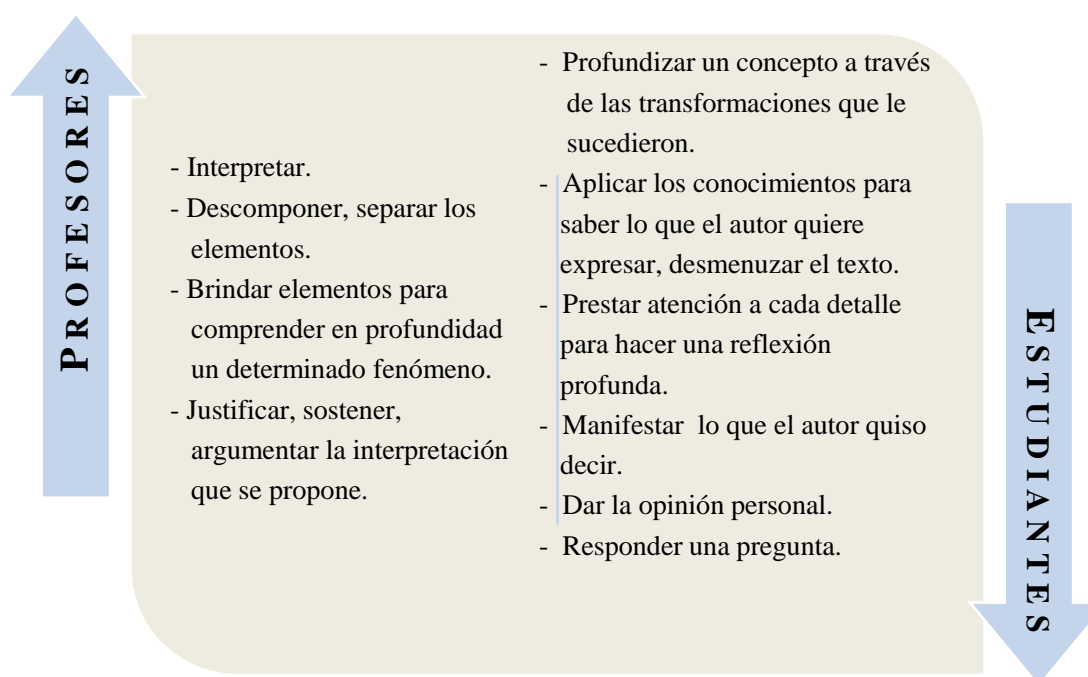


FIGURA 5.1. Representaciones de profesores y estudiantes sobre la consigna ‘análisis’ según el estudio de Stagnaro y Chosco y Díaz (2012)

Aunque sin datos exactos, las investigadoras mencionan que entre las diversas respuestas de los estudiantes predomina *responder una pregunta* asociada con por qué: *analizar* es decir *por qué*.

Por las respuestas, inferimos un conocimiento parcial del proceso de análisis (desmenuzar el texto, profundizar un concepto), una equiparación del proceso con un método

(especificar las causas, problema-solución) o una visión errada sobre el alcance de la operación (parafrasear, dar la opinión personal); la pérdida del momento interpretativo podría significar la pérdida de la esencia del análisis. Las mismas vacilaciones, aunque sin tanta distancia con el concepto base, se encuentran en las representaciones de los profesores. Con tal bagaje conceptual, formularán muchas consignas basándose en creencias prerreflexivas, en el *habitus* (Bourdieu, 1972), que da un valor indiscutido a los instrumentos que operan dentro del marco simbólico de prácticas⁹¹. Y esto pasa porque se piensa que la escritura está por encima de concepciones teóricas y porque se subestima su importancia (Riestra, 2008).

En el corpus que manejamos en esta investigación, pudimos corroborar los diversos tipos de representación observando los textos derivados de la consigna:

- Análisis de considerandos del Código de Trabajo de Guatemala.
Texto desarrollado: *parafraseo de cada ley, redactado en forma de ley* (4d.7 “Análisis Código de trabajo”).
- Analizar las ventajas e inconvenientes que tiene Espadas Bermejo para seguir con su actual estrategia competitiva de especialización.
Texto desarrollado: *opinión personal* (4c.4 Estudios de caso, 104).
- Ensayo Regalando vidas.
Texto desarrollado: *argumentación* (4c.3 Ensayos, 6).
- Analice el atractivo de los diferentes segmentos del mercado.
Texto desarrollado: *decir por qué* (4c. 4 Estudios de caso, 44).
- Teniendo en cuenta el estudio cualitativo (matriz de Gritti), analice la imagen de la marca Chips Producto Blanco, poniendo en evidencia las similitudes y diferencias con el análisis precedente.
Texto desarrollado: *señalar semejanzas y diferencias* (4c. 4 Estudios de caso, 48).

El análisis, en definitiva, no es una operación fácil de ejecutar. Analizar no es una solo dar una opinión (entendiendo opinión como un concepto que se tiene de algo), pero tampoco llega a ser obligatoriamente una crítica (tomar una postura) o la emisión de juicios de valor, se mueve entre informar y juzgar, una tensión entre los datos que se manejan y lo que debe hacerse con ellos (Casetti, 1998)⁹².

⁹¹ ¿O acaso la clave es cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar la habilidad para manejar la herramienta como proponía Wertsh (cit. por Riestra, 2008)?

⁹² A propósito de estos lindes, sirve remitir las fronteras esbozadas en el libro de estilo del diario El Mundo para el análisis periodístico porque resaltan el empeño por diferenciar una *opinión* de un *análisis* y de una *crítica*: el análisis “no es ni una columna en la que su autor expresa su opinión ni un editorial en el que la expresa el propio periódico. Hay intencionalidad, sin duda, en la selección de datos y en su presentación. Pero el análisis debe tan solo permitir al lector comprender los antecedentes, el sentido y la perspectiva de la noticia.

Los inconvenientes emparejados a la operación cognitiva engendran la divergencia de representaciones encontradas sobre la tarea, diversidad que da paso a problemas de comunicación. La incomunicación se debe “a un error de cálculo entre lo que supone quien habla que sabe quién le escucha y lo que realmente sabe quién le escucha” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 204). El problema comunicativo tiene repercusión en las prácticas letradas (lo habíamos destacado en el capítulo anterior), a tal punto que, así lo proclama la perspectiva de las *academic literacies*, es uno de las mayores fuentes de conflictos para el estudiante que escribe (Lea y Street, 2000)⁹³ y, agregamos nosotros, uno de los aspectos a los que menos atención se presta cuando se estudian los textos de los estudiantes porque, con harta frecuencia los hemos estudiado desgajados de su situación enunciativa. Ante ello, es fácil colegir por qué la orden termina siendo resuelta, mayoritariamente, como respuesta a pregunta: al no tener un referente, los estudiantes escriben siguiendo las estructuras que ya conocen, las que les resultan familiares y que les han servido en sus prácticas anteriores.

Cerramos esta sección recapitulando algunas ideas. El texto que compone un estudiante está supeditado a la consigna que lo incentiva, de ahí el valor de la instrucción como elemento de juicio de estas producciones. La consigna ‘análisis’ precisa de un proceso operativo (seleccionar el objeto, delimitarlo, tener una hipótesis de partida) que debe estar a tono con la disciplina de la que parte, y que puede resolverse apelando a diversos géneros, la orden encamina de alguna forma la composición del texto. Por el límite tan sutil que posee con otras operaciones cognitivas termina por convertirse en una de las instrucciones que mayores dificultades acarrea. La disociación entre las representaciones de los estudiantes y las de los maestros exhibe cuán compleja es la situación. A menudo, sucede que el estudiante no cuenta con un criterio claro sobre cómo efectuar la operación o construir el discurso derivado, entonces podría tener problemas para construir su tarea. Por tal motivo, sería más ventajoso para el estudiante, sobre todo en sus primeros años, acompañar la orden con una guía sobre la operación y el producto discursivo y, por supuesto, trabajar en un proceso que

El redactor se abstendrá de incluir juicios de valor y vigilará con particular atención el uso de adjetivos” (cit. por López Hidalgo, 2002: 216).

⁹³ No es arriesgado derivar esta divergencia de la brecha que existe entre la cultura estudiantil y la académica. Graham Little, rescatado y citado por Clark (1991), ha sostenido que los profesores tienden a orientarse por los ideales y las formas de cognición de las disciplinas, son los ideales de los “sabios”, y presumen que los intereses de los estudiantes son los mismos. La cultura estudiantil, en cambio, obedece a intereses no siempre definidos. Algunos se identifican con la disciplina; otros más bien con la profesión derivada; otros con la cultura institucional, les interesa la vida académica, su política, el deporte, el roce social; otros, los llamados disidentes, se oponen al sistema mismo. Los tipos enumerados son apenas una visión microscópica de estas vacilaciones. Relacionar el análisis con un opinión personal, por ejemplo, es situarse fuera del discurso disciplinar y lanzar un criterio subjetivo; relacionarlo con la argumentación es ya un proceso intrínseco porque se argumenta desde dentro del discurso especializado.

homogenice criterios sobre las diversas operaciones intelectuales que incluimos los maestros en nuestras instrucciones.

La pregunta que hemos resuelto parcialmente, cómo lograr orientar la producción del escrito para asegurar la ejecución de los procesos requeridos sin caer en el error de direccionar excesivamente la práctica, requiere una puntualización final. Al respecto, Horowitz (1986) responde que es importante ir más allá del principio pedagógico —el que sustenta que el alumno debe ser capaz de moverse desde un orden más controlado a uno más libre— y apelar a un principio teórico de fondo: la asunción básica de que la naturaleza de esta escritura está definida en gran parte por lo que le es dado al escritor. Para ponerlo de manera diferente, las tareas no pretenden exactamente la creatividad del estudiante, están estipuladas por una serie de indicaciones que orientan y contribuyen a la organización del contenido, así contengan pocas indicaciones, estos no parten de la nada, “what one does when one writes depends on what one is given to begin with” (453). De ahí que, continúa Horowitz, diferentes órdenes darán lugar a diferentes tipos de tareas.

5.3 APRENDER A ESCRIBIR: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL DISCURSO

El texto que escribe un alumno dentro de la comunidad académica, para ser evaluado o no, se define por una condición primerísima: se compone como parte de un proceso de aprendizaje, un proceso en el que la escritura puede ser medio o fin, una distinción plenamente aclarada. De acuerdo con la noción social del aprendizaje que manejamos como fundamento teórico de investigación, aprender a escribir es algo más que un proceso individual de adquisición del código escrito o el desarrollo cognitivo de procesos de comprensión y producción, aprender es un proceso social cooperativo que sucede gracias a nuestras interacciones con el colectivo que forma parte de la comunidad, solo dicha participación coadyuva en la apropiación individual de las prácticas letradas (Bazerman, 1988; Wenger, 2001). La conclusión del silogismo es simple: analizar este discurso excavando la manera en que el sujeto se define a sí mismo en ese proceso de interacción social.

Wenger (2001), desde la sicología del aprendizaje y la noción de comunidad de práctica, concibió esta interacción bajo la noción ‘identidad en la práctica’⁹⁴ a la que definió como la experiencia negociada del *yo* en función de la participación y afiliación del sujeto aprendiz como miembro de una comunidad, la identidad es una muestra de su trayectoria de

⁹⁴ Para Wenger (2001), la educación misma debería abordarse, por encima de todo, en sentido de identidades y modos de afiliación y solo secundariamente en función de contenidos e información.

aprendizaje. Concebido así, el aprendizaje no es solo un proceso en el que se acumula información —mucho menos el aprendizaje de la escritura—, sino que es un proceso que convierte al individuo en una ‘persona determinada’, es, todavía con Wenger, un medio para plasmar nuevas formas de ser, los conocimientos que adquirimos están al servicio de esa nueva identidad. A medida que el sujeto se inserta en una nueva comunidad desarrolla relaciones con los demás y va adquiriendo competencias que lo habilitan para contribuir a la producción colectiva y encontrar su lugar de ser en ese espacio. La trayectoria de aprendizaje se mide por los cambios de localización y perspectiva que sufre el aprendiz en este camino, durante el trayecto desarrolla una identidad y formas de ser para actuar bajo esos marcos, pasa de ser aprendiz a miembro experto de la comunidad; es un proceso gradual, no lineal, y avanza hasta dónde quiera llegar el sujeto. “Identidad en la práctica” entraña un aprendizaje significativo, somos capaces de participar en las prácticas de la comunidad si conocemos cómo, cuándo y por qué debemos actuar, ‘aprender’ es “an evolving form of membership” (Lave y Wenger 1995: 53).

El sujeto que aprende no llega desprovisto de una identidad. Gee (2003) marca estas incorporaciones diferenciando los discursos primarios de los secundarios. Los discursos primarios se aprenden muy temprano, configuran nuestra primera identidad social, forman nuestras ideas esenciales de quiénes somos y de quiénes son como nosotros, así como qué clases de cosas hacemos, valoramos y creemos. El discurso secundario forma parte de nuestro aprendizaje, como parte de las socializaciones que desarrollamos en diversos grupos e instituciones locales, estatales y nacionales; configuran la capacidad de ser reconocidos como miembros de grupos y la significación de nuestros actos públicos más formales. Uno y otro están en continua filtración, permeándose mutuamente. Gee sugiere que, a medida que las socializaciones en las que nos involucramos nos invitan a adoptar las formas secundarias (en ellas, el discurso académico), contraponemos ambos discursos; el encuentro puede desembocar en una convivencia sin sobresaltos o bien en un encuentro lleno de conflictos. La complicación no brota porque el sujeto se encuentre incómodo en participar en esas prácticas inéditas para él, sentimiento que puede ser natural en una situación de inmersión de esta naturaleza, sino cuando hay contraposición entre *quién le obliga* a ser como sujeto el discurso secundario y *quién es él* en el discurso primario, o cuando las normas de la cultura chocan con las normas personales del sujeto. Las tensiones interfieren o evitan la adquisición de la identidad en la práctica.

La reflexión teórica que efectúa Desinano (2009), —afiliada al interaccionismo discursivo del modelo brasileño, a su vez teñido con aportes del psicoanálisis— concibe el

aprendizaje de la escritura académica como un proceso de captura y constitución discursiva de los sujetos, una concepción emparentada con los presupuestos teóricos antes citados. La investigadora paraleliza el proceso de adquisición de la lengua del infante con la situación del sujeto adulto que aspira a ingresar en el discurso académico-disciplinar y demuestra cómo ambos procesos, las trayectorias en el sentido wengueriano, son formas de construcción y constitución del sujeto discursivo. Para el interaccionismo, la adquisición de la lengua es un fenómeno de captura del *infans* por la lengua y esta ‘captura’ significa la constitución del sujeto: el niño se instituye en un sujeto en relación con el orden del lenguaje cuando es ‘capturado’ por la lengua, hecho que se produce si el individuo, desde su alteridad, puede simbolizar y significar por medio del lenguaje. Pero para que esa captura tenga lugar es esencial la interacción con los otros miembros de la comunidad, porque la lengua solo puede instaurarse como efecto estructurante cuando se manifiesta en el habla de otros sujetos. Esa relación con la lengua es vista en su conjunto como un proceso de subjetivación.


De igual manera, los estudiantes universitarios que se enfrentan a una interacción en un discurso desconocido para ellos —el discurso secundario en términos de Gee (2003)— se hallan ante una situación inaugural como los infantes, si bien ya se han constituido en el lenguaje y han adquirido una identidad, al acceder a un discurso diferente, al apropiarse y constituirse en sujetos discursivos, el ser que aprende queda modificado, ha conseguido otra identidad: ha sido constituido por el discurso.

Rescatemos algunas ideas que nos deja la convergencia de las posturas teóricas inscritas en este breve panorama descrito. El discurso del estudiante refleja el paso por el cual el sujeto estudiante aprende un nuevo discurso secundario para ‘constituirse’ en un agente discursivo profesional, científico-disciplinar o ambos, un rol inédito forjado en un trayecto de socialización del individuo dentro de la cultura de la práctica. El texto que escribe, en consecuencia, podría definirse como un trayecto que avanza paulatinamente, y no siempre de forma lineal, a lo largo de una escala continua desde un punto A hasta un punto B, cruzando una serie de etapas.



Hayvey y Muñoz (2006) y MacDonald (1994) se han atrevido a identificar y caracterizar este trayecto marcando hitos interiores a los que han expresado en diversas

etapas. Recogemos sus planteamientos, a modo de comparación, por la similitud de la propuesta, parecido que hace pensar que existen ciertos consensos al respecto:

Harvey y Muñoz (2006)		McDonald (1994)
<p><i>Nivel umbral</i>: prácticas discursivas de Alfabetización disciplinar de ingreso desarrolladas en la educación secundaria.</p> <p><i>Formación disciplinar inicial</i>: manejo e internalización de las prácticas que se despliegan convencionalmente como parte de un ciclo inicial básico.</p> <p><i>Desarrollo avanzado</i>: últimos años de formación universitaria, escritura según las disciplinas, se plasma en los trabajos de graduación o en la tesis.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Escritura no académica.</i> 2. <i>Escritura académica generalizada</i>, preocupada por ofrecer evidencia, respetar las opiniones de otros y aprender a escribir con autoridad. 3. <i>Escritura de novatos</i> que se aproximan a formas de escritura para construir conocimientos. 4. <i>Escritura de expertos.</i>

El esquema no debe llevarnos a pensar en un determinismo teleológico, que hay un punto preciso de iniciación o de culminación. Las competencias no se acreditan definitivamente ni para siempre, se actualizan constantemente en contacto con los contextos operantes y de acuerdo con las situaciones que van surgiendo. El esquema pretende mostrar el trayecto de aprendizaje y que las interacciones en estas diferentes etapas fluctúan de un menor a un mayor grado de dominio, que hay una asimetría formal y funcional entre los participantes. Al principio de la escala, el aprendiz se encuentra en una situación periférica, apelando a la categoría epistemológica de Lave y Wenger (1995), serían el *Nivel de umbral* (Harvey y Muñoz, 2006) o la *escritura no académica* de MacDonald (1994). Progresivamente avanza hasta el tercer o cuarto nivel, cuando su actividad en la comunidad de práctica le permita ser captado por el discurso.

El recorrido por este trayecto está sujeto a condicionamientos. Wenger (2001) advierte que ciertos investigadores prevén un largo tiempo en esta periferia cuando se prioriza la adquisición de conocimientos antes que la participación, en cambio, cuando se forja una relación simbiótica y el aprendiz entabla desde su ingreso una relación dialógica con la comunidad de práctica, ocupa una posición menos periférica y logra una participación cada vez más central. A su vez, es posible que el aprendiz llegue a la comunidad con cierta formación y que su punto de partida en esa escala inicie algo más allá del punto A o del primer nivel de las propuestas. Del mismo modo, puede haber una permanencia intencionada en un punto del segmento (en la formación disciplinar generalista) y hasta involuciones; llegar al nivel B, al tercer o cuarto estadio no implican la consolidación del aprendizaje,

hasta un profesional que ya ha abandonado la academia podría no haber logrado interiorizar del todo el discurso de la comunidad.

La segunda idea que nos entrega esta convergencia es que el trayecto supone un cambio de rol, enunciar desde el punto B, o desde sus contornos, trae aparejada una nueva representación de las situaciones discursivas. El rol asigna una identidad porque conmina a actuar de una forma establecida, entonces la producción de un discurso está impelida por ese nuevo *locus de enunciación*. El discurso académico, en efecto, instaure diferentes posiciones porque acarrea otras maneras de pensar, de actuar y de hablar que se diferencian y oponen a las formas de otras comunidades discursivas, es un discurso propio de las “tribus” para seguir con la metáfora de Becher (2001).

Desde esta perspectiva, lo explica Ivanič (1998), escribir se convierte en una forma de acción social para negociar identidades, porque los textos cumplen propósitos sociales. Gee (2003) suscribe que es a través de los discursos que nos aclaramos a nosotros y a los demás quiénes somos y qué estamos haciendo en un momento y en un lugar determinado; nuestros actos de habla expresan la identidad que forjamos cuando hemos respondido a esas preguntas. El texto es capaz de hacer notoria la identidad que hemos adquirido, aunque no siempre estemos conscientes de ese desprendimiento. El trayecto le confiere un estatuto particular a la ‘situación’ de producción de los enunciadorees ‘aprendices’: oscilan entre instalar un discurso ‘fuera’ (cuando aún no ha producido la apropiación), un discurso “entre” (más cerca de A o más cerca de B) o lograr instalar el discurso ya ‘dentro’. Caminar dentro de esta franja va dotando a los emisores de un *estatus de participación* que antes no conocían, un rol que acarrea renuncias o privilegios (Goffman, 2006).

Para este análisis adoptaremos las categorías que Ivanič (1998) recoge en su estudio sobre la identidad en el acto de escritura. Ella distingue entre el *self* autobiográfico, el *self* discursivo y el *self* como autor. El *self* autobiográfico está relacionado con las raíces, de dónde venimos, es socialmente construido en el desarrollo de vida del sujeto, son los aspectos que conducen la manera de escribir del enunciante (el discurso primario). El *self* discursivo es la manera en que un emisor se expresa sobre sí mismo consciente o inconscientemente. Lo denomina así porque está construido a través de las características del texto, refleja valores, creencias y relaciones de poder en el contexto social en el cual ellos escriben. El *self* como autor es la manera en que los escritores se ven y se presentan a sí mismos como autores, es la voz del escritor en el sentido de su posición, opiniones y

creencias sobre el asunto tratado⁹⁵. Este *self* haría pensar en un sujeto singular, pero algunos de los textos que manejamos fueron contruidos por más de un emisor. En este caso, en la medida en que se identifican con un *nosotros* nos avisan que pretenden construir una sola persona moral y expresarse como si fueran una sola voz, “su pluralidad aparece fundida en un personaje único que engloba a los diferentes individuos” (Ducrot, 1986: 198).

Para concluir esta sección, habría que destacar que los textos de una consigna, que son contruidos por el experto, ya han recontextualizado el discurso de la cultura de primer orden. Pero, aunque se trate de una adaptación, existe un espacio de beligerancia del discurso de base. Entonces, lo destacó Desinano (2009), el valor orientativo y la eficacia didáctica de una consigna están subordinados a la forma en que la tarea se integre como un significante que remita a un recorrido discursivo significable al no experto, la consigna alcanza tal significación cuando constituye un verdadero puente entre la cultura de primer orden y la cultura de segundo orden. Los problemas que aparecen en estas respuestas surgen de las enconadas disyuntivas del receptor en su intento por ser captado e instituido como sujeto discursivo de la disciplina y pasar el puente que lo conduzca a la cultura de primer orden.

5.4 MÉTODO Y CORPUS DE ESTUDIO

El corpus de este capítulo está integrado por 25 textos escritos por estudiantes, textos que constan en el **APÉNDICE 4d** (en CD), fueron seleccionados siguiendo estos criterios:

1. Han sido contruidos para responder a la consigna ‘análisis’.
2. Son textos manejados en el pregrado.
3. Su desarrollo oscila entre tres y diez folios, un promedio de 9 345 palabras.
4. Proviene exclusivamente y de forma aleatoria de los países que conforman el cuerpo de este estudio, de diversas instituciones y de diversos cursos escolares.
5. Están afiliados a diversas áreas (la TABLA 5.1 ilustra esta selección).
6. Dentro del área, analizan fenómenos análogos o vinculados entre sí.

⁹⁵ Se han postulado algunas maneras de establecer esta diferenciación. Ducrot (1986) distinguió al *sujeto hablante* (ser empírico) que es el productor efectivo del mensaje, del *locutor* (ser del discurso, alguien a quien se debe imputar la responsabilidad de lo dicho) y del *locutor como ser del mundo*, una persona completa, el que da origen al enunciado. Estos dos últimos son seres del discurso, contruidos en el sentido del enunciado, su estatus epistemológico es distinto del sujeto emisor. La postura de Ducrot recuerda la clásica diferencia genettiana entre *narrador* y *autor* de una obra empleada en la literatura.

TABLA 5.1. Composición del corpus. Textos que responden a la consigna ‘análisis’

Área	Disciplina	Cantidad de textos	Cantidad de páginas	Número palabras
HUMANIDADES	Cine	5	27	10 261
	Literatura			
CIENCIAS SOCIALES	Derecho	5	37	12 657
	Administración de empresas	5	36	11 319
CIENCIAS	Biología Química	5	32	6 023
INGENIERÍA	Informática	5	30	6 465
TOTAL:		25	162	46 725

La mayor representatividad de las Ciencias Sociales se justifica por el hecho de que estas disciplinas diseñan más consignas de este tipo y porque, así lo demuestran las cifras, las áreas de Derecho y Administración forman parte de una oferta consensuada y altamente protagónica en el dominio académico hispano (factor que facilitó el acceso a los textos): el 41,35% de estudiantes latinos están enrolados en las carreras de Economía, Derecho y Sociología, frente a un 5,2% que están enrolados en ciencias, un 6,55% en humanidades y un 19,08% en ingeniería y tecnología, América Latina está regida por un sistema en el que predominan las profesiones del área social (García Guadilla, cit. por Schwartzman, 2002). Un dato similar posee el estudio de Moreno y Ruiz (2009): casi en todos los países una sola carrera, Administración de empresas, concentra un tercio del total de la matrícula, porcentaje cercano a la combinación de las carreras de ciencias, ingeniería y salud.

La elección del objeto analizado definió la disciplina de cada área. Procuramos analizar fenómenos semejantes (leyes, obras artísticas, empresas, fenómenos físicos o aspectos que involucren a la informática), de tal manera que dispongamos de puntos interesantes para la comparación, las salvedades se deben a la naturaleza peculiar de los textos que hemos encontrado, eso sí, siempre han sido fenómenos afines. Los objetos analizados, como podremos ver, son heterogéneos, tenemos tanto conceptos y objetos como entidades empíricas o ficcionales. A continuación, el listado íntegro de los textos que componen el corpus, todos ellos incorporados en el **APÉNDICE 4d** (en CD).

HUMANIDADES:

- 4d.1 Análisis secuencia apertura *Qué verde era mi valle*.
- 4d.2 Análisis de la telenovela *Lalola*.
- 4d.3 Análisis de la película *American Beauty*.
- 4d.4 ¿Orden o desorden? ¿Locura o cordura? Análisis de la obra de Shakespeare *Hamlet*.
- 4d.5 La sociedad: signo de humildad y vileza.

CIENCIAS SOCIALES:

- 4d.6 Análisis de la sentencia de Jurisprudencia Vinculante No. 001-10-PJO-CC, emitida por la Corte Constitucional de la República del Ecuador y tomada de la Gaceta Constitucional No. 001.
- 4d.7 Análisis de considerandos del Código de Trabajo de Guatemala.
- 4d.8 Análisis de la Ley Chilena de Administración Financiera del Estado.
- 4d.9 Análisis de las reformas constitucionales al sistema de justicia penal publicadas en el Diario Oficial de la Federación en septiembre de 2008 (México).
- 4d.10 Análisis de derechos de autor.
- 4d.11 Análisis de producto vinícola: Bodegas del Nájera.
- 4d.12 Análisis de una empresa (Joandpiefer S.A.C).
- 4d.13 Análisis de una empresa: CEMEX.
- 4d.14 Análisis de la estructura organizacional de una empresa (COOMEAGRO).
- 4d.15 Análisis del mix de marketing (Nike).

CIENCIAS:

- 4d.16 Análisis organoléptico y set de sólidos.
- 4d.17 Análisis elemental de los compuestos orgánicos.
- 4d.18 Análisis físico y químico de la *Piper angustifolium* (Matico).
- 4d.19 Análisis de aguas: determinación de cloruros, alcalinidad, dureza total, dureza de calcio, dureza de magnesio, sulfatos y sílice.
- 4d.20 Análisis de aniones.

INGENIERÍAS:

- 4d.21 Análisis y diseño del sistema de asistencias del INEGI.
- 4d.22 Análisis sobre los elementos básicos del lenguaje en C++.
- 4d.23 Análisis de la integridad estructural de una placa tubo de un intercambiador de calor en un proceso mecánico de mandrilado resuelto mediante el método de elementos finitos.
- 4d.24 Análisis de red.
- 4d.25 Análisis de factibilidad económica, técnica y operativa de un equipo para una organización.

Para citar el texto y remitir al apéndice, señalaremos el código que precede al texto, seguido por el nombre abreviado del texto y por el número de página citada si fuere el caso; prescindiremos del nombre del autor para salvaguardar su identidad⁹⁶. Advertimos que el número de página no proviene de las fuentes, es una inserción nuestra para facilitar la

⁹⁶Al respecto, dejamos constancia que el 53% de los informantes prefirió, directa o indirectamente, que su identidad no sea conocida (el 36% escogió un seudónimo, el 8% optó por entregar un solo nombre, sin apellido, y el 9% omitió su nombre). La misma política de confidencialidad adoptamos en el archivo del corpus, salvo en cuatro documentos en los que el nombre era un elemento consustancial de la portada y que fue entregado sin reparos por los estudiantes.

citación. Tampoco hemos mantenido el formato de los textos (la mayoría de ellos llegó a nosotros en formato Word), hicimos la conversión a PDF para guardar armonía con el formato aplicado en toda esta investigación y por las ventajas que ofrece esta herramienta. En todos los casos, en la citación hemos corregido los gazapos encontrados.

Algunos detalles finales sobre el corpus. Únicamente ocho de los textos, esto es el 32% de ellos, se inaugura con una portada y cuenta con todos los datos que la sección consigna; la ausencia de esta portada en los otros textos puede deberse a que no cuenten con una o a que esta haya sido eliminada deliberadamente antes de su entrega, conjeturamos que se buscaba salvaguardar la identidad institucional o autorial del documento. Hemos mantenido el texto íntegramente (no su formato ni gazapos, lo hemos dicho ya), pero, por el deseo de dar fe de nuestro apego a la muestra de base, agregamos al texto el nombre del país cuando este no era perceptible en la propia consigna. Todos los textos utilizaron como canal de difusión la impresión por ordenador, un medio que nos deja deducir que el texto fue trabajado en casa, fuera de la pared escolar, que probablemente pasó por varios borradores antes de su entrega final, que tuvo contacto directo con las fuentes que apoyaron su escritura. Esta situación difiere de textos escritos en clase, como los exámenes por ejemplo, e impide que revisemos factores que se registran en la escritura manual como los elementos visuográficos, aspectos que han entregado valiosos aportes para el estudio de los textos en otras investigaciones (cfr. Desinano, 2009).

La ausencia más destacable es la del marco textual oral del que forman parte las consignas, el proceso de reformulación al que están sometidas y la retroalimentación que reciben esos textos por parte de los maestros; sabemos que son factores que orientan la escritura e incluso, como ha planteado Riestra (2008), que podrían ser más precisos que la consigna misma. Hemos analizado los textos con estas ausencias. Nuestro estudio, por tanto, está concentrado en el texto que compone el estudiante sobre la base de una consigna escrita. Es una simplificación del objeto estudiado (que no llega a ser una sobresimplificación) habitual en cualquier ámbito de investigación. Nuestra aspiración es que las conclusiones sean leídas con estos marcajes.

El método de análisis es semejante al seguido en los capítulos anteriores. Está basado en un análisis holográfico, gracias a la factibilidad que tenemos para descomponer a las diversas secciones o partes de los textos y convertirlas en elementos primarios de reflexión. A partir de esta disección, efectuamos una descripción de los elementos que luego glosamos apoyados en nuestras presunciones y en el material teórico que viene alimentando esta lectura. Siempre que ha sido posible, acompañamos la descripción con datos cuantitativos.

Nuestro análisis procura no mirar los errores ni adscribirlos como carencias, los textos son apreciados porque así se escribe en la academia. Como señala Desinano (2009), la lengua constituida admite al mismo tiempo la semejanza –encuadrada por la regla– y la diferencia –que deviene de la individualidad del habla admitida por la ley– aun aquella que en ciertos contextos podría parecer ambigua o hasta absurda. Cuando se violan ciertas reglas, el receptor puede reconocer su intención, aunque esta no siempre esté clara ni informativamente compuesta, como parte de su cooperación comunicativa y de las máximas conversacionales.

5.5 DE LA CONSIGNA AL TEXTO: LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

5.5.1 LOS GÉNEROS

Anteriormente habíamos precisado que es el maestro quien inicia el análisis porque es quien trabaja en las etapas previas que forman parte del proceso analítico propiamente dicho (definir y delimitar un objeto de estudio, escoger una perspectiva de análisis, seleccionar un método operacional). Esta labor de apertura del maestro no se perfila siempre de la misma forma. Hay maestros que apenas atisban el objeto y dejan que sea el estudiante quien defina la perspectiva de estudio o el método de trabajo, desde luego que parte de esta información puede estar integrada en la materia estudiada y ser un elemento que existe pero que no es dicho. Otros prefieren intervenir en todas estas elecciones e incluso adelantan la interpretación que podría extraerse de la operación. Debido a esta gama de posibilidades, clasificamos las consignas de nuestros corpus según el tipo de orden:

1. Una orden que precisa únicamente el objeto que se debe analizar:
 - Análisis sobre los elementos básicos del lenguaje en C++.
 - Análisis de aniones.
 - Análisis de la estructura organizacional de una empresa.

Cuando el objeto es muy amplio, la orden puede contar con subapartados que lo delimiten:

- Análisis de la telenovela *Lalola*: estereotipos de género, valores y antivalores sociales, temática.
- Análisis de aguas: determinación de cloruros, alcalinidad, dureza total, dureza de calcio, dureza de magnesio, sulfatos y sílice.

Otra alternativa es que el aspecto analizado no esté escrito, sino que forme parte de ese marco oral o que brote en la evolución interna de la tarea, lo mismo que puede

sucedan con las ideas vertidas en los textos, muchas de ellas pueden ser en realidad las voces del maestro (Wright, 2008). Nos figuramos que esto pasa, aunque no contemos con el detalle, porque el texto gira sobre un asunto particular, así ocurre en 4d.1 “Análisis secuencia apertura”, que se concentra exclusivamente en la relación entre imagen y sonido, o 4d.13 “Análisis de un empresa” (CEMEX), que profundiza en las estrategias que la institución ha seguido para alcanzar la posición de la que goza en el mercado mundial.

2. Una orden que prescribe el objeto y el modelo interpretativo del fenómeno analizado:
 - ¿Orden o desorden?, ¿locura o cordura? (Análisis de la obra Hamlet).
3. Una orden que puntualiza el objeto y el tipo de análisis que se debe efectuar:
 - Análisis semiótico aplicado a la obra *Eugenia Grandet*.
 - Análisis organoléptico de distintas muestras de agua.
 - Análisis físico y químico de la planta *Piper angustifolium*.
4. Una orden que precisa el objeto y el tipo de texto que aspira a conseguir:
 - Ensayo: Análisis de la estructura organizacional de una empresa.

¿Cómo procede el estudiante cuando carece de ciertos elementos esenciales del proceso analítico? Antes de responder hay que advertir que esta carencia podría ser una apariencia. El maestro podría haber elidido un aspecto en la consigna escrita o en el marco oral por calificarla como un elemento obvio (sería un aspecto tácito) que forma parte del conocimiento de la asignatura. El problema sobrevendría si el estudiante no puede retrotraer estas elisiones. Volviendo a la pregunta, lo natural es deducir que obrará de la manera en que dictaminen sus conocimientos, sus lecturas previas y su competencia para la escritura. Esta sección se concentra exclusivamente en la construcción del discurso que responde a esos mandatos.

Al leer los textos desarrollados siguiendo estas consignas y en un afán taxonómico, hemos identificado que han dado lugar a estos géneros⁹⁷:

- Un CUESTIONARIO, un género pedagógico, una orden que demanda una respuesta.
 - 4d.6. Análisis de producto vinícola
 1. Descripción del mercado
 2. Análisis DAFO
 3. Sugerencias

⁹⁷ Hay que resaltar que no son todos los patrones posibles que esta orden puede desencadenar. Un texto de análisis podría estar construido con formato *power point*, como monografías o tesis.

- Un ENSAYO, como género pedagógico, con el habitual orden discursivo *introducción-desarrollo-conclusiones*, segmentos que pueden estar o no marcados. En ocasiones, el objeto analizado se comporta como un tema y la progresión temática se deriva de los remas que propicie, a veces se incluye el método de análisis con su consecuente desarrollo, como en los análisis de las empresas (FODA, DAFO).

4d.4 “¿Orden o desorden? (Un texto sin subdivisión externa, pero estructurado claramente de este modo):

Introducción
Desarrollo
Conclusiones

- Un INFORME, como género pedagógico, aunque ciertas secciones difieren de un texto a otro: no todos incluyen un segmento para la introducción, los objetivos o la bibliografía.

4d.16 “Análisis organoléptico y set de sólidos”

Introducción
Materiales
Procedimientos
Tabla de análisis y correlación
Resultados

- Un ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN, como un género de investigación.

4d.23 “Análisis de la integridad estructural de una placa”

Resumen
Introducción
Descripción del proceso
Resultados
Conclusiones
Futuros desarrollos
Referencias

- Un PROYECTO, como un género profesional:

4d.25 Problemática
Factibilidad económica
Factibilidad técnica
Factibilidad operativa
Propuesta

La catalogación previa trasluce la variedad de géneros compuestos para responder a la orden, una variedad que puede afectar incluso a los análisis de una misma disciplina y de un mismo fenómeno; en Derecho, por ejemplo, el análisis de una ley se ha desarrollado como una clásica respuesta a pregunta, a propósito, desarrollado a modo de paráfrasis con leves intervenciones de la opinión personal (4d.7 “Análisis Código de trabajo”), como un ensayo argumentativo (4d.6 “Análisis de sentencia”) o como un ensayo básicamente expositivo (4d.10 “Análisis derechos de autor”). Parece, pues, que el área social y las

humanidades se ordenan con una macroestructura más vacilante que el área de las ciencias donde predomina el informe.

La pormenorización que acabamos de efectuar es un constructo idealizado, una apariencia de orden. Conciérne no por la ambición de encajar los textos dentro de un género asignado, si fuera así el estudio del tema concluiría aquí, sino por aquello que se percibe a través de la búsqueda de ese orden. El verdadero intrínquis de estas disposiciones nos recuerda no solo la limitación que toda clasificación encuentra en el terreno de la práctica, sino que la apropiación de un discurso discurre entre fórmulas intermedias.

Así, el texto 4d.7 “Análisis de Código de trabajo” se desarrolla de una manera sencilla: subtitula cada código de ley que analiza y luego efectúa una paráfrasis a modo de respuesta. El texto no parece funcionar discursivamente como cuestionario (hay una sola consigna) ni como un ensayo porque no se atisba voluntad de introducir el texto, menos aún de llegar a una conclusión global. Parece que en el estudiante ha predominado la representación de la tarea “manifestar lo que el autor quiso decir” y ha procedido a dar forma lingüística de esta concepción con la fórmula que más conoce: responder una pregunta que requiere un largo desarrollo y, para organizar el discurso y facilitar su tarea, ha desmenuzado cada considerando del código. Ubicaríamos este texto dentro de *las respuestas de amplio desarrollo* (véase § 4.5.1.2), un texto a medio camino entre el cuestionario y el ensayo, aunque en este caso está replegado casi íntegramente al primer tipo de texto.

Un hibridismo más notorio es el percibido en el texto 4d.24 “Análisis de red”. La tarea ha sido aprehendida y ejecutada, esencialmente, como el desarrollo de cada uno de los subapartados propuestos por la consigna (los títulos corresponden a estas órdenes: equipos de cómputo, topología de red, equipos de red, seguridad, proveedores), pero el texto cuenta con una introducción (no con una conclusión) que despliega el tema y el orden de la información, es un segmento de un ensayo. El apremio por insertar este segmento proviene de un detalle a tomar en cuenta: la orden incita el análisis de una red y especifica qué aspectos deben analizarse, pero no precisa qué red, es el estudiante quien debe escoger el objeto que debe analizar. Al tener la obligación de mencionar su selección aprovecha para esbozar el orden del documento que escribe, es decir, se imbuye parcialmente de una conciencia metatextual.

Similar vacilación se anuncia en el documento 4d.14 “Análisis COOMEAGRO”. El documento, que se llama a sí mismo *ensayo*, no termina con una conclusión (se ha ocupado de analizar la estructura organizacional de una empresa), sino con la relación del último aspecto analizado, el gerente de la empresa. Es fundamentalmente un formato de respuesta a una pregunta, sin un cierre del texto. Este es el párrafo final:

- [3.a] Por último cabe resaltar que el dueño y administrador de esta compañía que en este caso es la misma persona tiene dos virtudes muy especiales, la primera es que la relación con sus subordinados es muy buena, goza de un gran poder y cariño entre todos, y la segunda es que él es el primero que llega a la oficina y el último que se va, lo que refleja un gran amor por la empresa y motiva a que sus empleados luchen por el ascenso continuo de esta (5).

El texto 4d.5 “Análisis semiótico”, por la estructura imperante, se comporta como ‘artículo de investigación’ con formato de las humanidades y ciencias sociales donde la tendencia es organizar el texto con *introducción* en la que se presenta el tema y el estado de la cuestión, el *desarrollo* que despliega el aporte y la *conclusión* que destaca la propuesta y la validez del trabajo (Ramírez Gelbes, 2013). El detalle de las secciones, el trabajo con notas al pie, con citas de textos, el título que se aparta de la consigna, la conclusión final que se arroja con una línea teórica de trabajo son prueba de esa ambición. Sin embargo, el desarrollo conceptual está más cerca del ensayo (como género pedagógico): es un ejercicio de reflexión no un problema por resolver, es la extrapolación de una serie de conceptos a un fenómeno. Fijémonos en la manera de reproducir los conceptos claves, el emisor se ve precisado a definirlos y remarcarlos, como una manera de demostrar que los está manejando:

- [3.b] En la anterior cita, Balzac describe al señor Grandet, de tal forma que evidencia una representación del signo “**indexético**”, como se ha mencionado (*el signo se asocia con aquello que es signo*)¹⁰ (4d.5 “Análisis semiótico”, 5, destacado del autor).

Incluso y pese a la estructura formal, subvierte ciertas reglas del discurso especializado para aplicar su sentido común, como en la disposición de la notas al pie traídas para dar cuenta de la bibliografía, junta los dos números puesto que se refieren a la misma fuente:

- [3.c] _____
7 y 9: BALZAC, Honoré de, Eugenia Grandet [sic]. Pág. 67 y 14.
8 y 10: EAGLETON, Terry, Introducción a la teoría literaria [sic]. Pág. 125 (4d.5 “Análisis semiótico”, 5)

Los verbos de la citación son siempre los mismos, hay conciencia sobre el uso del material teórico, pero no hay familiaridad con otras fórmulas retóricas que ayuden a insertarlas dentro del discurso. Parece concluyente: el sujeto no ha terminado por ser ‘capturado’ por el discurso, ronda por sus contornos. Como destaca Tolchinsky (1993), que un emisor conozca la estructura o ciertos artificios retóricos de un texto no significa que pueda maniobrarlo con eficacia, también debe encajar con las operaciones intelectuales de la consigna y con el discurso de la disciplina; un género es algo más que un formato. Con ello

no desmerecemos el ejercicio de escritura cumplido, la inserción de las marcas retóricas puede leerse como una aceptación de los formatos de la comunidad y, por ello, constituir un esfuerzo notable de cambio de localización, lo que destacamos es el hibridismo. La forma de expresión es una radiografía de la ‘trayectoria de aprendizaje’, la búsqueda de mecanismos para anclar significativamente su tarea. De todas formas, no se llega a B de forma tan sencilla.

Al margen de estas mezclas, es significativo cotejar la categorización con la manera en que se autodenominan los textos. En la muestra, solo una consigna especifica el tipo de texto que recogerá la instrucción solicitada, el 4d.14 “Análisis de la estructura de una empresa”: *ensayo*; un texto, el 4d.4 “¿Orden o desorden?”, se refiere a sí mismo como ‘ensayo’ (3); el 4d.16 “Análisis organoléptico” se reconoce como *informe* y los textos 4d.17 “Análisis compuestos orgánicos” y 4d.19 “Análisis de aguas” anuncian que se trata de *prácticas*. Es claro que los estudiantes de ciencias conocen las convenciones del género informe dados los formatos a los que se ajustan, y en los otros textos es ostensible el manejo del género ensayo. Sin embargo, este hecho se confronta con las alusiones metatextuales que hacen los emisores. Cuando hay esta mención, los estudiantes se refieren a sus textos en nueve ocasiones como ‘trabajos’, forma mayoritaria, o simplemente como ‘escritos’. Esta designación nos lleva a proferir algunas hipótesis:

- a) La categoría ‘trabajo’ es una categoría de género que engloba por hiperonimia a los demás géneros.
- b) ‘Trabajo’ sirve para aludir a toda tarea escolar, independientemente del género. El texto no es identificado como un tipo de discurso, sino como parte de una orden.
- c) El uso de las convenciones del género proviene, en ciertos escritos, de un conocimiento intuitivo más que de un conocimiento racionalizado, la disposición del género puede estar guiada por el maestro, pero el estudiante podría permanecer ajeno a este carácter del texto. El documento que toma el formato de artículo científico (comienza con *Resumen*) se llama a sí mismo ‘trabajo’.
- d) Son voces sinónimas del género en cuestión.
- e) Son simplemente fórmulas retóricas para eludir el nombre del género.
- f) Existe la concepción de un género llamado ‘trabajo’.

En cualquier caso, está latente una disonancia que podría llevar implícita ese doble juego de representaciones que socava la tarea.

Distinguidas las operaciones que exige la consigna, ¿puede sostenerse que hay géneros más propicios para difundirla? Para responder nos vemos obligados a volver sobre ciertos presupuestos ya realizados anteriormente (§3.3, 3.5.4.2): la disposición de la estructura textual pretende ordenar el pensamiento del escritor y del lector al mismo tiempo que prescribe las formas discursivas. Lea (2000) ha señalado que los géneros están atados a la manera en que las disciplinas construyen el conocimiento y organizan sus maneras de pensar. Para Werlich (cit. por Ciapusio, 1994), los tipos textuales no se correlacionan únicamente con los objetos y sucesos del mundo que el lenguaje mediatiza, sino también con los procesos de categorización del conocimiento o del pensar humano. Bazerman (1988), en su brillante estudio sobre los artículos científicos, rastreó cómo dicho género se fue configurando discursivamente de tal manera que asegurase que sus autores siguieran un proceso metodológico racionalizado: si los textos se orientaban por formatos macro y microestructurales similares, habría que concluir que la investigación se habían desarrollado siguiendo un proceso validado; una disposición similar eliminaba el caos de la diferencia intelectual. Las prácticas de laboratorio y sus textos derivados históricamente fueron introducidas en el currículo como un esfuerzo por legitimar los métodos, asunciones y convicciones de las entonces disciplinas emergentes, “Through laboratory work, students would be invited into the methods and procedures of the sciences” (Applebee 1996: 25).

En consecuencia, de cierta forma y sin reivindicar un género ideal, sí podemos decir que hay géneros que se prestan de mejor manera para presentar las tareas en la medida en que asesoran el proceso, claro está, en función de la disciplina, del objeto analizado y del método aplicado; no es una simple coincidencia que todos los textos del área de ciencias estén resueltos en un único género, el informe. Esta estructura se cerciora de que el informante tenga en mente los *objetivos* que le mueven, de que se concentre en el *procedimiento* que sigue, y le exige llegar a una interpretación de sus datos (ese movimiento vital en un análisis), información que se expondrá en las *conclusiones*. La naturaleza de los objetos analizados (fenómenos físicos) y el método de estas ciencias han facultado llegar a estos consensos, están sujetos a un procedimiento operacional y a un procedimiento discursivo altamente compartido incluso por los propios estudiantes. En cambio, el objeto de estudio de los análisis de derecho y los de las humanidades, ambos vinculados a conceptos y al arte como abstracción, exigirían un ensayo argumentativo para estar a tono con los dos grandes movimientos del análisis antes expuestos (reconocimiento-descripción/compreensión-interpretación). Bajo este formato, la *introducción* formula el tema, lo delimita y hace gala del marco teórico; el *desarrollo* contiene el reconocimiento-descripción y la *conclusión*

puntualiza la interpretación obtenida. Un análisis financiero, junto a la observación e interpretación exige un momento final de resolución de problemas, que puede estar descrito como *conclusión*, *sugerencias* o a modo de *propuesta*. Si el proceso analítico es visto como un problema-solución (4d.21 “Diseño de sistema de asistencias” y 4d.25 “Análisis de factibilidad económica”), el género resultante es un proyecto.

La consecuencia de la afirmación previa es que optar por uno u otro género podría traer el peligro de que la omisión de ciertos segmentos, como los que exigen algunos de ellos, impida dar cuenta de parte del proceso analítico. Al carecer de una conclusión que aúne los diversos aspectos ‘comprendidos’, el análisis culmina con la parte descriptiva, el proceso del análisis termina fragmentado, la operación circular propugnada por Casetti (1998) no llega a consumarse; entonces la estructura discursiva no permite ordenar el pensamiento del autor. No siempre es así. Hay segmentos eludibles porque su contenido es traspasable a otros. Los objetivos pueden ser parte de la introducción como es frecuente en los informes, aunque algunos prefieran instalarle un segmento exclusivo. Las conclusiones pueden estar formuladas ya en los diagramas o en las hojas de cifras, porque son el verdadero centro de la discusión, los indicadores directos de la sustancia (Latour y Woolgar, 1995); las recomendaciones pueden insertarse en las conclusiones, de tal modo que no sea imprescindible un subapartado adicional. Pero que existan estas concesiones no invalida la trascendencia de ciertas secciones.

Puede haber otras consecuencias. Cuando el texto es resuelto como respuesta a una pregunta carece de una introducción y, cuando esto ocurre, continúa sujeto a la consigna de la cual depende para significar. El texto no logra autonomía y el emisor no construye una conciencia discursiva que le permita pensar metatextualmente, que le recuerde que no solo entrega una respuesta, que también construye un discurso. La ausencia del título ratifica esta representación. El estudiante no ha internalizado la finalidad de la propuesta (Riestra, 2008), se remite a desarrollar una prescripción, no a confeccionar un documento.

Quedémonos con tres puntos que ha sugerido esta revisión. El primero de ellos es la constatación de que la consigna ‘análisis’, aun con objetos de estudio similares, puede ser desarrollada bajo diversos géneros, pero nosotros hemos razonado que, tal y como están diseñadas las consignas del corpus, habría macroestructuras que favorecen su expresión, formatos adheridos, naturalmente, a la retórica de las disciplinas. La segunda idea es que el hibridismo de los textos emerge cuando el sujeto no se ajusta al rigor de la estructura que impone el formato que practica, lo que puede ser traducido como la estela del trayecto de apropiación del discurso o deberse al hecho de que los formatos le son impuestos y como no

los domina su uso es imitativo, no está basado en una verdadera conciencia del género. Finalmente, ratificamos la idea de orientar en los formatos en esta etapa primordial, si quien escribe cuenta con herramientas para optar por un texto u otro y conocer formas de estructuración, seguirá el trayecto y las operaciones mentales de su disciplina y evitará actuar de forma intuitiva o simplemente echando mano del formato que le resulte más familiar.

5.5.2 LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: LOS SEGMENTOS DE INICIO

Los segmentos de inicio hallados son bastante variables porque están sujetos a una serie de factores. Idealmente responderían al género construido. Los ensayos e informes abren con un segmento ‘introducción’, los proyectos comienzan planteando la problemática a la cual se atienen, las respuestas a preguntas parten con el rema que motiva la interrogación, si bien Halliday y Martin (1993) sugirieron que es la opción del hablante y no la estructura del discurso la que define el estatuto de la información entre lo conocido y lo nuevo; no hay reglas sí regularidades. Su composición también puede estar prefijada por la orden propuesta por el maestro que excede la cuestión del género, pero apreciable por su valor pedagógico. Sin embargo, como textos de aprendizaje que son, la tendencia es que a mayor inmersión en la comunidad discursiva haya mayor conciencia retórica. La confluencia de estos factores es lo que destaca en estos segmentos de apertura.

Las secuencias de inicio construidas a modo de RESPUESTA A PREGUNTA cuentan con los patrones básicos que nos ofrecen estos ejemplos (de aquí en adelante, todos los subrayados en las citas son nuestros):

- [4.a] Instrucción: Análisis de producto vinícola. Bodegas del Nájera.
Subítem: Descripción de mercado.
Se trata de un mercado de productos manufacturados pertenecientes al sector agroalimentario, por lo que son de consumo habitual (4.11 “Análisis producto vinícola”,1).
- [4.b] Instrucción: Realice una descripción fenomenológica que saque a relucir la esencia de los conflictos que se dan entre los personajes de la película.
Desarrollo:
En la película “American Beauty”, los conflictos principales giran en torno a un gran problema básico que es la “Apariencia”... (4d.3 “Análisis película *American Beauty*”, 2).
- [4.c] Instrucción: Análisis de considerandos del Código de Trabajo de Guatemala **Considerandos del Código de trabajo**. Decreto 1441 del Congreso de la República
Primer considerando:
Justifica la necesidad de revisar y modificar la legislación laboral (4d.7 “Análisis Código de Trabajo”, 1, resaltado del autor).

Apreciando los ejemplos, este segmento de inicio está imbricado semánticamente en la orden, depende de ella para significar. Por esta relación (orden/texto) fabrican mecanismos de cohesión entre sí, el más común es la repetición de palabras o grupos nominales que se aprecian como claves (*mercado, película, considerandos del código de trabajo, conflictos*), la omisión de ciertas ideas de la consigna da pie a los sobrentendidos semánticos. Otro mecanismo, repárese en [4.b] y [4.c], es marcar el texto del estudiante con un título. Este puede ser tan breve como *desarrollo*, un término pedagógico que incorpora todo el componente semántico de la consigna, o la duplicación de la orden con el añadido respectivo que especifica la realización de la tarea. La simbiosis orden/texto puede dar lugar a que ambos conformen un solo enunciado, juzgado semánticamente, como en [4.a] donde *se trata* remite a ‘mercado’ de la consigna.

En este tipo de apertura no efectúa una conexión entre el ítem desarrollado y el tópico global ni anuncia los objetivos. ¿Cómo, entonces, se instituye el hilo conductor del texto, sabiendo que estamos ante respuestas largas, ante textos de algunas páginas? Cabe pensar que la consigna (la parte escrita o su marco oral) funciona a modo de introducción, anuncia al objeto, a veces lo delimita, otras veces explicita la línea teórica. La orden 4d.2 “Análisis de la telenovela *Lalola Estereotipos de género. Valores y antivalores. Temática*” toma la novela como una representación de la sociedad humana, válida para incursionar en un examen de categorías sociológicas, es patente bajo qué líneas se desarrollará el análisis. En la orden 4d.7 “Análisis de considerandos del Código de trabajo de Guatemala”. Decreto 1441 del Congreso de la República”, sobrentendemos que la línea teórica que sustenta el trabajo forma parte de su marco oral o de la evolución interna, el parafraseo con que es respondida no contribuye a capturar la intención del análisis. Otra forma, estrategia del maestro, es concatenar los ítems de tal manera que su disposición en el texto confiera coherencia al total de texto, un buen ejemplo es el documento 4d.11 “Análisis producto vinícola”. El subítem (1) *Descripción del mercado* es aprovechado para situar a la empresa y trazar su ubicación en el mercado nacional e internacional; las órdenes posteriores, *Análisis DAFO* y *Sugerencias*, están dispuestas en el orden de problema-solución. Este tipo de disposición se aleja del formato ‘colonia’ (Hoey, 2001) según el cual cada respuesta podría leerse al margen de su ubicación en el escrito, constituye ya un esfuerzo por hilar un texto con significado conjunto y no tan parcelado.

El siguiente tipo de construcción que encontramos es una especie de híbrido entre respuesta a pregunta y una introducción, una fórmula que se descubre en ciertos ensayos, un

escritos de los novatos, sería exigirles algo que no son —textos de expertos—, lo que nos interesa son los trayectos de aprendizaje puesto que, de todas formas, es en relación con este modelo que se plantea la escritura del novato y no como su contraposición. El valor de las movidas retóricas radica en su carácter esquemático, más o menos prototípico, a partir de las cuales se organizan los textos para cumplir con los propósitos planteados (Sabaj et al., 2011) y que los textos de los novatos de alguna manera cumplen propósitos similares a este tipo de escritos.

Swales (1990) sintetiza las movidas en tres propósitos comunicativos diferenciados que motivarían el escritor: destacar y situar la pertinencia de lo estudiado a los ojos de los miembros de la comunidad discursiva (Movimiento 1), situar la investigación en un campo de la disciplina, es decir, el estado de la cuestión (Movimiento 2) y, finalmente, ordenar el discurso (Movimiento 3). Cada una de estas movidas contiene una serie de estrategias que pueden ser opcionales u obligatorias. Las movidas de Sabaj et al. (2011) no están agrupadas en categorías ni en un orden establecido como en Swales, su particularidad es que los movimientos no son exclusivos de la introducción, se repiten en más de una sección de la investigación, ya que la producción del texto se entendería como el desarrollo de estos propósitos sería vital retomarlos a lo largo del discurso. Frente a ellos, está nuestra propuesta (GRÁFICO 5. 2) que prefiere hablar de dos tipos de introducciones y dentro de cada división de una serie de movidas, que, como la tabla deja apreciar, emula muchos aspectos de la escritura del experto. A grandes rasgos, las introducciones de los estudiantes son mucho más simples. En todos los tipos, la advertencia es que los movimientos no aparecen imperiosamente juntos ni en ese orden, en nuestro corpus ciertas movidas (como la elección del método) aparecieron solo una vez. La variación obedece a la cantidad de texto, a la naturaleza de la investigación, al área de estudio, al grado de manejo de las convenciones y al tipo de género construido (si es ensayo o artículo).

INTRODUCCIONES DE EXPERTOS

SWALES

Movimiento 1

1. Define la importancia y/o
2. Hace generalizaciones sobre el tema y/o
3. Síntesis de las investigaciones previas

Movimiento 2

- 1A: Contraargumentación o
- 1B: Indica un vacío o
- 1C: Pregunta de investigación o
- 1D: Continúa la tradición

Movimiento 3

- 1A: Subraya los propósitos o
- 1B: Presenta la investigación
- 2. Presenta los principales aportes.
- 3. Indica la estructura

SABAJ ET AL.

- *Explicita el objetivo
- *Adelanta de forma general los resultados de la investigación.
- *Interpreta los resultados
- *Hace generalizaciones sobre el tema a investigar
- *Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones
- *Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones
- *Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del artículo

INTRODUCCIONES DE ESTUDIANTES

NUESTRO CORPUS

INT. DEMARCATIVA

Ubica el objeto:

- En el tiempo
- En el espacio
- Como parte de un todo
- Lo describe en sus partes
- Lo ubica en un marco teórico
- Lo define

INT. DISCURSIVA

Ubica al fenómeno y al texto:

- Describe al objeto
- Generaliza sobre el tema
- Indica un vacío
- Señala la línea teórica
- Marca los objetivos
- Informa la pregunta o tesis
- Presenta la investigación
- Determina la importancia

FIGURA 5.2. Movidas retóricas de las introducciones de expertos versus estudiantes

Al constatar que siete de las diecisiete introducciones que estudiamos carecían de la movida 3 propuesta por Swales se hizo preciso dividir las en dos grupos. La ausencia mencionada nos llevó a plantear la existencia de una INTRODUCCIÓN DEMARCATIVA. Esta se ocupa única y exclusivamente de distinguir el objeto sometido al análisis, una preocupación centrada en los contenidos. Predomina en los ensayos tenidos como géneros pedagógicos. El tipo de presentación está en relación con el fenómeno analizado: una empresa puede ser introducida mediante su historia, un filme mediante su director y actores, un concepto mediante una exposición teórica y, cuando el análisis está trazado como problema-solución, se describe el problema. La demarcación consiste en ubicar al fenómeno en el tiempo, en el espacio, como parte de un conjunto, como un problema, describir al objeto en sus partes o remitirlo a su autor o a una corriente artística.

- [6.a] La secuencia seleccionada pertenece a la película “Qué verde era mi valle” (*How green was my valley*) dirigida por John Ford en 1941. En esta secuencia inicial que mostramos, Huw Morgan, un hombre adulto, se encuentra empacando sus pertenencias, dispuesto a abandonar el pueblo donde nació. No visualizamos el rostro del protagonista en ningún momento pero, sin embargo, sí escuchamos su voz, que relata melancólicamente su niñez en dicho espacio, su valle (4d.1 “Análisis de una secuencia”, 1).
- [6.b] COOMEAGRO C.T.A es una cooperativa de trabajo asociado dedicada al mercado agrícola y agropecuario con cobertura a nivel nacional; la manera en que ellos desarrollan su actividad comercial es recibiendo las cosechas en la finca del agricultor y despachando a la industria sin intermediarios, evitando así los falsos fletes y los costos que acarrea a los intermediarios. Funciona como grupo empresarial (4d.14 “Análisis estructura de una empresa”, 1).

En los ejemplos, se ubica al fenómeno como parte de un todo y en relación a su autor [6.a] o se describe la actividad de la empresa [6.b]. Ignoramos qué tipo de análisis se pretende realizar o qué objetivos persigue la tarea. Como el texto sí se ajusta a un propósito y a un orden discursivo se desprende que la tarea es construida con los fines propuestos por el maestro, incluidos en la consigna escrita, “Análisis de la estructura organizadora de una empresa” [6.b] o en el marco oral [6.a], aspectos que pueden apreciarse a través de su desarrollo. Dada esta vinculación, esta introducción es, de alguna manera, una respuesta a pregunta, por la cantidad de datos que deja sobreentendidos o abrazados a la consigna, aunque constituye una superación de ese esquema.

Por su lado, la INTRODUCCIÓN DISCURSIVA sí avanza al Movimiento 3, es decir, está elaborada con una clara conciencia metatextual, se refiere a sí misma como texto y, en cuanto se desenvuelve de ese modo, se emancipa de la consigna. Está escrita para dirigir a

los lectores tanto al objeto analizado como a la manera de organizar la información. Predomina en los géneros de investigación, ya sea el artículo o los ensayos que son diseñados como tareas de investigación.

[7.a] Nuestro trabajo tendrá como objetivo principal analizar en forma exploratoria todo lo referente al mix de marketing de las zapatillas NIKE, mencionando en su contenido las distintas estrategias que lleva a cabo NIKE en cuanto al producto, precio, distribución y comunicación, lo que nos permitirá descubrir las principales falencias y debilidades de su mix de marketing actual, las cuales las analizaremos con mayor detención y propondremos nuestras propias formas de solucionar tales debilidades observadas (4d.15 “Análisis mix de marketing”, 1).

[7.b] A través de este texto escrito pretendemos hacer un análisis semiótico de la novela Eugenia Grandet¹ del escritor francés Honore de Balzac, aplicando los conceptos de la teoría semiótica, en cuyo caso se toma como punto de partida la siguiente premisa: **Honore de Balzac, refleja la realidad de la sociedad del siglo XIX donde la avaricia domina los sentimientos.** Para defender esta tesis, se utilizará como apoyo los conceptos de la semiótica expuesta por la escuela estructuralista y la norteamericana de Charles Sanders Peirce contenidos en el libro; “Una introducción a la teoría literaria”², escrita por Terry Eagleton (4d.5 “Análisis semiótico”, 1, destacado del autor).

En estas introducciones constan el objetivo del análisis, una breve presentación del texto, una tesis de estudio y en [7.b] se hace constar el marco teórico.

La división propuesta nos deja otras lecciones. Hemos constatado las fronteras en las que se mueve el ensayo como género (se desplaza entre dos comunidades), puede ser aprovechado tanto para suscitar una reflexión personal, como fuente depositaria de información, y con ello ser aprovechado como medio de aprendizaje (con introducciones demarcativas) o puede ser utilizado como fin, como preocupación por el discurso (con introducciones discursivas). Sin embargo, el hecho de que un ensayo se construya emulando la retórica de la disciplina no siempre lo ubica ya como un género disciplinar, ponemos como testimonio al documento 4d.5 “Análisis semiótico de una novela”. Y puede suceder lo contrario: el ensayo puede ser un medio para difundir una investigación, pero carece de la retórica de la disciplina, como el caso del texto 4d.15 “Análisis del mix de marketing”. La construcción macrotextual, en definitiva, no se mide exclusivamente por los segmentos del texto, además hay que observar las movidas y la retórica que se despliegan en cada caso.

La siguiente lección que debemos señalar atañe al tipo de tarea y esta, a su vez, se relaciona con la clase de ‘análisis’ previsto. En los ejemplos, la tarea está vinculada básicamente a fines didácticos y no de investigación. El análisis sirve como medio para afianzar una teoría o relacionar al estudiante con un método de trabajo de la disciplina, por

ello las movidas prácticamente no alegan contraargumentaciones ni se refieren a vacíos en las investigaciones. Esta filiación pedagógica deja claro por qué el movimiento 1 es tan simple. Aprisionado en la órbita escolar, el estudiante no tiene la emergencia de legitimar su texto a los ojos de la comunidad, este es válido por sí mismo como medio de aprendizaje. Para Gallardo (2005), en la simplicidad de las introducciones de los textos de los estudiantes subyace la concepción de que el enunciante no resuelve un problema ni avanza en el conocimiento, presenta un tema y demuestra que ha leído una bibliografía. En efecto, el emisor no procura capturar la atención o el interés del receptor ni estipular su validez en el ámbito de la disciplina, su valor reside en su desarrollo, como texto pedagógico.

No obstante, el espacio escolar no excusa el escaso marco teórico de ciertos textos de humanidades y ciencias sociales. Su ausencia nos lleva a presumir que en ellos predominó una reflexión más bien instintiva del análisis, conectada con las experiencias personales de los sujetos; la representación de la tarea predominante fue relacionar ‘análisis’ con opinión personal o con parafraseo. Nos parece un detalle de máxima pertinencia. La escasa manifestación de esta remisión teórica en los albores de la práctica discursiva del alumno puede explicar lo difícil que le resulta conectar a un campo teórico sus textos posteriores y la dificultad que experimenta para construir las citas y atribuir las fuentes.

Algo diferente es la introducción en el género informe. Consiste en un segmento conciso que detalla escuetamente: (1) el objetivo, (2) la teoría que rige la práctica o una descripción del objeto de análisis y (3) el proceso de la práctica. Las movidas no son uniformes. En algunos textos solo se destaca el proceso (4d.16 “Análisis organoléptico”) y en otros encontramos una tibia remisión a la validez de la tarea (4d.18 “Análisis físico y químico”). Otros informes no se estructuran con un segmento de introducción, el vacío es llenado por una sección de objetivos (4d.19 “Análisis de aguas”) o por una alusión teórica (4d.20 “Análisis de aniones”), ambos, como se puede notar, en realidad forman parte de las movidas de las introducciones. La permeabilidad de este segmento se debe a la naturaleza del género: gira en torno al método. Hyland (2004a) sugirió que en las ciencias duras la introducción puede evitarse en favor del método (en los *abstracts* que estudia, el 60 % en las disciplinas de humanidades y ciencias sociales están compuestos por una introducción y apenas el 30% cuenta con una en las disciplinas duras, el porcentaje exactamente igual con respecto al método de investigación). No hay, pues, obligación de situar el discurso, el método es el que avala la tarea.

El género proyecto o propuesta (4d.21 “Diseño del sistema de asistencias” y 4d.25 “Análisis de factibilidad económica”) dispone de un segmento de inicio que DESCRIBE O DEFINE UN PROBLEMA. Las movidas retóricas que aparecen y comparten los dos textos son:

- Situar el problema en un espacio preciso.
- Explicar el problema.
- Anticipar la propuesta que se seguirá para resolver el problema.

Situar el problema en un espacio físico real (la Dirección Regional Centro Sur del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática y la Unidad Educativa Madre Elisa J.) devela un análisis conectado con la aplicación práctica del conocimiento y, en consecuencia, una relación con los géneros profesionales. El objetivo es solucionar un problema. Al tener que anunciar el problema y prever una solución, los emisores están obligados a pensar como los miembros expertos. Sin embargo, la anticipación de la propuesta está desarrollada sin mayor formulismo teórico y con sustantivos y adjetivos subjetivos, un hecho que puede deberse al carácter propositivo del texto:

- [8.a] [El problema] lo obliga a tener un sistema detallado, exacto, confiable y oportuno (4d.21 “Diseño del sistema de asistencias”, 1).
- [8.b] [El problema obliga a que] el personal directivo del colegio tenga que pensar en un sistema que le proporcione mayor rapidez y seguridad al momento de efectuar cualquier pago por ello ha contratado una compañía que automatice los procesos de facturación de las mensualidades (4d.25 “Análisis factibilidad económica”, 1).

A diferencia de los segmentos *respuesta a pregunta* y de las *introducciones demarcativas*, esta apertura parece brindar mayor información al lector y al propio enunciante porque se antepone un problema definido y se entrega, implícitamente, un mapa del discurso. Otros textos, trazados como problema-solución (4d.11 “Análisis producto vinícola”) ganarían mucho con un esquema parecido, pues estarían obligados a pensar desde una posición establecida y a organizar el discurso bajo ciertos patrones, diferentes de la mera práctica escolar.

Como corolario, podemos afirmar que los segmentos de inicio traducen el paso de la escritura desde los lindes pedagógicos hacia la escritura especializada de la cultura de segundo orden. Parecería haber una progresión que avanza del tema/rema de las respuestas a preguntas a las introducciones demarcativas y luego a las introducciones discursivas. Las mixturas detalladas son una muestra de la trayectoria del aprendizaje, la sujeción a la consigna aun en ciertos ensayos testimonia que el estudiante permanece asido a la forma de

escritura que le es más común, aunque inicie el camino hacia la construcción de textos más elaborados. Una introducción discursiva comporta un pensamiento más complejo porque conlleva pasar del contenido del conocimiento al proceso de elaboración del texto y aquello entrena conocer técnicas discursivas para actuar de conformidad con los formatos discursivos. Berkenkotter et al. (1991) afirmaron sin ambages que dominar las técnicas para introducir siguiendo la retórica de la disciplina es un asunto complejo, “learning to use the conventions of the article introduction may well constitute the most difficult part of research writing, especially for novice” (199). Swales (1990) corrobora la afirmación: buen número de académicos admiten las dificultades que acarrea la composición de la introducción por las decisiones que en esa instancia se deben enfrentar: escogemos el estilo, definimos el *self* de autor, decidimos quiénes somos y desde qué posición hablamos. Bunton (1998) replicó conclusiones semejantes, basado en los estudios de Dudley-Evans (1986) y Shaw (1991). En consecuencia, son comprensibles las características de este tipo de introducciones en los textos de los estudiantes.

5.5.3 ELEMENTOS SEMIÓTICOS NO VERBALES: IMÁGENES, TABLAS Y ORGANIGRAMAS

La comunicación científica y otros registros especializados no se componen discursivamente solo de material verbal, los ‘conceptos’ de la ciencia son ‘híbridos semióticos’ (Lemke, 1998). Es así porque el conocimiento científico no se construye únicamente con palabras, por lo que es consecuente que su discurso recurra a la combinación funcional de varios códigos (código verbal, expresiones matemáticas, representaciones gráficas) y se desarrolle mediante formaciones discursivas y estrategias estilísticas que dan a esas combinaciones un sentido de familiaridad, hasta cuando su contenido es innovador (Lemke, 1998). Por tanto, los diversos elementos semióticos no verbales no son gratuitos ni redundantes, en la ciencia el significado está hecho por “*joint co-deployment of two or more semiotic modalities, and such co-deployment of resources is likewise needed for canonical interpretation*” (Lemke 1998: 110, cursivas del autor), y el lector debe integrar estos elementos como parte de la decodificación del texto. Como señalaron Latour y Woolgar (1995), la curva de un gráfico podría constituir un descubrimiento importante y una tabla constituiría un apoyo en favor de una teoría postulada con anterioridad. Para Kress y Van Leeuwen (1996), las imágenes se incorporan porque vehiculizan significados, no simplemente como elementos secundarios, si bien existen elementos que pueden ser expresados visual y verbalmente, la forma en que el elemento visual traza el mensaje ya es

diferente. Lo mismo se puede decir de los elementos verbales que se apartan de la linealidad del renglón (los diagramas y las tablas), aprovechan al máximo las posibilidades que brinda la escritura para manipular y clasificar los conceptos (Alvarado, 2006).

Además de lo dicho, diagramas y gráficos pueden ser esenciales en el proceso de construcción del discurso, en el proceso de la preescritura. Los diagramas proporcionan el centro de la discusión sobre las propiedades de las sustancias: “El proceso de redactar artículos sobre la sustancia, por tanto, toma como punto de partida el diagrama final (...) los participantes producen artículos comparando y contrastando esos diagramas con otros similares y con otros artículos de la bibliografía publicada” (Latour y Woolgar 1995: 62-63). Desafortunadamente, por la metodología de investigación no podemos abordar este valor.

Los códigos no verbales contribuyen a engendrar significados mediante las funciones que cumplen. Lemke (1998) precisa esta significación en las funciones que les adscribe: presentar, orientar y organizar. La función de *presentación* construye una relación entre los elementos participantes del discurso, es la manera en que construimos el tema, hacemos predicaciones y argumentos, nos asisten para reconocer y establecer relaciones comprensibles entre los elementos. La función de *orientación* guía al lector sobre la manera en que el emisor desea que ese elemento sea leído, indica una evaluación (buena o mala, ordinaria o sorprendente, necesaria u obligatoria), en otras palabras, refleja una posición entre el productor y el contenido representacional del texto. La última función, la *organizacional*, define el todo y las partes que organizan el texto. No son funciones aisladas, ni obligatoriamente simultáneas, al mismo tiempo que construimos la presentación, orientamos su lectura y construimos una estructura organizada de elementos relacionados.

Por la brevedad de este espacio optamos por concentrarnos en tres minigéneros, apropiándonos del término de Lemke (1998): las imágenes (que incluyen gráficos, fotografías, logos), las tablas y los organigramas; estos elementos fueron escogidos y disociados por las particularidades que ofrecían. La TABLA 5.2 muestra cuantitativamente la disposición de estos minigéneros en los textos estudiados.

TABLA 5.2. Cantidad de gráficos y tablas presentes en el corpus

Áreas	Gráficos	Tablas	Organigramas	Promedio por página
HUMANIDADES	1	0	0	0,03
DERECHO	1	0	0	0,02
EMPRESAS	22	5	3	0,8
CIENCIAS	23	20	0	1,3
INGENIERÍA	9	5	5	0,6
TOTAL	54	30	8	0,5

El promedio global de estos elementos por página es de 0,5, lo que equivaldría a un minigénero por cada dos páginas; el predominio de los gráficos, muy por encima de tablas y organigramas (sextuplica el uso de organigramas y casi duplica el número de tablas), es perceptible en todas las áreas, así como el escaso uso de organigramas también a nivel de todas las áreas de la muestra. Los minigéneros prevalecen en las áreas de ciencias, ingeniería y administración de empresas; en ciencias prácticamente se construye un microgénero por página, la cifra duplica y supera al promedio obtenido en la muestra total. Sin embargo, humanidades y derecho exhiben otra realidad, carecen de estos elementos y con los que dispone, en realidad, no forman parte del texto, son elementos paratextuales —entendidos en el sentido genettiano, como discursos auxiliares al servicio del texto propiamente dicho—, volveremos sobre esto⁹⁹.

Por ahora, las cifras nos dejan una idea primordial, ratifican la premisa antes mencionada, el ‘concepto científico’, predominantemente en las ciencias duras, es un híbrido tanto que los elementos semióticos ya son recogidos en los textos de aprendizaje, porque se tornan elementos ineludibles en sus prácticas. Por tal carácter, los textos de nuestro corpus son capaces de mostrar las diferentes dinámicas de construcción discursiva que operan en las diferentes áreas. Además, el hecho de que en ciertos informes se omita la conclusión y se deje que sean las tablas las que remitan la información, trasluce el valor asignado a estos elementos. Pero esto no quiere decir que los elementos semióticos que utilicen los estudiantes se construyan a imagen y semejanza de las prácticas discursivas especializadas, y no estamos interponiendo exclusivamente la espesura del texto. En el corpus se reconocen

⁹⁹ No obstante, hay que recalcar que los textos expertos de las humanidades no carecen de estos elementos. Cuando Swales (1990) analiza la revista *TESOL Quarterly*, de la Asociación de Profesores de Inglés para hablantes de otras lenguas, encontró que desde principios de los años setentas los artículos habían incrementado su material no textual, principalmente las tablas. Es su pretensión de adoptar la retórica de las ciencias.

rasgos discursivos ausentes en el mundo disciplinar. Este detalle nos parece esencial para el análisis de esta sección. Recogeremos, en primera instancia, esa relación híbrida —elemento verbal/otros elementos semióticos— (pero no para reconocer esta relación convenientemente descrita en estudios previos) y luego aquellos propiedades que demuestran que estos elementos adquieren particularidades distintas a las del discurso especializado.

La imbricación del minigénero en estos textos destaca no solo porque describe la simbiosis elementos semióticos/concepto científico. Al confeccionar los gráficos, el estudiante aprende al mismo tiempo a construir su discurso y un método de trabajo de la disciplina. Así, las gráficas usadas en ingeniería, Pert y de Grant (4d.25 “Análisis de factibilidad económica”, 6-7), a pesar de su sencillez, son elementos de primer orden porque constituyen metodologías de trabajo, en ellos se apoya el diseño del sistema de red base del proyecto, forman parte de un método de gestión de proyectos, sirven para planificar y controlar el desarrollo del proyecto como herramientas de cálculo y representaciones visuales de las tareas que deben ejecutarse. Similar equivalencia se ofrece en los gráficos y organigramas desplegados en economía. Los análisis FODA y PORTER (4d. 11 “Análisis producto vinícola”, 2; 4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 2) constituyen metodologías de estudio de la situación de la empresa, no son solo gráficos, están valorados por las pautas estratégicas que habilitan insertar, son una manera de entender e injerir en la situación económica de la empresa. Conclusiones similares son válidas para las tablas de los informes. El tamizaje fitoquímico (4d.18 “Análisis físico y químico”, 5) y las tablas de preparación de las disoluciones (5d.19 “Análisis de aguas”, 3- 4, 6) poseen un formato que interviene como una norma que ordena las acciones y el pensamiento de los sujetos. Se trata de senderos que ayudan a descifrar las maneras de representación habituales en la disciplina.

Por otro lado, el uso de gráficos, tablas y organigramas es relevante en este discurso porque acarrear una mayor conciencia sobre la naturaleza del discurso especializado y un avance en la trayectoria de aprendizaje del sujeto estudiante, echar mano de estos elementos exige un cambio de localización en los enunciantes. Aquello pasa porque tablas y gráficos abstractos están contruidos en un código que se comparte solo con los miembros especializados. No olvidemos que el carácter básico de estos elementos es que consienten la elisión de ciertos elementos lingüísticos que pueden ser recuperados o solamente por los expertos que comparten el código (Lemke, 1998). En similares términos, Hyland (2004a) afirma que un escrito que apoya sus conclusiones en tablas podría decir que el significado o el valor de la investigación pueden ser descubiertos por su lectura y por la inteligencia del lector, se presume un emisor/lector que se conduce como miembro de la comunidad.

Otro indicador que revela la relación del elemento semiótico y la apropiación del discurso es que, con frecuencia, dentro de un mismo texto los minigéneros no cumplen solo una función. El conjunto de imágenes insertadas en 4d.15 “Análisis mix de marketing” son ejemplos de las afirmaciones sostenidas, en las páginas 6 y 8 las imágenes cumplen una función de *presentación*, en cambio las de las páginas 1, 2, 3 cumplen la función de *orientación*, sirven como soporte de las evaluaciones que efectúa el enunciante que juzga justamente eso, la calidad del producto y el sistema de marketing de una empresa para venderlos. A todo ello sumemos la variada gama de recursos semióticos de los que se ha dispuesto. En 4d.19 “Análisis de aguas” se usan tablas (3), gráficos (4), fotografías (5), gráficos abstractos (7); 4d.21 “Diseño del sistema de asistencias” tablas (6) y organigramas (3, 5); 4d.25 “Análisis de factibilidad económica” tablas (1), organigramas (6) y gráficos (7). Manejar diversos recursos es una fortaleza y una conciencia de su valor dentro del discurso.

No termina allí la función de estos elementos. Hemos hallado gráficos en un notorio plano paratextual, es decir, que están fuera del discurso. En esta situación están los logos institucionales que acompañan las portadas de los textos (4d.6 “Análisis de sentencia”, 4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer, 4d.16 “Análisis organoléptico”), que están fuera de la materia discursiva del texto. En el capítulo 3 (§ 3.5.4.1) habíamos adelantado que las portadas fijan el *locus* enunciativo del escritor, precisan su rol, lo sitúan en un nicho de la comunidad disciplinar y en un espacio en el tiempo; el logo anuncia a un emisor implicado en el seno de una institución. La inserción de este elemento no parece ser una exigencia del maestro (si lo es, revela el grado de compromiso que guarda con la institución), menos todavía de la disciplina —y allí radica su especificidad—, es parte de la filiación que guarda el texto con la academia percibida como institución formativa. Podemos decir, por consiguiente, que la comunidad institucional por medio de su administración incide de alguna manera también en la construcción de los textos pedagógicos (habíamos enfatizado su peso en los textos de graduación). Debido a este carácter sería poco frecuente encontrar un profesor que censure un escrito por carecer de este distintivo. Incluso, en ocasiones, este mandato institucional choca con las convenciones del maestro, encontramos una orden en la que el profesor daba como norma la elisión de esta portada en la entrega de los trabajos escritos:

Trabajos escritos:

1. *Sin portada*. En primera página, título y nombres y apellidos de los integrantes del grupo (por orden alfabético) (4c. 1Consignas, 36, énfasis nuestro).

No obstante, la tendencia de exigir el logo parece estar creciendo. También tenemos ejemplos de consignas cuya orden exige, enfáticamente, el uso de tales insignias como documentamos en el tercer capítulo. En cualquier caso, el uso de este logo tiene que ver con el afán de identidad propuesta por la institución, no es una condición de la disciplina.

No solo los logos se vinculan a este plano paratextual, ciertos gráficos están insertos como elementos meramente decorativos o accesorios, no forman parte del discurso, en sentido estricto serían elementos epitextuales, carácter avalado por su posición periférica dentro de los textos. De este modo funciona la imagen del barril (4d.11 “Análisis producto vinícola”) ubicada al final de un texto que ha revisado las estrategias de difusión del producto, su única conexión con el discurso es que la empresa analizada es una empresa de vinos (FIGURA 5.3). En similar situación está el afiche de una película objeto de análisis (4d.3 “Análisis película *American Beauty*”) colocada en la portada a modo decorativo (FIGURA 5.3). Ambos ejemplos, que forman parte de la función organizativa del texto, pertenecen al ámbito de las humanidades, ahora puede ser más claro por qué antes afirmamos que estos textos en estricto sentido carecían de los minigéneros que aquí atendemos.

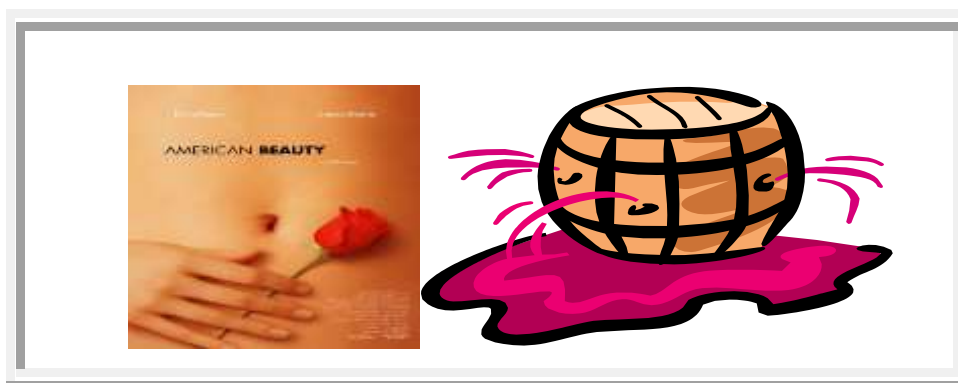


FIGURA 5.3. Imágenes de los textos 4d.4 y 4d.11

En cambio, las imágenes de cada uno de los materiales utilizados en la práctica colocadas en el informe 4d.16 “Análisis organoléptico” (1), así como la serie de gráficas del informe 4d.19 “Análisis de aniones” (4-5) que van detallando el procedimiento que se ha seguido para la preparación de las soluciones y el procedimiento de valoración, conservan el carácter accesorio porque no son elementos esenciales de la construcción del discurso, pero están insertos en la trama del texto. Tales elementos, afirma Giovanni Larriva, profesor experto (comunicación personal), se contemplan como iniciativas del estudiante “válidas dentro del proceso didáctico” y no serían descalificadas por el maestro, pero no son

elementos esenciales del informe. Ambos operan como una manera de verificar el proceso informado o como una manera de dejar claro la familiaridad del enunciante con los instrumentos de la práctica, podríamos decir que funcionan como elementos pedagógicos. Son parte del discurso, pero no estrictamente de la construcción del concepto científico.

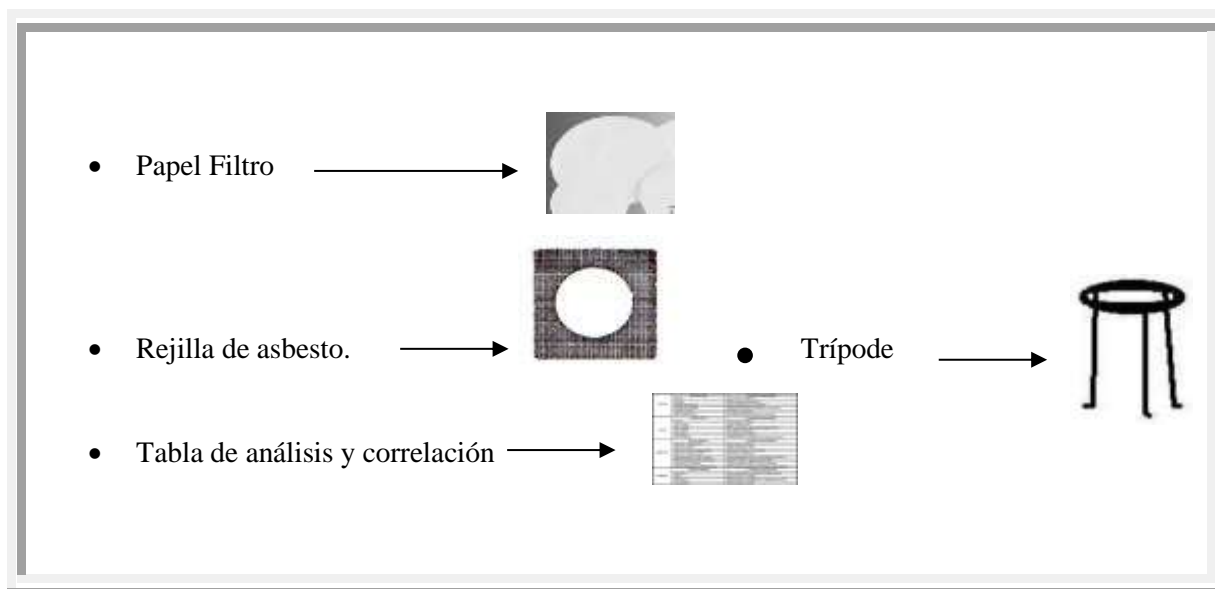


FIGURA 5.4. Imágenes del texto 4d.16

Tanto el logo como estas imágenes guardan una relación accesoria con el discurso, por eso mismo son signos prescindibles, su función dentro del plano organizativo es construir la imagen de un sujeto creativo, brotan del ansia de dar una buena impresión al profesor y reflejar el esmero tenido en la elaboración del escrito. Además, la inserción de estos segmentos que no son propios del discurso especializado descubre que siguen ligados de alguna manera a la comunidad escolar. Conforme se avance en la trayectoria de aprendizaje se dará lugar a un uso de estos recursos de manera más acorde con la norma especializada.

Queremos terminar este apartado haciendo referencia a un último aspecto, la cuestión de la autoría. La tendencia es que las tablas y organigramas sean fabricados por los estudiantes y que los gráficos no lo sean (los logos y las fotografías no les corresponden), un dato que justificaría el predominio de estos últimos y el por qué son fácilmente incorporados en el texto aun en un discreto plano de segundo orden, a diferencia de las tablas y los organigramas. Hay excepciones. Los gráficos abstractos sí pertenecen a los enunciantes (4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 3) y ciertos organigramas son copias literales de las fuentes de información (como el Organigrama COOMEAGRO 4d.14 “Análisis estructura

organizativa”, 3). De forma predominante, no se advierte una conciencia de autoría —en ningún momento se hace mención a la fuente de origen— un valor que, como veremos más adelante, todavía no es parte del sistema axiológico del estudiante. Lo que sí comienza a visualizarse, de forma sutil, es el manejo de los requisitos formales para insertar estos elementos, lo que es consistente con la hipótesis de la mayor conciencia discursiva que antes apuntábamos. A veces, las tablas solo van tituladas, otras llegan a incluir la numeración:

- [9.a] Figura 4: Tensión de Von Mises en el tubo en función del tiempo del proceso (4d.23 “Análisis integridad estructural”, 4).
- [9.b] Tabla 1: Aplicaciones generales de cada fitoconstituyente (4d.18 “Análisis físico y químico”, 1).
- [9.c] Tabla de resultados por cada integrante del equipo (4d.19 “Análisis de aguas”, 8).
- [9.d] Tabla de análisis y correlación (4d.16 “Análisis organoléptico”, 2).

Culminamos este apartado aduciendo que el discurso del estudiante asume plenamente los elementos semióticos no verbales que construyen el discurso de las ciencias duras, pero, y aquí vienen los matices, no están estrictamente alineados con la retórica disciplinaria. Con frecuencia, se adicionan elementos impulsados por las exigencias institucionales (la constelación académica) y, más que nada, por la cultura pedagógica para demostrar lo que ha hecho y lo que ha aprendido y por el deseo de brindar una “buena” imagen de su trabajo. Es el apremio de la evaluación didáctica. Esta adición ratifica lo presupuesto por Chevallard (1997), la academia como institución pedagógica posee una enorme capacidad para producir saberes de autoconsumo, para satisfacer sus propias necesidades, con ello se erige una situación discursiva en la que los textos y los minigéneros que lo conforman (estos últimos agregado nuestro) solo tienen razón de ser dentro de la institución escolar. Vistos desde la esfera especializada, parte de estas inserciones serían elementos redundantes (como poner gráficos de cada uno de los materiales de la práctica) o incluso intrascendentes y contradirían la afirmación de Lemke (1998) sobre su función en la construcción de los conceptos, pero no lo son desde la perspectiva pedagógica.

Debido al valor de estos aspectos habría que preguntarnos el lugar que ocupan en los contenidos de las asignaturas de escritura académica. Al apreciar el cuadro de contenidos del primer capítulo, percibimos que tablas y gráficos ocupan rangos menores, si es que interesan, y solo como aspectos formales, para asegurar el cumplimiento de la norma. No hay que olvidar que construirlos no es una cuestión trivial ni de consecuencias simples, está en juego nada más y nada menos que la construcción del concepto mismo. La insuficiente conciencia de la trascendencia de estos elementos y de los procesos de construcción impide la inserción y confección de una mayor cantidad de gráficos abstractos y explica el porqué los gráficos

superan en cantidad a los demás elementos. Al incentivar la inserción de estos elementos, sin exceptuar a las humanidades, se promovería un mayor conocimiento sobre el discurso especializado.

5.6 APRENDER A ESCRIBIR: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EXPERTA

5.6.1 EL ROL DEL ESTUDIANTE VS. EL ROL DEL EXPERTO

Suele admitirse de entrada que el discurso científico-disciplinar desagentiviza al enunciatario para instituir un marco de objetividad y neutralidad y para matizar ciertas contraargumentaciones¹⁰⁰ (Goethals y Delbecque, 2001), un estilo que, por cierto, no es de siempre, hasta antes del siglo XX, la despersonalización no era la norma (Sancho Guinda, 1994). Pese a este anhelo, la escritura nunca llega a ser completamente impersonal, como acción social permea quiénes somos como sujetos cuando construimos el discurso, aunque no siempre estemos conscientes de ello (Ivanič, 1998). Como entes sociales proyectamos consciente o inconscientemente una definición de la situación que traduce el concepto de nosotros mismos (Goffman, 1997). Esta adscripción social inicia cuando un emisor escribe de una manera particular porque ya, desde allí, comienza a alinearse a sí mismo con otros miembros que usan los discursos en similares términos. Vamos construyendo un tenor personal en las elecciones lingüísticas de las marcas personales, en el género redactado o en la modalización que imprimamos en el texto (García Negroni, 2008¹⁰¹; Hyland, 2004a; Ramírez Gelbes, 2013; Swales 1990). Es este contenido identitario que se desliza a lo largo de los textos el que nos sirve para aprehender las maneras en que el sujeto estudiante se va posicionando como miembro del grupo disciplinar.

El análisis que prosigue intenta responder desde qué rol se pronuncia el sujeto estudiante desde sus textos tomando en cuenta el *self* discursivo, los pronombres personales y el uso que hace de la terminología; su objetivo es rastrear el proceso de apropiación de la identidad experta. Utilizando la categoría analítica de Ivanič (1998), lo que nos interesa revisar es la forma en que el *self* discursivo y el *self* de autor proyectan el posicionamiento

¹⁰⁰ Nosotros, ya lo precisamos en el tercer capítulo, optamos por sostener que la desagentivación está supeditada a las tradiciones y circunstancias enunciativas, hay idiomas menos desagentivos, disciplinas y segmentos del discurso (introducciones o conclusiones) en los que el sujeto ingresa con un *yo* de forma más contundente.

¹⁰¹ Su estudio sobre las manifestaciones de subjetividad se concentró en textos producidos por expertos en las disciplinas de Historia, Lingüística, Geología y Medicina en español, certificó la existencia de las marcas de subjetividad en mayor o menor proporción según las disciplinas, atenuando eso sí que son menos frecuentes que las estrategias de despersonalización. La tendencia parecer ser más fuerte en la lengua inglesa. Sancho Guinda (1994) examinó diez revistas (áreas de Química, Física y Aeronáutica) y constató el aumento de las formas personalizadas: en Aeronáutica (*Aeronautical Journal*) la proporción entre las formas personalizadas era similar a las no personalizadas y en Física las formas personalizadas (*American Journal Physics*) eran cuatro veces mayor que las otras.

del sujeto frente al discurso especializado. Dicho de otro modo y aceptando la concepción de Goffman, (1997), lo que revisaremos es la manera en que el «sí mismo» representado se comporta como un tipo de imagen que el individuo intenta que le atribuyan los demás cuando está en escena puesto que su actuación está dirigida para cumplir un papel fijado.

¿Cuál es el “papel” del estudiante? Una comunidad discursiva, como colige Clark (1991), construye fronteras y cercas y pone en escena a actores que ocupan diferentes sitios y cumplen diversos roles; a partir de estas cercas y actores podemos reconocer a los miembros de una comunidad particular. Ser miembro de la comunidad disciplinar nos obliga a ser “otros”, a adoptar un discurso secundario. El conocimiento cultural que se despliega en el uso del género permite a los individuos comunicarse como participantes competentes incluye estructuras de interacción, de exigencia, roles de participantes (Miller, 1994). Cuando el estudiante ingresa en la comunidad, es un aprendiz que se expresa desde una situación periférica, él mismo y los demás lo perciben de esa manera; pero conforme interactúa en la comunidad de práctica puede asumir roles más protagónicos y posicionarse como profesional o investigador. Esta compleja situación discursiva nos deja teorizar que el estudiante podría actuar como estudiante, como profesional, como investigador e incluso que no se identifique con este discurso secundario y permanezca involucrado a su discurso primario, una preferencia por su *self* biográfico, pero cuando asume el papel de miembro experto, su identidad solo puede ser concebida en una relación de grado, en correspondencia con el posicionamiento que ha conseguido dentro del discurso. Es una vacilación consecuente con la actividad de zona gris en la que está inserto, la misma incertidumbre que experimenta un adolescente que es contemplado como niño en relación a ciertos asuntos, pero como adulto en relación a otros.

Un indicio que entrega información sobre qué rol asume (o se le pide asumir) es el género que debe componer. Este esquema ideacional, junto a la estructura y al registro, selecciona el rol del emisor y a su receptor ideal: los doctores escriben recetas a los pacientes, los profesores escriben los programas de clase a otros maestros, los jueces dictan una sentencia que será anunciada a los abogados y a las partes. Manteniendo esta lógica, si el estudiante es llamado a responder un cuestionario, es visto como estudiante; si es llamado a componer un proyecto para erigir una empresa, es visto como un administrador empresarial, si es llamado a componer una tesis doctoral, es tenido como un miembro experto, pues le estamos pidiendo que huelle las arenas de la comunidad especializada. No se trata de un plano de enunciación simplemente. Si el sujeto de la enunciación es un juez, se torna en el representante y portavoz de una de una instancia ideológica –institucional, desde ese

posición, al sujeto se le ha determinado lo que puede y debe decir; su discurso no se corresponde con los índices de un sujeto individual, son marcas de su condición de juez, habla en nombre de la ley y, a la vez, se le impone un receptor que se ubica en una posición “subordinada” (Marsimian et al., 2010).

Cuando el género le propone actuar como lo que todavía ‘no es’ –formalmente no es investigador ni administrador empresarial– se desenvuelve dentro de un contexto de simulación que está sobreentendido o completamente manifiesto, es el *hacer como si*, una estratagema didáctica frecuente como habíamos hecho referencia en secciones previas. Los sujetos constantemente son impulsados, consciente o inconscientemente, a escribir con un *yo*, un *nosotros* o con formas impersonales como *si fueran* lo que todavía no son. La idea pedagógica que subyace es que a medida que asumen un rol están sujetos a las mismas disposiciones discursivas que se cumplen en los contextos reales por lo que la asunción identitaria se percibe como forma de aprendizaje. Sí, se trata de un juego de simulaciones que no debe sorprender puesto que, como Goffman (1997) afirmó, la interacción misma del sujeto social es un juego de actuaciones. Distinguir este entramado de roles en el aula, discutimos nosotros, es uno de los factores claves y más complejos del proceso de aprendizaje.

5.6.2 LAS HUELLAS DEL *SELF* DISCURSIVO

El corpus confirma la huella de los distintos tipos de roles que hemos propuesto, con dos particularidades en las que haremos hincapié: el rol asumido no se adscribe precisamente al género que lo prescribe y la identidad adoptada puede ser fluctuante a lo largo del discurso.

El género puede obligar a un asumir un rol y, para conseguirlo, organiza una situación enunciativa en la que el emisor es conminado a identificarse con un ente ideado expresamente para la tarea. Es de esta forma que está diseñada la consigna del género proyecto. Los escritores (se entrevé una huella colectiva) enuncian bajo un patente contexto de simulación, deben pronunciarse como un colectivo empresarial para el que incluso han ideado un nombre. Deducimos que se comportan así compelidos por el marco oral de la consigna. Leamos el texto:

- [10] La siguiente propuesta ha sido elaborada por el Grupo de software amsu. Para el Impulso de una modernización en cuanto al pago de las mensualidades, se han formulado un conjunto de recomendaciones para la utilización del sistema (...) Unos trabajadores de amsu se encargarán de adiestrar al personal de antemano se las ha

dicho que es muy fácil y práctico al usar, el nivel de complejidad es mínimo” (4d.25 “Análisis factibilidad económica”, 7, cursiva en el original).

Los estudiantes enuncian como profesionales perfectamente definidos, ellos son el Grupo Amsu. La relativa pericia con la que se refieren al asunto (se atreven a afirmar que es “fácil y práctico”) acentúa esta identificación. Pero no es requisito ineludible que se arme esta estratagema para prescribir un rol, la identidad podría salir a flote sin los condicionamientos de esta parafernalia, es la propia situación enunciativa la que deriva en una apropiación, como en estos ejemplos en los que los sujetos se manifiestan como miembros de hecho de la disciplina o profesión. Todos los ejemplos provienen de ensayos:

- [11.a] Los Comentarios son anotaciones (observaciones, recordatorios, etc.) en el programa los cuales son solamente para uso de nosotros los programadores” (4d.22 “Análisis elementos básicos Lenguaje C++”, 1).
- [11.b] Lo que salta a la duda para el autor del presente análisis es que, en el Registro Oficial No. 531 de 29 de Diciembre de 2010, en la página 10 no se encuentra la fecha en que se emitió la sentencia... (4d.6 “Análisis de sentencia”, 4).
- [11.b] A pesar que en un principio especulamos que el producto, precio, promoción y distribución tendería a ser homogéneo en las empresas del rubro, vimos la fuerte diferenciación entre ellas, pero principalmente, advertimos los esfuerzos que Nike ha hecho en estas cuatro variables, esfuerzos que de acuerdo a nuestro estudio¹⁰² aun no están completamente acabados, pues deben y pueden continuar mejorándose a fin de ir a la par con las tendencias de consumo...” (4d.15 “Análisis mix de marketing”, 9).

El texto que sirve como pista podría hacer referencia a los receptores que convocan. En los textos [12.a] y [12.b] inferimos un diálogo mantenido entre miembros iguales o, por lo menos, un emisor con las suficientes credenciales para dirigirse en semejantes términos a un operador o a un analista cinematográfico:

- [12.a] Estos resultados le permitirán al operador ajustar las variables operativas que caracterizan el proceso mecánico, previo a su ejecución en el taller, de tal manera de realizar un mandrilado óptimo y que no produzca deformaciones plásticas sobre la placa (4d. 23 “Análisis de la integridad estructural de una placa tubo”, 4).
- [12.b] En conclusión, sólo debemos añadir que esta secuencia es un perfecto ejemplo de relación funcional entre sonido e imagen puesto que el sonido dota de una significancia especial a la imagen. Este hecho genera que el espectador analista se concientice del gran poder del sonido mermado a lo largo de la historia del cine favor de la imagen (4d.1 “Análisis secuencia”, 3).

¹⁰² El sintagma “nuestro estudio” se refiere a la investigación efectiva que los enunciantes han realizado, el *nosotros* lleva consigo al sustantivo ‘investigadores’.

Ahora bien, el género ensayo siempre es conflictivo por ese rol fronterizo que mencionamos en el capítulo anterior. Si en los ejemplos previos el emisor se identifica como miembro experto, en los que siguen [13.a] y [13.b] cambia su posición y enuncia desde su rol pedagógico, se comunica como estudiante:

[13.a] En todo caso al comparar la legislación chilena en materia de administración financiera del Estado con los demás países latinoamericanos, nos encontramos que esta es bastante eficiente (...) (estos en términos comparativos, ya que en opinión de este alumno, con la tecnología que hoy existe se debe agilizar aún más esta actividad, utilizando las redes, como intranet y/o Internet (4d. 8 “Análisis Ley Chilena”, 4).

[13.b] A partir de los estados financieros, principios de economía y administración se pudo realizar dicha investigación en la cual hemos aplicado los conocimientos adquiridos en la materia y a la vez dictaminado una serie de conclusiones acerca del estado financiero, estado económico y aspectos gerenciales y administrativos de la empresa (4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 9)

Las fluctuaciones identitarias pueden ser conscientes e inconscientes, porque se trata de cambios difíciles de asumir. Cuando el género obliga a asumir un rol de experto y el estudiante no se siente seguro de enunciarse desde esa posición, ocurre lo que Goffman (2006) llama ‘desbordamiento’, entonces construye una barrera de resguardo, se distancia del rol de experto con el que había iniciado y desplaza su discurso a su *self* biográfico. Tal autoconcesión coloca sus aseveraciones en un plano de reflexión más bien personal, apegada a su experiencia subjetiva e invita a ser leído de ese modo:

[14.a] Creemos que es imposible desarrollar una conclusión simplificada de lo que representa y en verdad significa una obra de las características de Hamlet, pero lo que sí es posible es reemplazar una conclusión con una opinión propia sobre la obra (4d. 4 “¿Orden o desorden?”, 3).

[14.b] El primer epígrafe, que consta de un solo párrafo signado con el número 1, no establece cuales fueron los parámetros de relevancia Constitucional (...) en el numeral 4, que establece los parámetros de selección y que a continuación detallo, y que de manera subjetiva determinaré si se usaron o no:

Gravedad del asunto.- Muy a mi criterio este no es un punto considerado, pues el asunto no fue de tanta gravedad, al ser un problema interpartes. (...)

Relevancia o trascendencia nacional del asunto resuelto en la sentencia.- Desde mi perspectiva, el asunto en fondo no era tan importante por cuanto versa sobre... (...) además al ser un precedente fundador de la facultad que tiene la C.C. de expedir sentencias que constituyan jurisprudencia vinculante, pienso tuvo relevancia e importancia nacional (4d. 6 “Análisis de sentencia”, 3).

Frente a la ambivalencia, un texto que le exige actuar como experto y ofrecer una interpretación (un ensayo argumentativo, una tarea de análisis) y un rol de aprendiz que le obliga a ser relativamente circunspecto en cuanto a las afirmaciones, el estudiante opta por cargar el peso de sus afirmaciones a su *self* biográfico, entonces asume que no entrega una ‘conclusión’ sino una ‘opinión’, que prioriza su subjetividad, que ‘piensa’ o entrega su ‘criterio’, estas últimas palabras enlazadas a una relación subjetivo-evaluativa más que demostrativa. Esto puede ocurrir porque siente que su experiencia es un asunto tan relevante que puede actuar como soporte más que como fuente de una afirmación (Ivanič, 1998).

Lo dicho no pretende trivializar la manifestación del *self* biográfico en los textos. Los textos se ven abocados con frecuencia a esta incursión, de hecho y como apuntaba Harris (1989), las personas pertenecemos simultáneamente a varias comunidades y estamos sometidas a los conflictos que aquellas pueden ocasionar. La cuestión aquí es que a los estudiantes les es difícil separarse de su *yo* biográfico, lo que demuestra las complejas negociaciones que los individuos ejecutan y cómo se preparan para entrar en el dominio discursivo. Goffman (1997) adujo que estas comunicaciones subrepticias no son menos válidas, la cuestión es que el estudiante está comprometido con un *self* de autor que lo obliga a manejar con sumo cuidado su discurso primario para no desvirtuar el rol que debe cumplir en el análisis. Un ejemplo de cómo entrar y salir de este discurso lo vemos en este fragmento:

[15] Con el surgir de un nuevo despertar, —ojo que a veces no es bonito despertarse—, aparece en la vida republicana del Ecuador una Constitución innovadora, con cambios profundos... (4d.6 “Análisis de sentencia”, 2).

La frase entre guiones marca un paréntesis de entrada, el emisor admite que se ha colocado momentáneamente en un rol y luego regresa a su posición de autor porque percibe que no puede mantenerse esa colocación a lo largo de su texto.

La identidad que hegemoniza en el corpus es la de ‘estudiante’. No es extraño si distinguimos que la mayor parte de los textos que escriben se ubica dentro de lo que hemos agrupado como géneros pedagógicos, esta conciencia convive muy de cerca con el *self* biográfico, particularmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales, lo demostrará mejor la marca de los pronombres que se examina a continuación. De igual forma, la identidad de experto o de profesional puede convivir con la identidad de estudiantes lo que deviene en las entradas y salidas del rol ejercido. El colofón es que el trayecto de aprendizaje está sellado por una fluctuación del rol del enunciante y que este proceso de subjetivación puede terminar siendo conflictivo y hasta contradictorio.

5.6.3 LA MARCA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

La TABLA 5.3 cuantifica la frecuencia de aparición de la primera persona más un pronombre posesivo también de primera persona del plural y contrasta los datos con la forma de desagantivación que recurre a las formas pronominales con *se*.

TABLA 5.3. Frecuencia de aparición de la primera persona y el *se* impersonal en el corpus estudiado

DISCIPLINA	PRIMERA PERSONA							IMPERSONAL
	YO	NOSOTROS			NUESTRO			SE
		Inclusivo	Autor	Otro	Inclusivo	Autor	Otro	
HUMANIDADES	2	47	39	–	4	3	–	180
DERECHO	8	5	11	–	7	–	–	201
EMPRESAS	–	3	40	2	2	7	13	137
CIENCIAS	–	–	5	–	1	–	–	149
INGENIERÍA	2	–	4	–	–	–	–	129
TOTAL	12	55	99	2	14	10	13	796

El tono impersonal se impone en las ciencias y en ingeniería. En cambio, la primera persona, de menor frecuencia en esas áreas, apenas se encuentran allí seis remisiones, cobra mayor fuerza esencialmente en los textos de humanidades y ciencias sociales. Otra vez se comprueba una similitud entre el discurso especializado y el discurso del estudiante, la polarización de este uso entre las llamadas ciencias duras y blandas. En las ciencias, las construcciones impersonales, las pasivas, el uso de infinitivos ceden paso y protagonismo al universo de la referencia; las convenciones de impersonalidad, lo apuntó Hyland (2004a), refuerzan la ideología de que el conocimiento que construyen es socialmente invariante¹⁰³.

La desagantivación que prevalece en los textos de ciencias e ingeniería casi de forma absoluta transmite, inicialmente, la impresión de que el estudiante se coloca, si no como miembro pleno, sí como miembro próximo a la disciplina porque se inclina por la desagantivación, concomitante con el estilo retórico de ciertas disciplinas. Sin embargo, nos parece que junto a estos procesos de apropiación, en un significativo porcentaje de casos,

¹⁰³ Sin embargo, el dato de nuestro estudio merece contrastarse con el dato de Gallardo (2005). En su estudio, el 66,7% de las marcas correspondían a la primera persona del singular, un 23,8% a la primera del plural y un 9,5% a la tercera. El dato la lleva a aseverar que en las ciencias sociales la tendencia al empleo de la tercera persona o de las formas impersonales se ha revertido. Merece aclarar que su corpus incluye 21 monografías escritas en español por estudiantes cuya lengua nativa es el alemán. ¿Es una diferencia proveniente de una interferencia de la lengua nativa?

este uso deviene del tipo de tarea impuesta y por cierta imitación más que por una asunción identitaria. Si aflora esta situación, los estudiantes no hablan ‘como en la disciplina’, sino ‘a manera de la disciplina’.

El género informe en ciencias gira alrededor del proceso seguido y se dirige hacia un fin eminentemente informativo, así que en él priman las secuencias explicativas (Havery y Muñoz, 2006)¹⁰⁴. Tal proceso es visto como una actividad impersonal, acumulativa e inductiva; al trabajar con elementos del mundo físico se alimenta el esquema de que el conocimiento se labra por medio de un proceso efectuado mediante actividades de laboratorio más que por operaciones interpretativas (Hyland, 2004a). Junto a ello está la actividad propuesta, el análisis, concebido como un ejercicio para corroborar una teoría, con un valor de ilustración. El carácter del género y el tipo de tarea provocan una menor exposición del sujeto para exhibir su identidad. Los textos que citamos demuestran el carácter comprobatorio de este género y la exhibición de su tarea como un ejercicio de inducción:

[16.a] Por último y como conclusión general, en la práctica, se encontraron propiedades físicas y químicas propias de sustancias de tipo orgánico, que pueden proporcionar información de la composición química de la muestra (4d.17 “Análisis de compuestos orgánicos”, 4).

[16.b] *Conclusiones:*

Se detectó, al menos, uno de los compuestos químicos buscados en la especie vegetal analizada (...).

Otros fitoconstituyentes detectados con una frecuencia moderada fueron: animas, esteroles y triterpenos, saponinas, flavonoides y cumarinas (4d.18 “Análisis físico y químico”, 10).

[16.c] *Objetivos:*

Determinar el contenido de iones presentes en muestras de agua, que son considerados como sustancias indeseables o impurezas y a partir de los resultados de este análisis se tendrá la pauta para seleccionar los tratamientos requeridos para su purificación (4d.19 “Análisis de aguas”, 2).

[16.d] En el reconocimiento de aniones del primer grupo, se debe de comprobar la eliminación del yodo y bromo mediante la no coloración de su respectivo papel de filtro (4d.20 “Análisis de aniones”, 3).

¹⁰⁴ El estudio de Arechabala et al. (2011) concluye que el género informe en enfermería es de naturaleza descriptiva. Apoya sus conclusiones en un estudio que cita, Oyane (2005) que analizó 90 informes de alumnos de pregrado y obtuvo datos parecidos.

Nuestra presunción se confirma si remarcamos que ni el texto 4d.16 ni el 4d.20 incluyen el segmento conclusiones, hay menor espacio para imponer un *self* de autor, se cierran con las tablas y los resultados de la práctica.

El tono impersonal registrado en las demás áreas, en ciertas ocasiones, no es más que la imitación de voces —lo reflejaremos con más detenimiento en el próximo subapartado— que una conciencia de la objetividad del discurso, el uso de la impersonalidad se vuelve simplemente accidental (véase las conclusiones Desinano, 2009). En [17.a] y [17.b] el tono impersonal visiblemente le pertenece a la fuente de consulta no al estudiante:

[17.a] El derecho común se rige por el principio de la Autonomía de la Voluntad. Como ejemplo en el Derecho Civil, se puede llegar a un acuerdo sobre determinadas condiciones en una negociación, en el caso del Derecho del trabajo no es posible llevar a cabo condiciones inferiores a las establecidas en la ley, toda vez que estas normas son de forzoso cumplimiento pues se estima que configuran un contenido mínimo en beneficio de los trabajadores (4d. 7 “Análisis Código de Trabajo”, 2).

[17.b] Existen caracteres especiales que se pueden usar solamente dentro del cout los cuales son conocidos como **caracteres de escape** y se usan dentro de los mensajes que se van a mandar a pantalla (4d. 22 “Análisis elementos básicos del lenguaje en C++” , 5, destacado del autor).

La primera persona del plural y su posesivo respectivo dan lugar a distintos roles, puede ser una forma de expresarse como miembro del grupo disciplinar o como una exhibición del *self* biográfico como miembro de un colectivo social o nacional más amplio. Sea como fuere, el *nosotros* es adscriptor porque el enunciante se incorpora a un grupo, lo que le proporciona responsabilidad como enunciador, aunque es menos fuerte que el *yo*, por lo que si el enunciante no se precia con la suficiente responsabilidad, autoridad, credibilidad o legitimidad prefiere diluirse en el *nosotros* o en la voz objetiva. Puede ser un argumento razonable a la escasez de esta primera persona en este tipo de textos.

Cuando este *self* se refiere al grupo disciplinar o al discurso secundario, la primera persona inscribe la posición del autor. Se ubica, de preferencia, en la introducción o en las conclusiones, territorios claves para la inscripción del *self* de autor. En [18.a] y [18.b] todo el desarrollo del texto transcurre en forma impersonal, pero la introducción y las conclusiones llevan el sello de la primera persona:

[18.a] *Introducción:*

Dentro de las estrategias tomadas acertadamente encontramos la diversificación de sus mercados, compra y fusión de empresas relacionadas, nuevos servicios y

productos, la orientación de estos, y un proceso de expansión a nivel mundial (4d.13 “Análisis empresa CEMEX”, 1).

[18.b] *Conclusiones:*

En todo caso al comparar la legislación chilena en materia de administración financiera del Estado con los demás países latinoamericanos, nos encontramos que esta es bastante eficiente en aspecto como: el sistema de contabilidad gubernamental, desde el punto de vista de la oportunidad con que se entrega información para la toma de decisiones (4d.8 “Análisis Ley Chilena”, 4).

Cuando este nosotros alude al *self* biográfico trae a colación los discursos primarios:

[19.a] Sin embargo, la sociedad nos enseña que tenemos la obligación de perseguir una carrera tradicional para poder tener mucho dinero y prestigio (4d.3 “Análisis película *American Beauty*”, 4).

[19.b] Cualquier turista que visite nuestro país se quedaría asombrado al ver la facilidad con que se irrespeta el derecho del autor en nuestra querida patria (4d.10 “Derechos de autor”, 1).

Lo que enfatizamos de este pronombre, más que su presencia, es la cantidad de veces que circula por los textos en el área de las humanidades, algo que difícilmente encontramos en las otras áreas. Por la cantidad, se deriva que el estudiante prefiere comunicarse desde su *self* biográfico o, por lo menos, la continua interacción que establece entre este y su *self* de autor. Esta cercanía nos permite sostener que la tarea ‘análisis’ es concebida en esa área como una reflexión personal, una opinión, y no como un ejercicio de interpretación asentado en una postura teórica. En ciencias sociales esta alternabilidad del tipo de *nosotros* encuentra un saldo a favor del discurso secundario, lo que abona a una mayor implicación del sujeto en el discurso disciplinar. Otra razón que justifica esta presencia puede ser el hecho de que las ciencias “blandas” son más interpretativas que las ciencias duras y que las argumentaciones, más que la seguridad en los procesos usados para establecer los hechos, son la base de los asuntos discutidos (Hyland, 2004a).

El tercer tipo de uso para el pronombre personal y el posesivo refleja a un enunciante que se expresa como si fuera parte de la empresa que analiza, es una apropiación de la voz del otro, interpuesto por la ausencia de remisión de fuentes, lo que hace parecer que el pronombre pertenece al enunciante cuando en realidad alude a la fuente de investigación. Esta situación de apropiación será vista con más detalle cuando nos refiramos a los mecanismos de atribución de las fuentes.

En este mismo marco de acción sale a relucir la voz de la primera persona. El *yo* proyectado asume distintas formas, en [20.a] es un *yo* de estudiante que opina:

[20.a] *Introducción:*

En un programa de C ++ pienso que lo primordial son las funciones y en especial la `main ()` aunque se sabe de antemano que ningún programa en C ++ funcionaría sin alguna variable, carácter u cualquier tipo de dato estuviera mal escrito o no estuviera en su lugar, pero pienso que la función `main` es primordial ya que todo empieza a ejecutarse por esta función (4d.22 “Análisis elementos del lenguaje C++”, 1).

El ejemplo [20.b] proviene de un texto en el que el autor recurre apenas dos veces a la primera persona del singular y lo hace para resaltar su posición teórica, es un *self* de autor, luego opta por el *nosotros* y diluye la fuerza de esta primera persona.

[20.b] Por otro lado, hago la salvedad de que no comparto los usos que le otorga al género Cao, Pérez Gaudi y Garrido Lora, ya que se toma como natural una división construida socialmente como una ficción generadora de pertenencia, que opera como articulador del poder, limitador de las potencialidades humanas y discriminador estigmatizante de quienes no se adaptan al modelo hegemónico. Aun así requerimos utilizar la perspectiva de género para describir como opera la simbolización de la diferencia sexual en las representaciones culturales (4d.2 “Análisis telenovela”, 1).

El siguiente párrafo es más contundente todavía y ostenta un apreciable desarrollo de un *self* de autor, un *yo* preponderante que se combina con el tono impersonal. El estudiante se ubica en un trayecto avanzado, un quinto ciclo escolar, un tiempo suficiente dentro de la comunidad de práctica para haber sido captado ya medianamente por su discurso:

[20.c] Así pues bien, he llegado a la parte trascendental del análisis, considerando en líneas anteriores sobre que fundamento basaré el mismo (...).

Muy a mi criterio este no es un punto considerado, pues el asunto no fue de tanta gravedad, al ser un problema inter partes (...).

Bueno, pienso que lo señalado en los párrafos del 44 al 54 de la Gaceta Constitucional N° 001, debió aplicar lo señalado por Abelardo Torre quien afirma que... (4d.6 “Análisis sentencia”, 2-3, 8).

El acompañamiento de la firma del autor refuerza esta versión. La firma, según Ducrot (1986), cumple dos funciones: sirve para indicar quién es el locutor (la persona que enuncia el discurso), a quien se imputa la responsabilidad por el enunciado, un papel accesorio y circunstancial puesto que es posible que la firma no sea legible. La segunda función que aquí rescatamos es la de asegurar la identidad entre el locutor identificado en el

texto y el individuo empírico¹⁰⁵. Al darse esta homologación del locutor con un individuo empírico particular que produce efectivamente el discurso proyecta, a más del deseo de que se le reconozcan sus propuestas y la responsabilidad que asume con su *yo*, que el discurso secundario que conlleva ya forma parte de su discurso primario, está prácticamente asido del discurso del académico o esa es la impresión que causan.

La incipiente frecuencia de la primera persona del singular, un dato conclusivo que está en concordancia con los estudios de García Romero (2004), puede ser razonada con algunos argumentos: el peso del modelo discursivo de las disciplinas, un proceso de enseñanza que alienta la despersonalización (en el tercer capítulo, § 3.5.4.5, demostramos cómo la norma académica la propugna como modelo de la ciencia), una manera de evitar la responsabilidad que sobrelleva enunciar con el *yo*, debido a la autoría colectiva (por eso el *nosotros*) que imperó en ciertos textos, o quizás por el empleo del *nosotros*, fórmula considerada más cortés que la forma del *yo*. Para García Romero (2004) se debería a que los estudiantes consideran que lo más importante son los datos que entreguen y no sus voces. Como en esta investigación somos partidarios de que esta personalización es más una opción que una obligación, conjeturamos que la escasa frecuencia de la primera persona del singular puede promover ciertas limitaciones en la formación del *self* de autor del estudiante. Los ejemplos citados demuestran la manera en que el *yo* ligado al *self* autorial, cuyas ráfagas de pronto se vislumbran en ciertos textos —porque solo en una ocasión es preponderante—, transmite la imagen de un sujeto más apropiado de las nociones conceptuales de su disciplina y, como ha alegado Ramírez Gelbes (2013), contribuye a la construcción de discursos más asertivos, el sujeto asume con más responsabilidad las ideas que hace suyas. El escritor que la asume se vislumbra como posicionado en su discurso, con derechos para exponer desde su propia voz. A la inversa, no recurrir al *yo* conllevaría la idea de que excluye su responsabilidad como autor sobre las ideas que expone (Ivanič, 1998).

5.6.4 VOCABULARIO

Una mayor apropiación del discurso se proyecta en el uso pertinente de la terminología y en el incremento de la densidad lexical, una sofisticada incrustación en las convenciones del discurso de la disciplina; como señaló Gómez de Enterría (2009), la competencia comunicativa del estudiante está condicionada por la riqueza, el alcance y el

¹⁰⁵ La función social de la firma justamente es que así sea, “la norma prohíbe «simular» la voz de otro” (Ducrot 1986: 199).

control que posea de la terminología. El uso de estas voces insinúa que los emisores manejan la terminología, que se sienten cómodos allí y que conocen los problemas esenciales en un sentido general ya que manejan tales nociones epistemológicas. Sin embargo, no podemos aseverar que el uso del vocabulario transforma *ipso facto* la identidad del enunciante: manejar este aparatage léxico puede ser una estrategia del enunciante para dar la impresión de ser experto y que se dirige a otros miembros capaces de interactuar con él.

En principio, se puede atribuir el uso de la terminología especializada a una apropiación del discurso especializado y, por tanto, la proyección de un enunciante que va migrando de la periferia de la disciplina. En los ejemplos [21.a], [21.b] y [21.c], la propiedad en el uso, la coherencia demostrada a lo largo del escrito, la matización del discurso consiguen un efecto de apropiación, fijémonos también en la densidad de los textos:

[21.a] La empresa Nike hace uso de sistemas de contingencia en la distribución de la generalidad de sus productos, es así entonces que para las zapatillas emplea un sistema de comercialización vertical (SCV), dentro del cual hace uso de un SCV corporativo y contractual (4d.15 “Análisis mix de marketing”, 5, cursivas del autor).

[21.b] Por otra parte, para explicar la insolubilidad del CHCl_3 y AgNO_3 basta con saber que en el nitrato, las moléculas de agua orientan sus dipolos hacia las cargas de los iones, y al agregar el cloroformo, la carga en los polos de esta molécula, no es lo suficientemente grande como para romper los puentes de hidrógeno del agua (O-H...O), por lo que es muy poco soluble en agua y por lo tanto en una solución de nitrato (4d.17 “Análisis compuestos orgánicos”, 3).

[21.c] Teniendo el control de la deformación del tubo es posible ajustar el proceso mecánico y realizar satisfactoriamente el mandrilado en todos los tubos del equipo. Esto se logra controlando la potencia absorbida de la máquina y midiendo el torque por medios electrónicos, ya que es función directa de la presión de adhesión de la junta (4d.23 “Análisis integridad estructural”, 2).

No se transmite el mismo empoderamiento cuando el léxico se conecta con adjetivos subjetivos [22.b] o afectivos [22.c]. Cuando esto último pasa, se proyecta un emisor ubicado más cerca de sus discursos primarios y de su *self* biográfico. Basta la comparación con los adjetivos más objetivos [22.a] para comprobar que una mayor inserción en el discurso especializado no abunda en estas subjetivaciones porque se orienta hacia la univocidad y porque se autodefine como objetivo y neutro.

[22.a] **Datos enteros**, es de tipo INT, que puede representar un subconjunto finito de los números enteros. El número mayor que puede representar depende del tamaño del espacio usado por el dato y la posibilidad (o no) de representar números negativos. Los tipos de dato entero disponibles y su tamaño dependen del lenguaje de

programación usado así como la arquitectura en cuestión (4d.22 “Análisis elementos lenguaje C++”, 2, destacado del autor).

- [22.b] Como es bien sabido, CEMEX en la actualidad esta constituida como la tercera empresa cementera más fuerte del mundo. Esto lo ha obtenido gracias a la elección de las estrategias operativas correctas, así como la visión de sus administradores para tomar decisiones acertadas (...) Demostrando que sigue siendo una empresa fuerte, que es capaz de salir adelante a un a pesar de las diferentes variables externas de que puedan presentar a demostrado ser una empresa sólida y consolidada en el mercado del cemento (4d.13 “Análisis empresa CEMEX”, 1).
- [22.c] Por último, cabe resaltar que el dueño y administrador de esta compañía que en este caso es la misma persona tiene dos virtudes muy especiales, la primera es que la relación con sus subordinados es muy buena, goza de gran poder y cariño entre todos, y la segunda es que él es el primera que llega a la oficina y el último que se va, lo que refleja un gran amor por su empresa y motiva a que sus empleados luchen por el ascenso continuo de ésta (4d.14 “Análisis estructura organizacional”, 5).
- [22.d] Por lo tanto, la súplica de su hija es considerable, ya que al tornarse tan sincera y justa, solo a ella le interesan los pensamientos sensatos que solo por ser algo tan valioso para un ser querido como es en este caso su primo Charles, al haberle regalado tan valiosa joya (4d.5 “Análisis semiótico”, 3).

En [22.1] se delinea un sujeto más posicionado como miembro de la disciplina o manejando criterios más teóricos para el análisis, los adjetivos *enteros, finito, disponibles, mayor, usado* favorecen esa conjetura. En contraste, [22.b], [22.c], [22.d] prodigan adjetivos valorativos como *fuerte, correcto, sólido, consolidado, sensatos, valiosos, sincero, justo* que conforman un campo semántico más subjetivo porque enuncian propiedades del objeto y la reacción del sujeto ante la imagen de ese objeto, inevitablemente se asocian al discurso primario del sujeto. El uso indiscriminado de los valores de afecto deja claro la dificultad que enfrenta el estudiante para construir juicios que perfilen su postura con un *self* de autor y de relacionar los eventos que analiza con la teoría de la disciplina; el escritor experto, como es consabido, suele resolver dicho dilema por medio de recursos de gradación que le dan lugar a una interpretación de relativa “objetividad”. El tono del texto no está en coherencia con el papel que deben asumir. Este uso predomina en el área de humanidades y en ciertos textos de las ciencias sociales, propagan otra vez la impresión de que la tarea propuesta está representada como una opinión o reflexión personal.

No obstante, ni la terminología ni la densidad léxica podrían corresponder a una apropiación discursiva. Consciente o inconscientemente, los emisores se sirven de otras voces que, al no ser citadas, aparecen como suyas y proyectan la imagen de experto. Esta ventriloquización puede ser completamente perceptible o estar sutilmente camuflada:

[23.a] CEMEX tenía una ventaja respecto de sus competidores de Europa Occidental: sabía como competir en mercados que se caracterizaban por una logística caótica y una IT arcaica. Creo un equipo post-adquisición con el propósito de transferir habilidades de gestión a los gerentes locales, estandarizar procesos de negocios, entrenar a los empleados... (...)

Dado el complejo análisis realizado a las estrategias de expansión y crecimiento realizados a la empresa Mexicana de cementos CEMEX, la cual a crecido en la ultima década en forma significativa, lo que la a llevado a ser una de las principales cementeras a nivel global. Dentro de los cuales podemos considerar las estrategias de implementación tecnológica y expansión a nuevos mercados de incursión (4d.13 “Análisis empresa CEMEX”, 8-9).

La propiedad léxica, la coherencia y la cohesión del primer fragmento, sin mencionar la ortografía, ponen de relieve una discrepancia fundamental con el segundo párrafo. Los segmentos subrayados revelan los inconvenientes que afronta el emisor para dar cohesión al texto o situarlo con propiedad léxica y gramatical. Se percibe que el primer párrafo está tomado de las fuentes consultadas, pero no citadas, y que el segundo es la voz de los emisores.

Cuando no existe la apropiación léxica, el efecto es un texto fragmentado, a veces envuelto con el valor relacional convencional del elemento léxico, otras veces marcado por la ruptura de la textualización:

[23.b] En la anterior cita, Balzac describe al señor Grandet, de tal forma que evidencia una representación del signo “indexético”, como se ha mencionado (*el signo se asocia con aquello que es signo*)¹⁰, por lo cual, vemos cómo él, por su forma de ser tan egoísta y ambiciosa se representa como un signo relacionado con la avaricia, mostrándose como una persona que no tiene compasión por los demás. Su avaricia lo ciega hasta el punto de querer sólo dinero o riquezas y no interesarle la comodidad de su familia (4d.5 “Análisis semiótico”, 5, resaltado del autor).

En [23.b] los segmentos subrayados son propios del discurso disciplinar que contrastan con los demás enunciados impregnados de alusiones más subjetivas, con coherencia y cohesión menos lograda y con una terminología que se dispersa y no termina de encajar hasta dar la impresión de un exceso de retórica o de falsa apariencia.

¿Cuál es el valor de esta identidad en la construcción del discurso?, ¿cómo aporta en el proceso de aprendizaje? A medida que el estudiante se identifica como miembro de la disciplina puede recurrir a ciertos elementos retóricos que favorecen la eficacia de su discurso, algo que no sucede si no llega a esta identificación. Entre estos recursos se inscribe la modalidad discursiva y allí el uso de los intensificadores, con ellos el discurso incrementa la fuerza de persuasión, pues su afán es reforzar las ideas y certezas sobre lo que anuncia. No

es casual que los ejemplos que entregamos a continuación correspondan al artículo y a un ensayo argumentativo, géneros que obligan una intervención del *self* de autor:

[24.a] Esta fórmula establece que la deformación estructural de la pared del tubo mandrilado, es equivalente a una disminución del 10% de su espesor, y no se debe exceder este valor. Resulta evidente que el mandrilado correcto es función directa del valor máximo de la expansión. Si no mandrilamos suficientemente el tubo quedará flojo y dará lugar a pérdidas, caso contrario, el sobremandrilado producirá una disminución de la resistencia mecánica del tubo (4d.23 “Análisis integridad estructural”, 2).

[24.b] Es así como podimos constatar la sólida planeación en este aspecto y las constantes mejoras que deben hacer zapatillas Nike para diferenciarse de sus competidores y arraigarse cada vez más a su creciente mercado. A pesar que en un principio especulamos que el producto, precio, promoción y distribución tendería a ser homogéneo en las empresas del rubro, vimos la fuerte diferenciación entre ellas, pero principalmente, advertimos los esfuerzos que Nike ha hecho en estas cuatro variables, esfuerzos que de acuerdo a nuestro estudio aun no están completamente acabados, pues pueden y deben continuar mejorándose... (4d.15 “Análisis mix marketing”, 9)

Cuando el estudiante siente que se pronuncia desde una condición periférica y no se siente seguro de su identidad dentro de la disciplina, coloca su posición apelando a intensificadores, para ganar persuasión, pero anticipando un enfoque subjetivo [25.a] o que manifiesta una opinión personal [25.b]:

[25.a] (...) [D]e manera subjetiva determinaré si se usaron o no [luego recurre a intensificadores]:

c) Negación de los precedentes judiciales fijados por la Corte Constitucional.- No se debió estimar este literal por ser un precedente de origen;

d) Relevancia o trascendencia nacional del asunto resuelto en la sentencia.- Desde mi perspectiva, el asunto en fondo no era tan importante por cuanto versa sobre “...un conflicto de índole societario, entre los socios [...] que se relaciona con la designación de sus representantes...”¹ (4d.6 “Análisis sentencia”, 3).

[25.b] Creemos que es imposible desarrollar una conclusión simplificada de lo que representa y en verdad significa una obra de las características de Hamlet, pero lo que sí es posible, es reemplazar una conclusión con un opinión propia de la obra [luego se atreve con intensificadores]: Es realmente impresionante como una obra teatral, escrita hace más de cuatro siglos logra representar tan claramente la realidad del mundo en que vivimos hoy (...) Sin lugar a dudas, es muy importante mencionar el aspecto de la locura (...) es sin lugar a dudas, la manera más clara de expresar que, intencionalmente o no, lo que W. Shakespeare logró a través de su obra es mostrar la realidad sobre el funcionamiento de la mente humana... (4d.4 “¿Orden o desorden?”, 3).

Cuando el emisor no ha definido con precisión su rol enunciativo o afronta problemas para situarse en una posición estipulada, perfila un emisor ambivalente, así que su discurso revela una continua fluctuación del registro que afecta su comprensión puesto que el lector percibe la ambivalencia. Esta indefinición predomina en humanidades y ciencias sociales, la fluctuación más sobresaliente identificada es la alternancia entre la primera persona del plural y la forma impersonal. En la cita [26.a], además alterna la primera persona:

[26.a] Otro problema a plantear es la ausencia de la *femme fatale* en esta telenovela (...) La estereotipa que mencioné al principio, limita las capacidades humanas (...) Un punto importante para resaltar es la figura de la nueva heroína... (...) Daremos un paseo por los motivos y los temas que articulan estos con el tema principal mencionado (4d.2 “Análisis telenovela”, 1, 2, 3).

[26.b] A través de este escrito pretendemos hacer un análisis semiótico de la novela Eugenia Grandet¹ (...) Para defender esta tesis se utilizará como apoyo los conceptos de la semiótica expuesta por la escuela estructuralista y la norteamericana de Charles Sanders Peirce (...) Se tomará como ejemplo la siguiente cita” (...) Como podemos observar en la cita anterior... (4d.5 “Análisis semiótico”, 1, 3).

[26.c] La empresa que analizamos a lo largo de la semana, JOANDPIEFER, empresa que tiene como objetivo social principal la producción, comercialización, compra, venta, importación y exportación de productos de la confección de pantalones de alta calidad.
A partir de los estados financieros, propios de economía y administración se pudo realizar dicha investigación en la cual hemos aplicado los conocimientos adquiridos en la materia... (4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 9).

La ambigüedad puede ser algo más que este constante cambio de registro y puede afectar de otras maneras la construcción del texto. En el ejemplo [10], en el que el estudiante simula desempeñarse como parte de un grupo empresarial, distinguimos que el tono impersonal hegemoniza el discurso y no un *nosotros* como correspondería a la situación discursiva; los estudiantes no llegan a identificarse plenamente con el rol de profesionales ni con la idea de la empresa que han imaginado, aunque pretenden comunicarse como si fueran sus integrantes. De esta forma, el discurso especializado termina por subsumir a las formas del discurso profesional y con ello erosiona la fuerza de exhortación que tendría el texto si estuviera escrito en primera persona del plural.

Mucho más desfasada de la situación comunicativa en la que se mueve el emisor en la afirmación exhibida en otro documento. El estudiante entrega una propuesta para solucionar un problema, pero al anunciar el recurso de solución opta por un argumento escolar y no uno técnico como impone el hecho de ofertar un plan informático:

[26.d] Herramientas y técnicas

El sistema se desarrollará en el programa Internet explorer 5.0, office 97 y C++ debido principalmente a que es el lenguaje que estamos aprendiendo en la Facultad (4d.21 “Diseño del sistema de asistencias”, 6).

En [26.d] el enunciante se ancla en la identidad de estudiante ante con lo cual su oferta se torna poco convincente y pierde la oportunidad de lanzar un argumento desde una posición experta. Apreciamos las conclusiones de otro texto, están dirigidas íntegramente a la Empresa como receptora de su composición. Quitada la obligación de interactuar como escolar, el texto gana poder de sugestión:

[26.e] En materia de producto recomendamos una menor atención en el aumento de la producción para dirigir mayores recursos a mejora de la calidad de los vinos, particularmente del Reserva y el Gran Reserva.

Por ello nos parece muy acertada la contratación del etnólogo D. Julián López, que sin duda mejorará la calidad del producto.

Respecto a la distribución, nuestra recomendación es que no se lleven a cabo los planes de la empresa de conceder la distribución en el territorio nacional a una empresa en exclusiva por varios motivos... (4d.11 “Análisis producto vinícola”, 3).

En otro texto, la consigna del documento 4d.21 “Diseño del sistema de asistencias” solicita la construcción de un proyecto de construcción de software para la institución INEGI habida cuenta de una situación particular que requiere ser resuelta. El emisor debería dirigirse a la institución que solicita la propuesta –un elemento implícito en el género–, pero el estudiante no logra percibir del todo la situación comunicativa, así que en ciertos segmentos interviene como estudiante y en otros como profesional. En el fragmento [26.f], se dirige indistintamente al receptor maestro y a los miembros de la institución. Como sabe que es un texto escolar y que se dirige al profesor, hace explícitas una serie de aspectos que estarían sobreentendidos si se dirigiera directamente a la empresa que está interesada en el software:

[26.f] 3.-Metas del Sistema y del Proyecto:

El proyecto se plantea la expectativa primordial de apoyar el proceso del Censo y Vivienda y Censo Agropecuario. Este proyecto se enfoca al área de Recursos humanos de la Subdirección de Regional Centro-Sur. La meta primordial será tener el registro de cada uno de los empleados del área de captura (4d.21 “Diseño sistema de asistencias”, 1).

Los enunciados subrayados están dirigidos al maestro, los no subrayados a la empresa, esta no precisa que se le reproduzca la información adjuntada, la conoce perfectamente. El efecto es una información redundante. Ante la conciencia de esta doble

audiencia, profesor y cliente, el alumno suele decantarse por centrarse en el profesor, al fin y al cabo él será quien lo evalúe.

Los ejemplos podrían seguir creciendo. Fuera de este corpus, Cassany y López (2010) estudian cómo la imposición del ambiente escolar, que parece ser un elemento ineludible, ocupa, en ocasiones, un papel perturbador para las composiciones escolares. En su investigación, una estudiante debe escribir simulando que responde al encargo de un cliente, pero introduce su texto planteando el tipo, el objetivo, los autores *como si* fuera un trabajo escolar. La superestructura global del texto, concluyen los investigadores, muestra la dificultad de componer un texto profesional bajo condiciones escolares.

Stierer (2000) expone cómo en un programa de posgrado (una Maestría sobre Educación), los estudiantes entran en conflicto porque la academia los obliga “a ser algo que no son”. Ellos llegan con la idea de que son profesionales con experiencia y se encuentran con que, en ciertas asignaturas, son tratados como investigadores novatos, iniciándose así una serie de confusiones debidas “in part to a conflation of professional discourses and academic discourses in the way writing tasks were described, coupled with a lack of explicitness about the way in which students are expected to negotiate these ways of using language” (Stierer 2000: 180-181). Los estudiantes no saben cómo conciliar los desafíos intelectuales que los obligan a tratar con complejos asuntos epistemológicos de la disciplina con los desafíos de la profesión que los obligan a identificar el significado de esa epistemología en el quehacer diario profesional para mejorar y cambiar prácticas del caso.

Y no todos atañen solamente al estudiante, las vacilaciones pueden emerger en el propio marco de la consigna. Un estudio de caso realizado por Pardoe (2000) es ilustrativo. Trae a escena una situación enunciativa en la que los estudiantes se enfrentan a una consigna ambigua que los conmina a actuar parcialmente como profesionales y parcialmente como estudiantes. La consigna solicita que actúen *como si* fueran consultores. Ese rol les exige efectuar una serie de consultas para seleccionar un producto X, pero el profesor, en razón del tiempo escolar, restringe esta búsqueda y pide dar por hecho este proceso selectivo y trabajar directamente como si la selección ya estuviese realizada. Entonces la tarea pierde su contexto situacional profesional, la actividad se reformula y pasa a ser simplemente un ejercicio y no la resolución de un problema que sí debe enfrentar el profesional.

Los diversos problemas que produce esta inadecuación de contextos han llevado a que autores como Dias, Paré, Freedman y Medway (1999), entre otros, asuman que la academia y el trabajo son mundos aparte. En su análisis que pasa revista a una serie de estudios de caso, los autores muestran con amplios ejemplos cómo, aunque una práctica de

ese tipo intenta replicar el verdadero contexto, las tareas representan una realidad encapsulada, reducida para manejar los propósitos educativos, un ejercicio donde *el ruido es reducido*. Los profesores plantean un problema solución y, al mismo tiempo, plantean una serie de preguntas adicionales para enfocar los problemas y dirigirlos hacia los puntos relevantes y asegurarse de que los estudiantes sigan caminos convergentes, el profesor controla las posibles respuestas algo que no ocurre en los contextos primarios. Los estudiantes se limitan a responder las preguntas y se abandona cualquier otro tipo de perspectiva con que el problema podría haber sido resuelto con el agravante de que, muchas veces, cuando sobrepasan la consigna podrían ser penalizados. Incluso, en los casos que visitan, los textos son expuestos a los miembros de la empresa (como receptores), pero estos se desempeñan como invitados medianamente interesados en los textos. Es patente que el profesor es la audiencia primaria, que su presencia no puede eludirse, así que la tarea permanece dentro del escenario escolar sujeta al aprendizaje y a la evaluación y no al descubrimiento epistémico.

Nosotros ya hemos entrado en el debate y expuesto nuestra posición al respecto en el capítulo anterior (§ 4.6). A grandes rasgos, sostuvimos que la escuela y la pedagogía emergieron precisamente para construir un contexto artificial que permite replicar los contextos reales acoplando condiciones para favorecer el aprendizaje. Asimismo, sostuvimos que si los lugares de trabajo raramente cuentan con espacios de enseñanza, habría que buscar un nicho que dé lugar a esta preparación. Y, lo que es más significativo, que la educación da lugar a un conocimiento racional gracias a la explicitación de ciertos aspectos que parecen naturalizados en la comunicación corriente.

¿Por qué hay, entonces, cierta reticencia a su valor? Por el fracaso de ciertas prácticas. Allí radica el problema y el aporte de este capítulo al debate. El asunto no tiene que ver tanto con la instauración de la atmósfera de simulación, sino con la metodología de trabajo aplicada. Uno de los errores metodológicos comunes es no dar cuenta del desplazamiento identitario y las diversas situaciones comunicativas que están entretejidas en las prácticas de escritura, de tal manera que el estudiante tiende a homogenizar todas las composiciones que realiza. Los desajustes comienzan en la estructuración de las consignas y en la labor del maestro. Este debe organizar las instrucciones de tal manera que precisen la situación comunicativa, favorezcan el desplazamiento de la identidad del sujeto y, por supuesto, que estimulen su inserción en el discurso experto ocupándose de la retórica y no solo de los contenidos o de la práctica profesional. La estrategia al mismo tiempo, advierten Dias et al. (1999), exige que el propio maestro cambie su rol y que, en vez de evaluador, se

convierta en un supervisor que colabora con el trabajo de los estudiantes, que dé seguimiento al proceso, que discuta sus trabajos, que haga sugerencias, que impulse cambios.

En síntesis, la consigna ‘análisis’ requiere un momento de interpretación que involucra el discurso secundario y con ello permita asumir un rol que pone en juego el *self* de autor. El corpus refleja cómo se construye esta identidad. En el proceso de apropiación del discurso, el estudiante vacila y su texto reproduce esos titubeos que, si no están convenientemente canalizados, pueden afectar la composición del texto, su eficacia comunicativa y, lo que es peor, su aprendizaje. La filiación identitaria, como hemos intentado demostrar, afecta la construcción del discurso e influye decisivamente en los procesos de aprendizaje. Cuando en el ejemplo comentado el estudiante recurre a un argumento escolar (*fue visto en clase*) para fundamentar la elección de un programa informático, sigue manejándose como un estudiante en la periferia de la disciplina y desde ese ángulo no consigue explicitar las ventajas operativas del sistema que propugna. Por lo dicho, las ambivalencias detectadas en la asunción de la identidad en el discurso, manifiestas en posiciones ambiguas, estructuras híbridas, continuos cambios de registro, parecen obedecer a la situación compleja en la que se desenvuelve el estudiante, una ambivalencia que, conforme propuso Ivanič, (1998), es propia de la escritura de un sujeto antes de entrar en otra comunidad porque debe dejar de ser lo que es.

Las preguntas de cómo hacer frente a un tenor interpersonal de la situación comunicativa del aula, un discurso jerarquizado (es una distancia tanto en el plano lejanía-proximidad al receptor como en el nivel de jerarquía) y a la situación de simulación que se desenvuelve en la construcción de ciertos géneros (¿se puede ignorar al profesor como receptor del texto?, ¿se puede escribir textos simulando esferas comunicativas o realmente la escuela y el orbe extraescolar son *mundos aparte*?) serían mejor atendidas si se vuelve a las consignas. Estas, en los albores de la vida estudiantil, deberían hacer inteligible el contexto situacional y ofrecer un guion o indicaciones escénicas que focalicen la práctica y evidencien si la situación enunciativa debe reproducir un contexto real, con este auspicio, el emisor tendría elementos de juicio adicionales para actuar. Goffman (1997) lo había dejado claro, si un individuo no sabe qué papel debe asumir no será capaz de presentar un «sí mismo» ante el auditorio. De todas formas, como acota Ivanič (1998), la identidad del escritor está construida discursivamente no solo por la posición del sujeto, sino también por la mirada del otro, del receptor. La cuestión del género encuentra más sentido porque es capaz de decirnos cuál es nuestra condición como enunciantes y que esperan de nosotros quienes nos leen.

5.6.5 LA ATRIBUCIÓN DE LAS FUENTES

El esquema hablante-oyente ideal no funciona para describir un sinnúmero de situaciones comunicativas, muchas de ellas bastante complejas para articularse en tal constricción teórica (Hymes, 1972). El discurso del estudiante en una prueba de esta complejidad. Los géneros que debe construir, destacados en el capítulo previo, lo obligan a simular una identidad al mismo tiempo que su destinatario, el profesor, se refracta en otro tipo de receptor. Esta enunciación es todavía más compleja si agregamos que la enunciación académica activa varias voces e instauro un diálogo con diversas fuentes que deben ser convenientemente explicitadas. En esta atribución nos remitiremos a las citas textuales y paráfrasis de fuentes y a la remisión bibliográfica. Nos interesa porque no es solo un asunto de atribución, sino, como indica Scollon (cit. por Hyland, 2004a), es una manera de construir el *self* autorial, con las citas nos alineamos a un campo de estudios particular, estamos influenciados por esas ideas o queremos que nuestras ideas sean leídas en ese contexto “It is a kind of code, showing where I am on the spectrum. Where I stand” (dato de entrevista, Hyland 2004a: 37).

La cita es el procedimiento discursivo por el que se indica que un segmento del discurso no es emitido por el sujeto que enuncia el discurso. En la comunidad científico-disciplinar, el proceso de citación envuelve un valor moral, un proceso operativo y una función particular. Como valor moral, es el respeto a las ideas de otros, *un fin* en sí mismo¹⁰⁶; como proceso operativo es *un medio* de construcción del discurso, hay que conocer el proceso retórico para incrustar las citas y representar el diálogo que se efectúa con las fuentes. Funcionalmente y *grosso modo*, las fuentes dotan de autoridad y fiabilidad a un discurso, ya sea que contrapongan, maten, corroboren o sirvan como voz de autoridad, el discurso es fiable porque se inserta en una tradición discursiva de la disciplina. En la comunidad disciplinar, el valor de la atribución conforma una norma para asegurar su cumplimiento, norma que es mantenida celosamente por medio de algún tipo sancionador. ¿Cómo incorporan este valor y esta retórica los estudiantes?

La respuesta comienza por precisar qué géneros que escribe el estudiante están obligados a atribuir las fuentes y la manera en que deben cumplimentar esa atribución. Como

¹⁰⁶ Sin embargo, este valor requiere refinarse. En el orbe científico, durante el proceso de construcción del texto en el laboratorio y cuando se trabaja en grupos de investigación, la idea ‘original’ (la que debería respetarse y valorarse) está sujeta por un péndulo muy fino. Latour y Woolgar (1995) describieron cómo en varias ocasiones algunos miembros del laboratorio asumían que ellos habían tenido cierta idea, pero que, posteriormente, otros miembros aseveraban que la misma idea era más bien el resultado de los “procesos de pensamiento del grupo” (210), no de aquellos miembros que antes afirmaron su autoría. ¿Quién es el autor?

proceso de aprendizaje, se desprende que el valor y el formato discursivo se incorporan por medio de un proceso paulatino y no de forma abrupta. Respetando esta lógica y examinando las prácticas encontradas, afirmaríamos que un importante número de géneros pedagógicos tienden a carecer de citas y de remisión bibliográfica, hablamos de cuestionarios, resúmenes, reseñas. Los géneros profesionales exhiben otros mecanismos de citación que podrían diferir de los géneros disciplinares. Una unidad didáctica o una entrevista clínica no requieren adjuntar bibliografía, en periodismo, en cambio, las declaraciones, ideas y opiniones de los protagonistas sí deben ser citados, pero bajo sus propias fórmulas: “dijo fulano”, “según fulano”, “fulano indicó”, además, para este campo la cita adquiere un valor esencial y más cuando se trata de una noticia exclusiva o controvertida que no haya sido posible comprobar por medios propios; en la comunicación administrativa la referencia a documentos previos (“en respuesta su oficio OK-123”) da pie incluso a un marco legal bajo el que se rige la comunicación y las actuaciones futuras.

En los géneros pedagógicos, evocar al autor parece ser un aspecto poco útil, o más bien un aspecto tácito de la situación discursiva, en virtud de la tarea desarrollada. Cuando el texto que se compone es un ejercicio de reflexión analítica personal alrededor de un único texto, ¿es forzoso colocar esa base como fuente consultada? O si analizamos un texto a la luz del soporte teórico de un autor que se estudia en clases, ¿hay que emprender la remisión? En una reseña, al estudiante le basta citar el nombre de la obra y de su autor en el título para dar cuenta de la fuente. La esfera escolar, la práctica de aula, conspira para la elisión. Si el análisis versará sobre el Código de trabajo de Guatemala, sobre la Ley Chilena de Administración del Estado¹⁰⁷ o si se documenta en el libro de Michael Chion para analizar una secuencia de película, el estudiante sobreentiende que todas las alusiones al texto son compartidas por el maestro, esto quiere decir que para la audiencia inmediata, el profesor y quizá algunos compañeros que llegaran a leer el texto, los autores son consabidos. En tales circunstancias, al tratarse de textos esencialmente pedagógicos, no especializados, la atribución de fuentes sigue otra norma, son ejercicios escolares cuyo fin es el aprendizaje de un conocimiento o proceso más que la apropiación del discurso especializado. No obstante, en la práctica confluyen diversas lógicas y muchas más cuando al frente tenemos un género

¹⁰⁷ Debemos aclarar que en 4d. 10 “Análisis Derecho de autor”, el estudiante sí coloca en la bibliografía la fuente analizada, la ley sobre el Derecho de Autor, pero lo hace porque el texto no forma parte de la clase. El estudiante ha obtenido el documento vía consulta, fue parte de la tarea “de investigación” impuesta por la consigna.

fronterizo como el ensayo, ¿debe este tener citas y remitir a una bibliografía? La misma pregunta puede extenderse para un informe de ciencias.

Para elucidar este enrevesado panorama, apreciemos las formas retóricas de atribución (citas textuales, paráfrasis que incluyan el nombre del autor y bibliografía) que concurren en el corpus. En la TABLA 5.4, el número se refiere a la cantidad de textos (de los 25 que estudiamos) que dan cabida a los elementos en estudio, independientemente de su cantidad dentro de los documentos:

TABLA 5.4. Datos cuantitativos sobre la atribución de fuentes en el corpus

Área	Citas textuales	Paráfrasis	Notas al pie	Bibliografía	Ninguno
HUMANIDADES	1	1	1	1	2
DERECHO	2	2	1	2	–
EMPRESAS	–	–	–	2	3
CIENCIAS	–	1	–	1	3
INGENIERÍA	–	1	–	1	3
TOTAL	3	5	2	7	11

Hay citas textuales en 3 de 13 ensayos, paráfrasis en todos los géneros. Solo hay notas al pie en los ensayos. La bibliografía está mencionada en 1 de 4 respuestas a preguntas, en 7 de los 13 ensayos, en el artículo, en 2 de los 5 informes y en ningún proyecto. Se puede afirmar que la inclusión de estos elementos se sujeta más a la regla que formula el profesor y a la relación del estudiante con los formatos que al género mismo. Luego, si hay una característica que defina a los géneros de los estudiantes de la comunidad pedagógica en relación con la obligación de atribuir las fuentes, esta sería una convención muy frágil que no puede asentarse como norma de obligado cumplimiento, pero que tampoco puede eludirse por el valor de la atribución en este discurso.

Mantengámonos en las cifras de la tabla. Por la cantidad, hay que suscribir que la bibliografía es el procedimiento escolar más frecuente para referir las fuentes y que las citas textuales y las notas al pie son fenómenos escasísimos, incluso en los ensayos. La relativa mayor cantidad de citas y notas al pie que mencionan las fuentes de consulta en humanidades y ciencias sociales corrobora la inferencia de Hyland (2004a): en el área de

ciencias el conocimiento es más bien asumido, en Física nadie cita a Einstein, Oppenheimer o Planck porque predomina la ideología de un conocimiento invariable a los cambios sociales. Sería la lógica que está detrás de los informes.

Las citas, de forma prevaleciente, apoyan afirmaciones o traen a colación el texto analizado. Esta manera de citar no refleja un individuo que crea conocimiento, sino más bien como una forma de situar el trabajo del estudiante dentro de una tradición teórica. Los verbos que insertan las citas, reproduciendo el criterio de análisis adoptado por Hyland (2004a) —que divide a los verbos de cita entre los que describen actos de investigación (observar, descubrir, mostrar), actos de cognición (creer, conceptualizar, sospechar) y actos discursivos (discutir, adscribir, hipotetizar)— muestran coincidencias con la retórica de la escritura experta. Los verbos de cognición que se prefieren en ciencias e ingeniería coinciden con los verbos que utilizan los estudiantes *estimar*, *otorgar* y *establecer*, los investigadores descubren la naturaleza más que interpretarla, la leen e inducen el conocimiento. En humanidades y ciencias sociales se han valido de: *plantear* (dos veces), *denominar*, *afirmar*, *señalar*, *reconocer*, una preferencia por los verbos discursivos.

La forma de manejar las paráfrasis y citas es muy diversa. Una manera de hacerlo es mencionar el nombre de autores todavía lejos de las normativas estándares de la citación. En [27.a] no se precisan fechas; en [27.b], pese a que el autor es citado, no se detalla más información de la fuente ni en la bibliografía (segmento del que no dispone) ni en la nota al pie, y en [27.c] el autor citado en el documento no aparece en la bibliografía:

[27.a] Tomando como modelos los estereotipos que plantean Cao y Pérez Gauli, en la telenovela podemos encontrar que se corresponden no siempre en un cien por ciento. La figura del Héroe, con valores bien masculinos como destreza, fuerza, independencia, primacía e insolidaridad, la encontramos en Lola... (4d.2 “Análisis película”, 1).

[27.b] Sin embargo, el espectador anexiona voz y figura otorgando un mayor poder narrativo a la voz. Así pues, a este tipo de voz a la que no podemos asignar un rostro es lo que Michael Chion denominó **voz acusmática**. (4d.1 “Análisis secuencia”, 2, resaltado del autor).

[27.c] Sin duda, la principal propiedad medicinal de esta planta es la de ayudar en la cicatrización de todo tipo de heridas, ya sea externas o internas (...) El Padre Zinn (1929) le reconoce, además, bondades hemostáticas y un efecto benéfico en algunos trastornos de las vías urinarias” (4d.18 “Análisis físico y químico”, 4).

La integración puede incluir citas y paráfrasis construidas de acuerdo con las normas. En [28.a] y [28.b], las fuentes referidas son el documento analizado o la fuente de

investigación, en ambos el supraíndice marca la remisión que se efectúa al final del texto o de la página:

[28.a] Algunos investigadores estiman que la mediación del incremento del diámetro interior del tubo, después del contacto entre el mismo y el asiento de la placa, es una forma de medición precisa de la extrucción que sufre el tubo¹ (4d.23 “Análisis integridad estructural”, 2).

[28.b] d) *Relevancia o trascendencia nacional del asunto resuelto en la sentencia.*- Desde mi perspectiva, el asunto en fondo no era tan importante por cuanto versa sobre “...un conflicto de índole societario, entre los socios [...] que se relaciona con la designación de sus representantes...”¹, pero a la final de cuentas, en el exterior de esta situación se presentó una violación a los derechos a la seguridad jurídica, debido proceso y tutela judicial efectiva... (4d.6 “Análisis sentencia”, 3).

Sin embargo, en el texto 4d.6 de donde extrajimos el ejemplo [28.b], el formato de citas aplicado no es consistente. En ciertos pasajes [28.c], la cita está dentro del texto y no al pie de página, al menos el diálogo con la fuente se ajusta al plano de la enunciación.

[28.c] Al ser la sentencia N° 001-10-PJO-CC, “...fundadora de la competencia prevista en el Art. 436 numeral 6 de la Constitución”, se puede afirmar sin temor a dudas que la misma es un precedente de origen, según lo dispuesto en el Protocolo para la Elaboración de Precedentes Constitucionales, en los numerales 5 y 6 que versan sobre la Estructura General ... (4d.6, 2).

Una muestra relevante de apropiación de este procedimiento de cita está reflejada en el texto 4d.5 “Análisis semiótico”. Es manifiesto que el autor se halla en un proceso de aprendizaje de la citación. La atribución de la fuente se siente forzada, la remisión parece estar traída para acreditar el cumplimiento de una obligación (la de citar) que por una exigencia de la enunciación, el marco de cita es semejante para casi todas las remisiones, salvo en dos de las ocho citas (aunque hay alternabilidad en el verbo de cita), además todas las citas son largas. Los hechos demuestran que el emisor obra con poca pericia cuando usa esta retórica:

- “como se puede apreciar en la siguiente cita:” (2).
- “se tomara como ejemplo en la siguiente cita:” (3).
- “Como lo podemos observar en la siguiente cita:” (3).
- “la representaremos en la siguiente cita” (4).
- “como se puede apreciar en la siguiente cita:” (5).
- “como se puede estipular en el siguiente fragmento” (6).

Fuera de las escasas paráfrasis y citas, los textos se inclinan por las fuentes no integradas dentro del texto, por lo que hablamos de un solo locutor que mantiene una enunciación sin ni siquiera elementos indirectos, hay ausencia de marcas gráficas u otras fórmulas verbales habituales en la citación especializada, es una fusión de voces, una “fusión sin fisura, sin ironía” (Reyes 1994: 24). Sabemos que dispone de una documentación porque la bibliografía así lo certifica e incluso es posible desenmascararla gracias la construcción misma del discurso, por los ecos que escuchamos de ellas. En ciertos textos, la alusión se entiende por las paráfrasis o reproducciones textuales de los conceptos eruditos que abiertamente no pertenecen al estudiante:

[29.a] De pronto, ante la ausencia de sonido y ambiente y la imagen poblada por la música y la voz acusmática, aparece un **sonido diegético** cuya fuente de procedencia se encuentra en la imagen (...) Este sonido corresponde a la realidad que evoca la imagen y la fuente es un objeto que pertenece al universo narrativo, al mundo del relato. El sonido pierde de este modo su identidad y se ve extrapolada a la imagen haciendo que el espectador pierda consciencia de él. (4d.1 “Análisis secuencia”, 3, resaltado del autor).


[29.b] El uso de este tipo de variables suele considerarse como una mala práctica, por el riesgo que conlleva esa deslocalización: una variable global puede ser modificada en cualquier parte del programa (a menos que resida en una sección de memoria protegida) y cualquier parte del programa depende de ella (4d.22 “Análisis elementos lenguaje en C++, 2).

En otro texto, el discurso de la fuente queda evidenciado en el uso del pronombre personal, los emisores han trasplantado la persona del texto base a su propio texto, asumen un *nosotros* que no conviene a la situación enunciativa. En [29.c] la historia de la empresa Joandpiefer, que es objeto de análisis, es narrada de forma tal que se apropia de la voz de discurso de la fuente que no es citada en la bibliografía:

[29.c] En el año de 1998 un grupo de empresarios se juntan en una pequeña reunion de camaderia, en la cual hablan de las razones por las cuales sus empresas no llegaron a funcionar adecuadamente y finalmente quebraron (...) Luego de un año de mucho esfuerzo con nuestro capital el cual costaba de cuatro personas se creo la empresa “JOANDPIEFER” la cual en sus principios funcionaba en un local en la plaza camacho dedicándose al diseño y venta de pantalones de vestir mas adelante con la llegada de libre mercado se pudieron traer telas de otros países y asi mejorar la calidad del producto, lo que atrajo la atención de reconocidas empresas a adquirir nuestro producto (4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 1).

El emisor apela a un *nosotros* que remite a la fuente consultada de la cual es portavoz, así que *nuestro capital, nuestro producto* no son su capital ni su producto. Su texto no es capaz de acoplar los distintos planos de enunciación.

Finalmente tenemos un parafraseo sin la atribución de la fuente de consulta dentro del texto (fue fácilmente detectado), si bien consta en la bibliografía. Comparemos los segmentos escritos por el estudiante del texto 4d.9 “Análisis Reformas Constitucionales” y por la fuente de la que extrae la información para hacer notar sus semejanzas:

ESTUDIANTE:		FUENTE DE CONSULTA:
La situación actual en la participación actual de la investigación por parte de la policía es limitada pues carece de facultades para realizarla por lo que con los cambios se establece sin lugar a dudas su obligación de practicar su investigación trayendo aparejada la necesidad de regular dicha intervención (4).		En la actualidad, la policía en México carece de facultades reales de investigación y debe valerse de toda suerte de triquiñuelas para allegarse información. Ahora se establece sin lugar a dudas su deber de investigación, lo que deberá regularse para que actúen con apego a derecho y transparencia, para generar confianza social. Con la reforma no quedará duda sobre la responsabilidad policial y su subordinación al MP o fiscal (Gobierno Federal, “Reforma Constitucional de Seguridad”, 23).

En los textos de los estudiantes impera un estilo indirecto encubierto y citas solapadas e instaura una polifonía que oscila entre una práctica centrada y otra disarmónica. Cuando esto último sucede, como aprecia Desinano (2009), son discursos fragmentarios, compuestos con fragmentos de otros textos a partir de una operación casi automática, con deslizamientos, cambios de sentido y con cambios en la armonía de la redacción. Esta distribución irregular origina un enunciador ambivalente que por momentos sabe de escritura y en otros momentos no. Dichas vacilaciones atestiguan su carácter: son textos de aprendizaje.

El segmento BIBLIOGRÁFICO incrustado informa sobre los autores y títulos que sirvieron al autor para documentar su escrito. Menos de la mitad de textos, once de ellos (el 44% del corpus), disponen de este segmento. Al igual que en las citas y paráfrasis, se puede preguntar si hay que incluirlo en los géneros cuestionarios o en los ensayos, visto el segundo como género pedagógico.

En total, los estudiantes han consultado 40 fuentes, un promedio de 3,6 libros por trabajo, no obstante, el dato promedio se ve inflado por un documento que cita 9 fuentes. En

realidad, el 45% de estos textos solo ha registrado la consulta de dos documentos, el 18% tres y los demás oscilan entre 4, 5, 6 y 9 fuentes. Todos ellos, no hay que olvidarlo, son escritos de mediano alcance que no exigen un ambicioso proceso de consulta. El escaso material informativo, de igual forma, recalca que estamos ante prácticas que pretenden una comprensión de algunos tópicos, son prácticas de aprendizaje más que de construcción de conocimiento. También justifica la poca relación que suele establecer el estudiante con los autores, están más preocupados por el conocimiento y su comprensión que por la atribución.

El formato de los documentos consultados es bastante variable. Comencemos por mencionar que el 72% de los textos documentan la bibliografía de forma consistente (acatando el mismo formato). Pero que el proceso de citación sea consistente no quiere decir que cumpla con las normas académicas más comunes: el 54,5% de las secciones bibliográficas no incluye los datos que corrientemente se manejan dentro de una bibliografía (autor, nombre de la obra, año, editorial, ciudad). Sumada a la ausencia de estos elementos y dejando de lado el modelo de formato (al margen de si practican las convenciones de APA, MLA o la citación al pie de página), hemos identificado inscripciones bibliográficas poco comunes en la comunicación científico-disciplinar, así:

- Los textos referidos incluyen el número de página consultada, pero no hallamos ninguna una cita textual dentro del escrito:

Jorge Eliécer Herrera. LA ADMINISTRACIÓN: El ejercicio del poder.
Editorial Filigrana, PAG. 108 (4d.14 “Análisis estructura organizacional”, 5).

- Se ha citado dos veces a un autor, con la misma obra para identificar los tomos consultados, se incluyen las páginas consultadas a modo de un artículo:

- Ojeda Velázquez, Jorge. Derecho Constitucional Penal, Segunda Edición, Editorial Porrúa, México 2007. Tomo 1. Páginas 195-700.

- Ojeda Velázquez, Jorge. Derecho Constitucional Penal, Segunda Edición, Editorial Porrúa, México 2007. Tomo 11. Páginas 701-1040 (4d.9 “Análisis Reformas Constitucionales”, 12).

- Hay fuentes citadas al pie de página, pero no hay un apartado bibliográfico (4d.6 “Análisis sentencia).

- Ausencia de marcas para diferenciar el nombre del libro:

Administración moderna. Agustín Reyes Ponce. Editorial Limusa. México 1992 (4d.12 “Análisis empresa JoandPiefer”, 9).

- Textos referidos, pero cuyos contenidos no figuran en el transcurso del escrito. Citamos como prueba un artículo que hemos leído íntegramente para poder afirmarlo:

PRECIADO, Beatriz: Basura y género [En línea] <www.hartza.com/basura.htm> [consulta: 20 de Abril de 2008] (4d.2 “Análisis telenovela”, 4).

- Abundancia de datos incorporados (nótese en el subrayado):

BALZAC, Honoré de, Eugenia Grandet. Bogotá: editorial La oveja Negra Ltda. Y R. B.A. Proyectos editoriales S.A 1982 (4d.5 “Análisis semiótico”, 8).

- Formatos simples:

<http: /www.zator.com/Cpp/E3_1.htm> (4d.22 “Análisis elementos del lenguaje en C++”, 7).

¿Qué tipo de documentos consultan los estudiantes? Diferenciamos entre fuentes consultadas, las que sirven de soporte teórico para el análisis, y textos que son el objeto mismo del análisis, normalmente estos últimos no suelen ser citados, aunque sí podrían constar.

TABLA 5.5. Porcentaje de uso de las fuentes en el corpus en estudio

Tipo de fuente	Porcentaje de uso
Fuentes no virtuales:	
Libros	47,5 %
Leyes	12,5 %
Artículos	15 %
Fuentes virtuales	
Artículos <i>on line</i>	7,5
Página web institucional	2,5 %
Correo electrónico	2,5 %
Repositorio de universidad	2,5 %
Repositorios informativos tipo wikis	10 %

Otra vez la estadística podría ser engañosa, pues todos los artículos que actuaron como documentos de consulta corresponden a un solo emisor. El libro es la fuente preferida, pero no sabemos bien si del maestro que lo sugiere como documento de consulta o del estudiante que recurre a él para su investigación. La poca relación que mantiene el estudiante con artículos científicos como fuentes de consulta puede ser perjudicial en su aprendizaje de

la escritura especializada, debido a la hegemonía de las secuencias argumentativas con las que se construyen frente al carácter más expositivo de los libros y porque evitan el contacto con modelos de géneros, al no estar familiarizados con artículos breves tendrán problemas para escribir textos semejantes. Por otro lado y contrariamente a lo sospechado, fuentes como *Wikipedia* o *Monografias.com* han sido mencionadas apenas una vez. El correo electrónico, por la lectura del texto, habría servido como medio de consulta personal a una empresa, tipo entrevista.

La poca relación que el discurso mismo traza con los autores nos deja percibir que la inserción de la bibliografía, más que ser un elemento esencial del texto como ocurre en un escrito científico (Alvarado, 2006), se convierte en un elemento paratextual que funciona como complemento del texto, una mera demostración de lecturas. Parece más un segmento aleatorio, introducido intuitivamente, una molesta formalidad que escapa a los mecanismos de diálogo que se sustentan en el texto científico.

Los diversos mecanismos textuales ejemplificados que graban directa o indirectamente la polifonía nos llevan a sugerir un *trayecto de apropiación* de los procedimientos de atribución, insistiendo en que no se trata de trayectos lineales. Este trayecto parte desde el desconocimiento del proceso de citación como valor y como medio operativo, que da lugar a textos carentes de marcas de atribución, hasta textos más articulados con la retórica del discurso científico especializado, menos reacios a dar cuenta de la bibliografía consultada, el sendero está atiborrado de indecisiones, inconsistencias o de fórmulas retóricas repetitivas. El proceso más simple parece ser la mención de los textos en la bibliografía –podría hipotetizarse que el aprendizaje del valor moral de la atribución y los mecanismos operativos para cumplir la norma no parecen estar emparentados–, luego, en un periodo ulterior, llega la remisión de autores en el texto y solo más adelante, conforme avanza la convivencia en la comunidad discursiva, asoman mecanismos más complejos como el uso de comillas o las remisiones al pie de página. El trayecto insinuado no es lineal ni fijo para todos los usuarios. Depende menos del género construido y más de las exigencias de los maestros, de los mecanismos a los que apelan para exhortar o sancionar el incumplimiento de la norma, y por supuesto, si hay formación en la escritura académica. Cuando el maestro no está interesado en el discurso como tal, sino en el texto como medio de aprendizaje, difícilmente instaurará un mecanismo sancionador y cuando no hay sanción, anota Goffman (1997), el enunciador le dará un peso exiguo a su valor de norma.

La espesura del trayecto nos induce a especular que al estudiante le resulta complicado efectuar esa ruptura entre el discurso de base y el discurso citado. ¿Por qué se

vuelve una tarea tan espinosa si la cita es una práctica frecuente en la comunicación ordinaria y un fenómeno constante en diversos tipos de discursos (Ducrot, 1986; Reyes, 1993)? Porque el procedimiento de citas académico cumple otras funciones, se supedita a diferentes modos operativos y a otros valores morales que el de otros tipos de cita.

En la comunicación ordinaria, por ejemplo, las citas se emplean como un uso figurado del lenguaje, una licencia que facilita la generación e invención de diálogos. En los relatos orales cumplen diversas funciones: simplifican una larga conversación, hacen inteligible lo complicado, mantienen la atención del interlocutor al dramatizar lo dicho (ya que recogen interjecciones o gestos); retóricamente se trasplantan con libertad, no se exige literalidad, se inventan citas directas, palabras que nunca nadie dijo, o que no se dijeron de ese modo (Reyes, 1993). El oyente entiende que el enunciante no habrá memorizado las palabras dichas por otra persona, asumirá que lo que se le transmite es el contenido esencial del discurso ajeno. Por esta libertad, este tipo de cita está regido por otro valor moral: no se le pide literalidad, sí veracidad. Igual de diferente es el valor que adquiere la remisión de las ideas de otros en la comunidad profesional donde es frecuente “writing in pairs or teams, claiming authorship for text produced by another, appropriating research without attribution, receiving extensive assistance from colleagues, making multiple submissions of similar or identical texts and so on” (Dias et al., 1999: 115).

En cambio, en la comunicación disciplinar, aunque en la paráfrasis se altera el discurso literal, nos está vedado alterar abiertamente ideas de otros, menos aún, poner en su boca palabras no dichas. El procedimiento retórico se configura con procesos altamente normados y complejos que varían según la disciplina e incluso según la institución. Tan complejo es el proceso de citación que hasta los escritores expertos no sabrían resolver ciertos detalles, si el fragmento que hemos escogido para citar incluye notas al pie —lo que, a propósito, nos generó fuertes dudas hace apenas unas líneas atrás, en los ejemplos [28.a] y [28.b]— ¿debe incluirse también la nota al pie?, ¿cómo diferenciamos esa nota de nuestras propias notas? De igual forma, el proceso de uso y remisión de las ‘ideas de otros’ en la comunidad profesional instaaura un diálogo incompatible con el valor de la autoría que prevalece en la comunidad disciplinar. Componer recurriendo a notas y citas presupone una capacidad notablemente desarrollada para saber situar a cada enunciador en distintos planos a lo largo del discurso y hacer intervenir al “otro” destacando los diversos matices y las diversas fuentes de estudio ¡Imaginémonos cuán difícil es para un estudiante! Las vacilaciones que encontramos hacen palpable tal complejidad.

En segundo lugar, está el problema de la contraposición identitaria que la apropiación de este discurso puede producir en el estudiante, entre *quién le obliga* a ser como sujeto y *quién es él* dentro del secundario escolar. La citación en la comunidad científica-especializada es un proceso de escritura erudita que los obliga a expresarse como productores del discurso y, añadió Ivanič (1998), los obliga a *dejar de ser lo que han sido*, a construir posiciones subjetivas que podrían no estar de acuerdo con sus metas, es el precio de la academización, posiblemente deben hacer cosas como profesionales que no están preparados para hacer como personas (Dias et al., 1999).

En este sentido, supone una oposición e incongruencia incluso con el discurso de segundo orden al que estaba acostumbrado el estudiante. Carlino (2003a: 410) repara que la universidad requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, mientras que en la secundaria se esperaba que se lo transcriba. En la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno, en la escuela media se enseñaba que el saber es verdadero o falso, por tanto, presentaba oraciones con verdades que parecen universales, el objetivo de la escritura no era extender la afirmación dentro de una teoría, sino subrayar la existencia de este conocimiento. Para la universidad, el conocimiento es engendrado por autores y se inserta en un marco histórico, en los niveles previos los conocimientos se presentan de forma anónima y atemporal, y si existen diversas posturas el estudiante llegar a reconocerlas, pero no en relación a un autor y, si lo hacen, es una relación apenas soslayada (Bernstein [2001] expone que la recontextualización del campo primario transforma la intertextualidad en intratextualidad, es decir, los antecedentes que intervienen en el campo de producción del discurso tienden a ser borrados y se afirma una autoría exclusiva). Esta parece ser una diferencia notable entre la escritura del novato y del experto. Ahora, en la medida en que se aproxima al mundo de producción, debe reconocer que omitir la autoría es apropiarse de un discurso conceptual ajeno, que ingresar en este discurso es incorporar este valor al sistema axiológico del enunciante y diferente al que había promulgado el sistema escolar previo.

Puede haber una siguiente razón: que el estudiante no esté expuesto lo suficiente a este tipo de prosa. Los libros de textos o los materiales fabricados por los maestros suelen estar revestidos de un estilo sinóptico que puede erosionar todo ese campo de lucha en la formación del conocimiento, lo cual es intelectualmente peligroso si los estudiantes deben entender que estamos ante modelos de comprender los fenómenos y que optar por uno u otro modelo tiene distintas consecuencias (MacDonald, 1994). Luego, si el estudiante debe leer con más frecuencia textos expositivos en los que predomina el afán de mostrar

conocimiento, más que su construcción, o textos que no tienen la finalidad de negociar con los expertos, habremos de comprender cuán duro es adquirir experiencia en estas prácticas de construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva de la comunidad disciplinar, las estrategias de atribución como las que hemos destacado o la ausencia de la citación pueden ser ineficaces y censurables. Cuando se alejan de las convenciones, se propaga la sensación de que el individuo se apropia de otro discurso; asimismo, la falta de remisión puede provocar la impresión de que no hay una documentación de por medio, que no se han leído los documentos referenciales (Ivanič, 1998), que se carece de una base teórica o de una teoría sólida y reconocida para sustentar las afirmaciones. La mención “de pasada” de los autores consultados da la sensación de ser un texto forjado por la impresión personal.

No obstante, desde la perspectiva escolar, especialmente en esos momentos iniciales, esta fusión de voces puede tener otros significados. En sentido estricto, no enfrentaríamos un plagio, puesto que no habría un afán deliberado de apropiación de las ideas, sino una situación de ignorancia de su valor. Para Desinano (2009) e Ivanič (1998), las remisiones sin citar no pueden ser vistas como un atentado a la mora, es la lucha de los estudiantes para lograr afiliación al discurso de la comunidad y alcanzar la identidad experta, un intento aproximativo basado en los modelos de lectura o en la educación discursiva que se aprecia que están recibiendo. Por esto mismo, como muestra Gee (2003), es habitual encontrar actuaciones artificiosas que hipercorrigen las formas discursivas de los miembros de hecho; una demostración es el documento “Análisis semiótico de una novela” donde, como se lee, el procedimiento de citación está perceptiblemente forzado. Los actuantes, en realidad, no están preocupados por el problema moral de cumplir esas normas, sino “con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas” (Goffman 1997: 267). Nuestras actuaciones, continuando con Goffman, precisan dar cierta impresión a los otros, en esta circunstancia, querrían *parecer ser* un miembro experto; es factible que también se expresan así inconscientes de la actitud que emanan. Esta ambición por reflejar cierta identidad de forma implícita o explícita es una exigencia moral a los otros que son obligados a valorarlo y tratarlo de acuerdo con esa proyección, es decir, “el individuo les ha informado acerca de lo que «es» y de lo ellos *deberían* ver en ese «es»” (Goffman, 1997: 25, cursivas del autor), si bien la imagen dada puede ser una proyección frágil, que se desmonta por la fragmentariedad del texto o por ciertas interrupciones.

Cuando predominan las voces de otros, afirma Desinano (2009), las afirmaciones ajenas al emisor, no constituyen en esencia “su” discurso en el sentido de que no hay un

sujeto que discurra proponiendo el texto, construyen una amalgama de textos. En cambio Ducrot (1986), recuperando la noción benvenistiana, considera que el segundo discurso, el que ellos instalan, alumbró una realidad original. Cabe recordar, que si bien no están contruidos desde una intertextualidad explícita, la remisión y los formatos hacen de ellos textos interdiscursivos, en el sentido de Fairclough (2003), es decir, son textos cuyos elementos están impregnados de significados sociales e institucionales desde otros discursos. Por tal carácter, como práctica discursiva están relacionados con otros discursos de la comunidad discursiva, aunque su plano de enunciación no sea la originalidad.

Enseñar a construir debe partir de construir una identidad, el saber quién nos obliga a ser el texto y a dirigir la enseñanza en su valor retórico argumentativo y no solo en el aspecto formal. Asimismo, el enrevesado proceso de la construcción de la identidad experta que se marca en el uso de los procedimientos de cita, debería llevarnos a cuestionar parte de las otras prácticas letradas de la universidad. Una buena ilustración es la cultura del examen que organiza un ejercicio de escritura que exige la evocación textual, la recitación o la paráfrasis de las fuentes ¡de memoria! como testigos capitales del aprendizaje, una atmósfera contrapuesta a la cultura de la composición erudita; además, en la sociedad de la información, con los contenidos disponibles, no resulta primordial la repetición memorística, sino saber ir más allá de ese material (Pozo y Pérez, 2009). En semejante situación se hallan los libros de texto¹⁰⁸, contruidos con el propósito intencional de reducir la multivocidad, proveen un modelo de escritura que se contrapone al de la escritura especializada.

5.7 EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE

La discusión de este segmento estará encaminada a responder dos preguntas que pretendemos resolver: (1) ¿Es posible proclamar atributos discursivos propios de los textos del estudiante?, (2) ¿pueden derivarse de esos atributos estrategias didácticas que faciliten la inmersión de los aprendices en la comunidad discursiva?

1. El discurso del estudiante, en la medida en que está impregnado del contexto escolar, está sometido a dos factores esenciales: (a) la injerencia de la didáctica que al disponer del texto como medio de aprendizaje propicia la composición de ciertos textos y (b) el trayecto de aprendizaje del estudiante que define la manera de componer tales textos.

¹⁰⁸ Para mayores detalles sobre el carácter problemático de los libros de textos, véase MacDonald (1994), Hyland (2004a) y Swales (1990), todos ellos basados en un análisis pormenorizado de dichos textos.

(a) Los textos adquieren características específicas según si están destinados a ser un medio de aprendizaje de otros saberes o si son usados como medio y fin: para aprender y para aprender a construir el discurso especializado. Esta diferencia se traduce en diversos géneros, los pedagógicos que sirven como medio, y los géneros profesionales y de investigación que sirven como medio y fin.

En los géneros pedagógicos (ensayos, cuestionarios, informes) interesa más el dominio de un conocimiento o de un proceso que la construcción del discurso especializado. Aquello no entraña un desinterés por el discurso, por supuesto que se aspira a un texto coherente, significa que se presta menos atención a que las particularidades que sobrenadan en la experta escritura especializada estén manifiestas en los textos. La marcada preferencia por el contenido o los procesos justifica los pocos acuerdos a los que se han llegado sobre la estructura discursiva de estos géneros. No hay consenso sobre si el desarrollo de un cuestionario debe llevar bibliografía, si un ensayo debe contener ya citas textuales, si los textos de mediano alcance que responden a una consigna deben componerse como ensayo o como ‘respuesta’. Al no disponerse de una regla del buen hacer, la construcción de estos textos se sujeta a las decisiones del maestro o del estudiante, de ahí la variabilidad de construcciones con que se fabrican estos géneros, variación que alcanza hasta a géneros que parecerían tener mayores consensos como el informe. Consecuentemente, el criterio de evaluación no está abocado a su grado de semejanza con los patrones del discurso especializado, sino que merecen ser juzgarlos en relación con la consigna y con las normas que legisla el maestro.

La relación con la consigna en estos géneros es tan significativa que incluso no cuentan con títulos propios, se llaman como la consigna, a tal punto que ante ciertos escritos seríamos incapaces de entender el documento si no contáramos con la orden prescrita que soporta, lo resaltamos ya, la carga introductoria del texto. Esto pasa porque su situación comunicativa es menos pública, el estrecho círculo profesor-estudiante engendra una serie de elementos implícitos para el profesor y para el estudiante. Por esta relación, algunos investigadores caracterizan a estos textos por su doble emisor (como sujeto real), maestro – estudiante. Y es así de alguna manera. En la consigna ‘análisis’, el profesor, al fijar tema, línea de orientación o el método analítico ha comenzado a construir el discurso, se ocupa de la planeación, deja huella en la preescritura. Su contribución, no obstante, no puede subestimar el texto del estudiante ni ser sobrevalorada por mayor cantidad de información que asigne para el desarrollo de la tarea. El estudiante, incluso con tales datos, todavía debe tomar decisiones antes de la ejecución del texto, entre ellas, representarse la tarea.

Los géneros profesionales (proyecto) o de investigación (artículo) se desenvuelven bajo una doble situación conflictiva que influye en su construcción: deben imitar los patrones que siguen los expertos sin ser escritos por expertos y deben servir, al mismo tiempo, como medio de aprendizaje y como fin. La primera situación promueve que se recorten ciertos requisitos del discurso especializado y que los textos se aceptan con esos acomodamientos. Así, el artículo que compone el estudiante se compone sin un marco teórico que exhiba el “estado de la cuestión”, omisión inimaginable en un texto experto, pero justificada y aceptada en el texto del novato; no obstante, marcar el límite de la tolerancia puede ser una decisión complicada. Al servir como medio de aprendizaje y, por tanto, coincidir con el uso de los géneros pedagógicos, se corre el riesgo de que sean discurridos exclusivamente desde esa perspectiva, lo que trivializa su segundo objetivo. Esto ocurre en la construcción de proyecto que no olvida su carácter escolar a tal punto que la interferencia de la figura del maestro retrasa la posibilidad de imaginar a otro receptor, que podría ser un cliente, como le exige el género; el reto aquí es saber acomodar al texto al contexto al que circunscribe el género. Al margen de las concesiones anotadas, su construcción está sujeta a patrones definidos a diferencia de los géneros pedagógicos. Aunque de cierta forma todavía están anudados al marco de una consigna, dependen menos de ella para significar por sí mismos.

El marco esbozado, de igual manera, dilucida la ambivalente situación del género ensayo. El tipo de estructura que concita y el tipo de secuencias que abarca (puede funcionar como texto expositivo o argumentativo) le toleran funcionar manteniendo su estructura formal como género pedagógico y como género de investigación. Esta doble pertenencia puede llegar a ser confusa para profesores y estudiantes puesto que se le podría reclamar componentes que no le corresponden o podrían pasarse por alto omisiones esenciales en la estructura del texto.

(b) La trayectoria de aprendizaje es inherente a la idea de una evolución, pasar de las construcciones en discurso ordinario hasta las formas más especializadas y con ello hacia una mayor conciencia de las normas y valores de la comunidad. El trayecto esclarece la gradación con la que parece funcionar en la construcción de ciertas estructuras como los segmentos de inicio que van desde la respuesta a pregunta, a la introducción demarcativa y luego a la introducción discursiva; o la atribución que avanza desde la apropiación de voces, a la mención inestable de autores y solo luego a la apropiación de los formatos y un diálogo con las fuentes. En este tránsito surgen ambivalencias y superposiciones que afectan la

organización del discurso y dan lugar a géneros híbridos (cuestionarios-ensayos), la omisión o inserción de segmentos no comunes en ciertos géneros (ausencia de conclusiones en los informes), la poca consistencia en el seguimiento de ciertas normas (ausencia/presencia de bibliografía, ausencia y dubitaciones en la atribución de las fuentes) y una fluctuante e incluso incoherente posición en el punto de vista enunciativo.

La superposición de voces es el reflejo de la lucha de identidades, precisar ‘quién’ habla y ‘a quién se “habla”’ es una situación espinosa para los enunciantes, pues su ingreso en el discurso secundario académico exige una serie de capitulaciones. En general, los sujetos se expresan desde diversos espacios conformando lo que Berkenkotter et al. (1991) denominan ‘espacio multidimensional’: los escritores pertenecen a más de una comunidad y responden desde más de una comunidad, pueden posicionarse y manifestarse desde su *self* biográfico, pronunciarse como estudiante o imbricarse en su *self* de autor experto, múltiples voces que pueden confluir en un solo texto, al respecto pueden cotejarse las conclusiones de Bain y Schneuwly (1997) citadas por García Romero (2004). Similar vacilación puede exhibirse en los textos de los expertos, pero por otras razones: el novato no ha precisado con exactitud desde dónde situar su discurso, el experto puede entrar y salir de forma perfectamente calculada, de acuerdo con las necesidades de la enunciación, puede inclinarse al *nosotros* para manifestarse como sujeto implicado y retornar a la forma objetiva para dar preeminencia a los hechos.

El estudio de Desinano (2009) concluyó que esta trayectoria de aprendizaje podría generar un discurso ‘fragmentario’, característica que definiría este discurso. Su investigación, que ahondó en la construcción del plano del enunciado, encontró que en los textos predominaba una incorporación caprichosa de la puntuación o de las mayúsculas, transgresiones gramaticales, lapsus, lagunas, separaciones arbitrarias de párrafos, fragmentos inconexos; sus conclusiones, sin embargo, se derivan de un estudio que trabajó sobre el género examen, textos que se escriben fugazmente, en el aula y de memoria. Aunque hemos hallado tales fragmentariedades en algunas muestras del corpus, no es la regla. Las razones son perceptibles: se componen en mayor tiempo, en casa, con las fuentes a la vista, algunos incluso a varias manos. Esta cercanía con las fuentes les facilita atribuirse segmentos y componer un texto menos fragmentario. La experiencia de aula puede decirnos cómo realmente escriben los estudiantes, pero la experiencia de fuera de aula nos dice cómo se escriben los textos en la vida real. Dejando de lado la cuestión y compartiendo la conclusión de Desinano (2009), las ambivalencias, superposiciones y fragmentariedades que se traducen en los textos demuestran las negociaciones del estudiante para funcionar en un discurso

desconocido, en una situación inaugural que Desinano comparó con la situación del infante frente a la lengua materna. Es, pues, una muestra de la trayectoria de aprendizaje.

Aunando lo dicho, es posible ir formando, siempre provisionalmente, un marco epistemológico que caracterice al discurso del estudiante en función de ciertos atributos que los distancian del discurso especializado. El primer referente, el que constituye el marco ontológico de estas prácticas, es el contexto enunciativo escolar, en tal sentido estamos, primordialmente, ante escritos de aprendizaje más que ante propuestas de conocimientos, “Student members of the academic community are, on the whole, receivers of knowledge rather than contributors to it” (Ivanič, 1998: 143)¹⁰⁹. Escribir es una oportunidad para aprender, no para extender el conocimiento, al menos no en el sistema de grado (Dias et al., 1999). Dado este carácter, en toda práctica de entrenamiento es común que instructor y alumno consideren útil prestar atención deliberada a ciertos aspectos de la tareas más que a otros, así, cuando se enseña a los niños a leer, interesa primero la realización fonética y se deja de lado, momentáneamente, el significado mismo de las palabras; en artes escénicas puede que primero deba dominarse el guion para más adelante trabajar en el movimiento (Goffman, 2006). Como textos pedagógicos, es razonable pensar que los maestros priorizarán el aprendizaje de conceptos claves o la aplicación de teorías a la resolución de problemas más que al discurso mismo, cuanto más si ese testimonio es el que sirve como indicador para la evaluación, motivo social de los textos académicos. En una práctica para adquirir una competencia el primer paso suele ser más fácil y simple, pero eso no significa simplismo, este mundo puede ser más complejo que el manifiesto en condiciones reales.

El carácter anunciado da lugar a que se propicien géneros que funcionan *por y para* la academia (los pedagógicos), de segmentos textuales o visuales que funcionan *por y para* la academia, géneros híbridos, textos cuyo significado está aportado por las consignas, un menor apego a las convenciones que norman el discurso especializado, constantes vacilaciones en la apropiación de las normas o una frecuente interferencia del discurso primario. En cierto sentido, estos discursos del estudiante están más próximos a los libros de texto que escriben los maestros que a los libros de especializados: no son propiamente textos

¹⁰⁹ Siguiendo la metáfora weberiana, citada por Bernstein (2001: 193), se puede trazar un paralelismo entre el campo religioso y el pedagógico que ratifica esta visión:

Campo religioso	Campo pedagógico
Profeta	productores
Sacerdote	reproductores
Laico	adquirientes

Sin embargo, en la universidad, quienes son reproductores son también sus productores y se aspira que los estudiantes logren ser productores, pero esto ocurre con eficacia en un contexto en el que prime el modelo universitario de investigación-enseñanza o a nivel de posgrado. ¿Se puede conseguirlo en textos de pregrado y en medio de la hegemonía de un modelo de educación universitaria profesional?

de investigación, no se construyen como réplica del modelo ideal de la cultura especializada, carecen de ciertos valores de la cultura especializada, aunque llegan a constituir un paso hacia este discurso.

Sin embargo, el que los alumnos no sean constructores no impone una diferencia sustancial con las prácticas de los expertos. Como Barnett (2001) planteó, el objetivo de la educación superior no es fabricar conocimiento, pero sí ha de producir competencias para manejar los conocimientos de un modo determinado y eso solo lo pueden conseguir si se relaciona de forma muy cercana con las maneras de hacer conocimiento. Dicho de otra forma, el estudiante también puede ser un contribuidor, aunque su aporte al conocimiento sea de naturaleza diferente (Ivanič, 1998), esas son las expectativas que sobre él se levantan. El profesor no solo busca que esté familiarizado con ciertas teorías y conceptos, por eso es frecuente que reciban mejores notas quienes se atreven a proponer una contribución (Ivanič, 1998). Se trata, en consecuencia, de textos que deben superar continuamente el umbral de la información para avanzar hacia la construcción. La información es valorada, es el objetivo específico. La superación es premiada, es el objetivo final.

Frente a tales atributos, se vuelve más comprensible las propuestas que se han extendido para denominar este discurso y contraponerlo al discurso especializado tal y como los habíamos presentado al inicio de esta tesis, entre otras *discurso académico* frente a *discurso científico* (Harvey y Muñoz, 2006) o la de Weiser (1992) que propugnó diferenciar entre semejanza y similitud: la escritura del estudiante no puede entenderse únicamente como un discurso que emula la escritura científica, es una escritura similar compuesta por sus propias lógicas. Nuestra propuesta, prefiere la noción de MacDonald (1994) y Parodi (2008a) quienes prefieren hablar de un *continuum* de textos entre la prosa profesional y las formas más primarias de comunicación disciplinar. Pensamos que este *continuum*, que exterioriza la trayectoria de aprendizaje, va mostrando formas de escritura especializada lograda en ciertos grados —una concepción teórica más consecuente con su carácter escolar— que definirla como forma opuesta o diferente de la escritura del experto. Organizar un nicho que conciba este discurso como una práctica escolar es privilegiar el tipo de texto como un fin en sí mismo, sin abandonar el fin último para el que se escriben los textos.

(2) Todo lo dicho ha dejado implícitas algunas ideas que podrían funcionar como principios y estrategias didácticas en las prácticas de enseñanza. Al reconocer que hay una trayectoria progresiva de aprendizaje y al reconocer que existen diversas subcomunidades dentro de ese macroconstructo parece conveniente proponer una serie de etapas que

organizarían su enseñanza y apoyarían ese desarrollo para trabajar los aspectos propios de cada etapa. Se trata, naturalmente de niveles progresivos y nunca excluyentes. El trabajo de la pedagogía, como aduce Hyland (2004a) es levantar un puente que conduzca a los estudiantes desde los textos de aprendizaje hacia prácticas más complejas de las disciplinas, paulatinamente (véase también Parodi, 2005). Para el efecto podríamos pulir las etapas que hemos mencionado antes, la de Harvey y Muñoz (2006) y la de McDonald (1994), que no se han interpuesto precisamente como una propuesta pedagógica. Las etapas o estadios quedarían establecidos de este modo:

PRIMER ESTADIO: escritura general no académica: escribir con propiedad en lengua culta (signos de puntuación, coherencia, cohesión, párrafo). Prerrequisito de ingreso que puede requerir un ciclo propedéutico de nivelación.

SEGUNDO ESTADIO: escritura académica general de formación inicial (estudio de géneros pedagógicos e inserción en la terminología y valores comunes del discurso académico). Primer año de estudios.

TERCER ESTADIO: escritura experta de novatos (textos de preparación para la escritura experta como ensayos y artículos con remisión de fuentes, notas al pie, cuadros, diagramas). Segundo y tercer año.

CUARTO NIVEL: escritura especializada, se plasma en trabajos de graduación (construir conocimientos, textos argumentativos). Cuarto, quinto año y posgrado.

Seguir estos estadios obligaría a establecer las reglas de secuencia inherentes a toda práctica pedagógica para ir a tono con los procesos de adquisición que habíamos extrañado en nuestro análisis de los contenidos de las asignaturas que enseñan escritura. Los textos han ido demostrando que enseñar estructuras complejas de escritura altamente especializada, es decir, llevar al estudiante al tercer nivel de especialización apenas ingresa en la universidad podría ser disfuncional e impropio, lo prueba ese apresurado contacto con la retórica que ostenta en texto 4d.5 “Análisis semiótico”, el estudiante no ha internalizado todavía el discurso para pretender apelar a sus modos de argumentación en un momento tan temprano (segundo semestre). Lo que ellos están recibiendo son formas, no contenidos o funciones puesto que no están los suficientemente preparados ni familiarizados con el discurso de la comunidad cuando apenas están entrando (Weiser, 1992). En efecto, cuando los estudiantes arriban a la universidad, llegan todavía embebidos por las formas de construcción de los textos de la etapa anterior, por tanto, “Freshman composition might, legitimately, provide a place for both nonacademic writing and a generalized academic prose without venturing further in the direction of any particular disciplinary ways of writing or specialized

disciplinary language” (MacDonald 1994: 187)¹¹⁰. La idea es corroborada por Weiser (1992): “We cannot accept the idea that our purpose in teaching academic discourse to first-year composition students is to enable them to write as academics” (179-180).

Ha habido propuestas semejantes, han tenido en mente esta idea de etapas no precisamente en el orden formulado por Harvey y Muñoz (2006) o MacDonald (1994). Arechabala et al. (2011) sugirieron que en el pregrado se requiera fundamentalmente que los alumnos aprendan a desarrollar textos descriptivos y de análisis y en el posgrado los textos argumentativos. Parodi (2005) recomienda organizar el conocimiento en torno a clases textuales que se conecten progresivamente desde formas más simples a otras con mayor envergadura especializada, un énfasis desde la observación y experimentación, hacia la incorporación de la explicación, la discusión y el debate en torno a los problemas de cada especialidad. Swales (1990) cree que los pregéneros o tareas pedagógicas pueden ser suficientemente apropiados para los inicios, pero que es menos clara su utilidad para situaciones de fuera del ámbito de la clase. Parece imprescindible continuar con esta diferenciación. Imaginar una didáctica de la enseñanza de la escritura académica organizada conforme a estas etapas, con contenidos y metodologías apropiadas para cada nivel, abonaría al crecimiento de una teoría didáctica de la escritura académica.

Junto a estos estadios, nuestro análisis ha destacado la atención que requieren ciertos tipos de contenidos ignorados o poco atendidos en los sílabos, como había reflejado nuestro estudio del segundo capítulo (§ 2.4.4). Uno de ellos es el tema de las consignas (¡fueron parte de un sílabo!). Incorporar este tema dentro de la clase brinda una doble ventaja. La primera es que permite maniobrar “maneras de pensar” esenciales del discurso especializado, ‘analizar’, lo hemos reiterado, no entraña solo un movimiento cognitivo, es un movimiento alineado a las formas de conocer de la disciplina, el proceso de aprendizaje de la escritura no puede desligarse de las operaciones intelectuales. La segunda ventaja es que ayudaría a entablar un diálogo entre las representaciones que maestros y estudiantes se han forjado sobre las tareas y así superar el problema de las discordancias que conviven alrededor de ellas. Metodológicamente, el reto es reparar en ellas no solo como medio de enseñanza, sirven también como fin, para el dominio de la escritura especializada

Otro contenido trivializado es la manera de insertar el fondo teórico, el diálogo con las fuentes. Para conseguirlo, nos parece de gran valor la propuesta metodológica lanzada hace tiempo por Horowitz (1986). Para él, lo esencial es orientar al estudiante en el ordenamiento y procesamiento de la información habida cuenta de que apenas una pequeña

¹¹⁰ La autora respalda su afirmación mencionando a Bartholomae (1985), Elbow (1991) y Dillon (1991).

suma de datos de una fuente es útil para la tarea asignada, además, cuando hay más de una fuente, podría haber datos similares, complementarios o contradictorios y ese valor es fundamental reconocer. El siguiente paso que propone es manejar y ordenar esa información. El tercero es lograr que la redacción se ubique en el registro especializado.

Existen otros aspectos igualmente poco frecuentes como los elementos semióticos visuales (gráficos y cuadros) más allá de las instrucciones formales y más allá del área de las ciencias, estos interesan como formas de cognición de las disciplinas, mucho más considerando con Paré et al. (2009) que la escritura de las comunidades de primer orden explota el sistema comunicativo simbólico de forma más flexible y diversa que el aula de clase. Hacer caso omiso de estos aspectos es dejar de lado las potencialidades cognitivas, culturales y políticas de los distintos modos de comunicación semiótica y, por supuesto, reconocerlos ayudaría a comprender de qué manera los discursos especializados evocan el modo visual y cómo favorecen una comunicación más efectiva (Kress et al., 2003). De igual forma, se torna inminente diversificar los géneros enseñados, sobre todo en las áreas de ciencias, y combatir el monogénerismo que impera en los sílabos. Podríamos diversificar los contenidos e incluir las personas del discurso (tratado en un solo sílabo), los conectores para hilar el discurso, los procesos retóricos para insertar las citas dentro del texto, los matizadores, y su relación con la identidad del enunciantes, aspectos muchas veces olvidados o pasados de soslayo.

Como estrategias metodológicas, recomendamos partir de los textos que más conocen y manejan los estudiantes, los cuestionarios y los textos expositivos, para usarlos como trampolín en la confección de géneros y textos argumentativos, en la medida que hemos visto que el estudiante tiende a construir sus textos reproduciendo el formato que más conoce. No es una novedad didáctica que la experiencia previa del sujeto, aquella que le ha proporcionado contenidos, procesos o rutinas regula su comportamiento (Swales, 1990). Con tal presupuesto, podemos buscar estrategias con el fin de desgajar el texto de la consigna hasta conseguir que llegue a significar por sí mismo o instituir prácticas que le conminen a conectar párrafos y con ello adquieran coherencia y cohesión e invitar a incorporar segmentos retóricos hasta alcanzar el registro que instaura la escritura especializada.

Además, supone tener en la mira un lema frecuente, pero pocas veces practicado: enseñar no solo es enseñar *a hacer*, es también enseñar *a ser* y “ser un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y de apariencia que atribuye al grupo social al que pertenece” (Goffman, 1997: 86). La cuestión de la identidad es, pues, un elemento esencial del aprendizaje porque nos

descubre quiénes somos y quiénes queremos ser; saberlo nos ayuda a percibir qué cambios de localización afrontamos o debemos experimentar. Como remarcó Wenger (2001), si no hay identidad en la práctica, no hay aprendizaje significativo. De ahí que sea fructífero que las consignas encaminen el género y la identidad que debemos desempeñar en ciertas tareas propuestas. No estamos insinuando que el maestro moldeará la identidad que aspira —no ocurre ni siquiera fuera de la escuela, cuando el individuo adquiere una nueva posición en la sociedad y pasa a desempeñar un rol diferente podría no llegar a saber con todo detalle *quién ha llegado* a ser—, pero podría contribuir a esta identificación. Manteniendo esta armonía, Hyland (2004a) recuerda que aprender a escribir y aprender la cultura de la disciplina son dos aspectos inseparables. El aprendizaje no solo es la internalización de lo externo, a la par, conlleva un logro social para captar valores, actitudes y maneras de trabajar; saber *ser* es adoptar esos valores, actitudes y maneras.

Otro aspecto a considerar es el hecho de que la inmersión del sujeto en la práctica discursiva está en relación con su nivel de práctica. Hay que pedir que la atmósfera de la comunidad le provea de medios para lograr la apropiación de ese discurso y con él las operaciones mentales de la disciplina. Dada la relación anunciada entre la consigna y el texto, llamamos a reivindicar el valor de este artefacto pedagógico, ciertamente, afirmó Swales (1990), la centralidad de la tarea es una posición ampliamente aceptada. Pero nuestro afán, es manejar la consigna como herramienta de aprendizaje de la escritura. En la experiencia de aprendizaje, en palabras de Weingertner que es rescatado por Lomas et al. (1993), lo que realmente afecta no es lo que contamos a la gente, la información que le entregamos, sino lo que le obligamos a hacer con esa información, Swales (1990) recogió la idea con el parafraseo de un conocido aforismo, *dime qué tareas encargas y te diré qué profesor eres*.

Al consagrar las consignas esencialmente como ejercicios de apropiación, esto es, como medio de aprendizaje de contenidos, el estudiante sigue atado a una visión memorística que reproduce conocimiento y la consigna lo obliga a permanecer un largo tiempo en la periferia. De ese modo, no propugnamos un conocimiento significativo, estamos ignorando que ingresar en una comunidad es también dominar sus discursos. Rusell (1991) había observado que el trabajo y los textos del laboratorio emergieron y se fueron convirtiendo en medios de exclusión, en medios para asentar los estándares de la disciplina más que en medios para introducir a los estudiantes en la comunidad disciplinar mediante una participación significativa. Applebbe (1996) destacó que la educación debe estar estructurada de tal manera que los estudiantes pueden participar activamente en la

comunidad por medio del discurso y ello no sucede cuando las tareas contienen un limitado espectro de significación. Si podemos pasar del texto exclusivamente como medio a figurarlo también como un fin en sí mismo, podremos superar estas limitaciones.

Rescatar el valor pedagógico de las consignas conlleva la premisa de trabajar con quienes manejan estos instrumentos en la planificación de la enseñanza. El maestro debe “reexteriorizar” esas operaciones como parte del proceso en la planificación de las acciones que conforman la consigna, es decir, acompañar la orden por una descripción de los pasos que entraña un análisis en su asignatura, emulando el ejemplo [1.d] que citamos. No basta con formular un orden en el plano de las acciones discursivas a ejecutar, menos si estas son opacas, porque los contenidos conceptuales específicos se circunscriben a un contexto de producción y a unas relaciones lógicas en las que están configuradas, todo ello constituye el objeto del que deben apropiarse los alumnos. De esta manera, la internalización del modelo de pensamiento propuesto en la elaboración podrá transformarse en una capacidad para ser utilizada a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o producción de textos. La consigna sería ese verdadero instrumento mediador del pensamiento con el lenguaje. Solo con esta apropiación se obtendrá el éxito en la composición del discurso.

5.8 RESUMEN DE CIERRE

Este capítulo ha revisado los textos escritos por estudiantes para responder a la consigna ‘análisis’, se ha fundamentado en la cuestión del género y en la construcción de la identidad experta desplegada a través del *ethos* discursivo. Conjeturamos que el ángulo de estudio ha sido enriquecedor, nos ha ayudado a contrastar las diversas estructuras discursivas con que se desarrollan los órdenes y con ello avistar diversos géneros y el comportamiento de un mismo género en diversas disciplinas. Paralelamente, hemos podido cubrir el complejo proceso de apropiación de las normas y valores del discurso especializado. Sin embargo, es perceptible que un material tan vasto como este clama por un análisis más exhaustivo.

Las consignas forman parte de la dinámica de la clase y por ello suelen conformarse por un marco oral, una evolución interna y por el texto escrito. Esto nos lleva a concluir que los textos nacen realmente de una interrelación continua entre ambos planos de la lengua (la oral y la escrita), simbiosis que lleva a que autores como Condito (2013) se propongan estudiar las consignas orales y las consignas escritas como unidades de análisis comparables, pertenecientes al mismo género. Haría falta estudiar la manera en que la educación virtual, centrada exclusivamente en la escritura, sustituye ese marco oral y la evolución interna por un texto escrito (próximo a lo oral) que prima en los foros, chats y correos electrónicos,

creados justamente para canalizar la evolución del desarrollo de las consignas. Esto significaría que tales textos podrían ser leídos como parte de las consignas.

La proximidad de los códigos también explica que puedan ser leídos como discursos de interacción, el discurso responde a la orden, y, por tanto, un texto debe comprenderse dentro de ese marco global de comunicación, tanto en relación con la orden como en relación al texto de respuesta, el sentido pleno se capta dentro de esa interacción. No obstante, esta relación con la consigna ha sido un elemento soslayado en los estudios sobre este discurso y no ha sido objeto de reflexión como un hecho comunicativo, apenas como un problema de orden pragmático. Ha sido menos problematizada la relación de la consigna con las operaciones cognitivas que mueve. Ocupados más por el texto, advierte Riestra (2008), hemos perdido de vista el razonamiento sobre el fenómeno, el valor del proceso de composición parecería estar centrado en el producto, en su valor como instrumento de evaluación, escasamente interesado en la incidencia de los procesos de formación de las habilidades disciplinares, desaprovechándose así el poder de la consigna y el poder epistémico de la escritura. Los profesores intentan transmitir conocimiento, pero no los principios y métodos con los cuales se forjan las disciplinas. Hemos pretendido dar un giro de tuerca y situar la consigna ‘análisis’ como operación mental y como sostén de un discurso.

La consigna análisis no está diseñada propositivamente para aprender a participar en las operaciones cognitivas propias del discurso especializado –aunque la práctica lo incentive de modo subyacente–, es propiciada para favorecer la adquisición de ciertos conocimientos o procesos y, a veces, simplemente por una costumbre, por un *habitus* sin que medie reflexión sobre sus implicaciones. El momento interpretativo que requiere como operación intelectual da lugar a que se compagine, de forma no tan habitual, con actividades enlazadas a los métodos de raciocinio de la disciplina y que propenda la construcción de argumentos que no necesariamente se apoyan en un engranaje teórico. La diferencia sutil que la enfrenta a la opinión personal impulsa, sobre todo en las ciencias sociales y en las humanidades, un salto continuo a los juicios subjetivos que deterioran las operaciones intelectuales que le competen. Este limitado espectro de apuesta por la consigna incrementaría el tiempo de permanencia del sujeto dentro de la periferia de la comunidad porque no le obliga a involucrarse con las prácticas cognitivas que forman parte de la lógica epistemológica de las disciplinas. En las ciencias, en cambio, existe otra concepción sobre la operación. El diagrama final, las tablas y sus valores proporcionan el centro de la discusión sobre las propiedades de la sustancia, la interpretación analítica no siempre se edifica en la

prosa del discurso. En ese caso, ‘analizar’ se convierte en un proceso de descripción y el texto en un proceso informativo o comprobatorio. La interpretación queda en manos de las fuentes. Quizá por la operación intelectual con que se construye un análisis, los textos derivados son elaborados, primordialmente, con fines didácticos, son medios de aprendizaje más que iniciativas que respondan a una preocupación por la construcción del discurso.

El trayecto de aprendizaje parece semejante, independientemente de la región. Este proceso está lacrado por la incertidumbre identitaria y por la apropiación progresiva de valores y normas. La comparación que Desinano (2009) y Rogoff (cit. por Dias et al., 1999) establecieron entre este discurso y el discurso del infante cobra valor: los estudiantes aprenden la escritura de las disciplinas de forma muy parecida a la manera en se guía el aprendizaje de los niños para la adquisición del lenguaje. Es frecuente que los textos de los infantes alteren la norma: escriben una palabra mezclando mayúsculas con minúsculas, no separan las palabras con espacios, crean derivaciones incorrectas (**bicicleteador* por *ciclista*). Tales ambivalencias se equiparan con las citas sin el formato de la norma, con notas al pie que reúnen dos textos consultados, libros referidos a modo de artículo, géneros híbridos, etc.

Páginas atrás revisamos la manera en que la cuestión de la norma tendía a ser aceptada por el miembro periférico de una comunidad por cuanto su ingreso en la comunidad estaba dado justamente para lograr ingresar en ella. Pero aceptar y valorar no conlleva un aprendizaje inmediato ni una sujeción absoluta. El aprendizaje, pese a que el sujeto busca afirmar los valores de la academia, depende de su conocimiento de esas normas (podría ignorarlas como hemos visto), de la dificultad para acceder a ellas (las dificultades para situarse en los planos de la enunciación), al hecho de que no siempre existe ese afán coercitivo (los maestros están más pendientes de los contenidos que de la aplicación de la norma) y, como no podría ser de otra manera, de su sensibilidad idiomática y su competencia expresiva. La sujeción a la norma, asimismo, se vincula con el grado de relación que un individuo ha alcanzado con la comunidad que lo regula (Carriazo, 2008). Lo mismo puede decirse de los procesos de subjetivación. La identidad experta se enfrenta a una senda pedregosa. El estudiante continuamente permea su *self* biográfico con un *self* de autor, posiblemente porque le es difícil deslindarse de sus discursos primarios. Esta situación enunciativa define las características discursivas de estos textos y establece las diferencias frente al discurso especializado, una disimilitud que debe ser entendida en sentido de grados más que en un sentido antitético.

Para concluir, nuestra sugerencia es organizar una teoría pedagógica que piense la enseñanza de este discurso en estadios sucesivos para estar acorde con esas etapas que hemos atestiguado que se reflejan en la apropiación del discurso especializado. Y si, como dice Wenger (2001), *aprender es una cuestión de identidad*, no es un despropósito estimular la intervención didáctica en estos procesos de subjetivación y en los trayectos de localización; intervenir en estos procesos es intervenir en la apropiación del discurso. Tampoco ha sido un despropósito distanciarnos de esas miradas empeñadas en ver los textos del estudiante como fenómenos precarios, estos tienen mucho más que decirnos. A fin de cuentas, lo decía el poeta Francisco Umbral, escribir es la manera más profunda de leer la vida y, añadimos nosotros, de aprendernos a nosotros mismos.

CONCLUSIONES

La función de una investigación, señalaba Stake (1998), no es obligatoriamente la de trazar una mapa de la realidad, sino ilustrar la contemplación de esa realidad. Esta sección pretende aglutinar los puntos más relevantes que, a nuestro juicio, constituyen el aporte de esta investigación no para dibujar el mapa, sino para contemplar la realidad que hemos estudiado, al mismo tiempo que destacamos cómo esa información da cuenta del cumplimiento de los objetivos proyectados para el estudio. Nuestro afán, si recordamos, ha estado circunscrito a describir y a explicar los fenómenos lingüísticos asociados a los textos escritos por los estudiantes nativos de las universidades hispanas en relación con la interacción socio-cultural en la que se desenvuelven, un trabajo de corte generalista empeñado en recoger puntos en los que convergen las diversas academias hispanas en relación con los géneros discursivos (la producción del texto), la normativa y las políticas administrativas que regulan la inserción de asignaturas de escritura (el currículo). Para el efecto, dividimos el tema en dos apartados: una primera sección, que enfoca las condiciones externas al aula que influyen en el discurso, y una segunda, que revisa las condiciones propias del aula. Remarcaremos las conclusiones situando los aportes en ese orden y después sumaremos a estas conclusiones los aportes pedagógicos que, a nuestro juicio, se desprenden de la interpretación analítica.

Previamente, conviene recordar ciertas premisas teóricas de partida. La escritura ha sido concebida como una práctica social: es el contexto el que determina qué escribir, cómo escribir y para qué escribir. Por este carácter, las prácticas de escritura académica se estudian considerando la academia como una ‘comunidad discursiva’, esto es, como un espacio de producción de un discurso particular, un espacio que es entendido como una comunidad bastante peculiar y compleja: es una macrocomunidad, un punto de encuentro de tres tipos de discursos: los disciplinares, los profesionales y los pedagógicos. A su vez, entiende a la academia como parte de una constelación discursiva, es decir, como parte de una serie de comunidades discursivas que orbitan en su entorno. Con esos datos, postula que el discurso académico está definido tanto por las comunidades que conforman esta constelación universitaria y corrobora esta afirmación tomando como muestra la influencia de la comunidad administrativa en las prácticas de aula.

A) LA ESCRITURA EN LA ACADEMIA

La universidad es una institución social afiliada, controlada y mayoritariamente financiada por los organismos estatales y, como tal, se mueve al ritmo de los imperativos que se impulsan en tales instancias. La sociedad impone las ideas que luego son canalizadas a las instancias administrativas de las academias por intermedio del Estado. Hoy se exige que la universidad promueva la formación de ciudadanos capaces de intervenir en la construcción del conocimiento, que forme sujetos aptos para formar parte de la población profesional económicamente activa del país, profesionales versátiles para adaptarse a los cambios que la tecnología impone y que no olvide la transmisión de los valores morales que el grupo ha adoptado como suyos. Esto quiere decir que la presión por abrir un espacio para pensar y trabajar la escritura del estudiante en el seno académico debería entenderse bajo la presión de esta interacción academia –sociedad.

Lo anterior no quiere decir que el Estado capte de forma eficaz todas las demandas sociales. El Estado, cuya eficiencia se mide básicamente por el desempeño económico, buscará manejar aquellos fines que conduzcan a esos resultados. De igual forma, las autoridades administrativas académicas, al mismo tiempo que recogen las demandas sociales también almacenan un cúmulo de exigencias nacidas de su propia institucionalidad. Como su eficiencia se mide básicamente por el desempeño del centro, darán preeminencia a los factores propios de su círculo, es decir, buscarán soluciones para manejar sus problemas internos. Finalmente están los maestros, el siguiente eslabón de esta cadena; ellos recogerán los imperativos estatales, de la institución y adicionarán sus propios requerimientos y perspectivas más vinculadas con las disciplinas. Como su eficiencia se mide, institucionalmente, de acuerdo con las metas planteadas en los programas, interpondrán argumentos más relacionados con las disciplinas para satisfacer esas solicitudes. Entonces, en el diálogo sociedad-estado-academia cada interactuante interviene con una serie de intereses particulares locales que muchas veces se antepone a los fines globales, en ocasiones sus intereses pueden divergir de estos macropropósitos y cada instancia puede terminar por emplazar su propia agenda y refuncionalizar ciertos mandatos y estructuras no siempre como correlato de los imperativos de las demás instancias.

En nuestro estudio, que se ha centrado en el plano institucional de la administración y en las asignaturas introducidas, la escritura en América Latina cobra protagonismo como un mandato contingente para resolver los problemas del sujeto estudiante. Es lo que hemos llamado un fin endogámico. A las autoridades universitarias les interesa resolver los

desajustes en el conocimiento con el que arriban los estudiantes, para que puedan responder a las exigencias del sistema. Hemos puesto en consideración argumentos razonables para aseverarlo: proyectos de escritura desplegados a partir de un análisis de los problemas del sujeto estudiante; cursos de escritura dispuestos a modo de nivelación de conocimientos (el 23% de cursos) o cursos como fundamentación del conocimiento (el 64% de los cursos están en el primer año), es decir, para que estén preparados para asimilar y adaptar los conocimientos posteriores; cursos optativos como medios para llenar vacíos que, el carácter optativo lo dice, son situaciones emergentes, problemas que hay que resolver para el éxito del estudiante. La práctica endogámica será extendida por los propios maestros, como haremos hincapié más adelante.

La segunda manera en que la comunidad administrativa injiere en las prácticas de escritura es por medio de la regulación de los textos de graduación, extendida en los reglamentos y manuales de estilo. A la universidad le interesa como institución, por un lado, crear un marco simbólico que refuerza la identificación del centro y utiliza para el efecto elementos textuales y paratextuales (el texto al servicio de la institución) y, por otro lado, le importa ordenar los textos para que se sujeten a patrones establecidos, una manera de ordenar el pensamiento. El sentido pragmático y el tono pedagógico de la regulación buscarían, asimismo, facilitar la producción del texto, de una forma prefijada, el objetivo es que la institución entregue un producto humano con las credenciales suficientes para ingresar en el mercado laboral.

Al estar de por medio una cultura que mercantiliza el conocimiento se ha advertido el riesgo de promover el sentido de competencias (para Gimeno [2008], el término reacciona a las prácticas tradicionales y al aprendizaje memorístico para darle un tipo de funcionalidad al conocimiento) como un entrenamiento, sin una reflexión sobre el código. El enfoque utilitarista se extendería a ciertos tipos de textos que buscan una funcionalidad inmediata (proyectos, estudios de caso, textos de graduación) ligados a fines más prácticos y contruidos bajo el modo de investigación 2 (Gibbons et al., 1994). De esta forma, los diversos estados, acuciados por el afán de salvar la ineficiencia del sistema educativo y por el afán de ponerlo al servicio de sus intereses van establecido una serie de políticas educativas que reinterpretan el enfoque pedagógico a uno empresarial (Pérez Gómez, 2008), una modernización sicologista de ciertas políticas educativas (Torres Santomé, 2008) que individualiza prácticas invisibilizando los contenidos para centrarnos en las capacidades (véase también Faber, 2008). Visto de ese modo, la práctica de escribir importaría como hecho funcional y no como un conocimiento sobre la escritura como producto cultural,

muchos menos como la herramienta que construye la comunicación especializada. Dicho en palabras de Habermas (1984), las fuerzas productivas (la ciencia aliada a la tecnología) ya no representan un excedente con consecuencias emancipatorias desde las cuales se puede cuestionar el orden dominante, ahora las fuerzas productivas se convierten en el fundamento de la legitimación. La consecuencia de esta asunción se proyecta en el tipo de textos de graduación y en las prácticas de investigación derivados, textos que pueden ser controlados por la administración y por el Estado y en ese pragmatismo funcionalista, por encima de la comprensión, podría suscitar las demás tareas de escritura. No se pudo hacer frente a la técnica únicamente con la técnica (Habermas, 1984), sin poner en relación de forma racional el potencial de saber que implica.

En el otro vértice están los maestros. A ellos, en general, les importa la escritura como herramienta de comunicación, esto es, como un instrumento de evaluación. Este estrecho horizonte es el que termina por encorsetar las prácticas de escritura y ceñirlas a la endogamia académica. Preocupados por la evaluación, la escritura es conceptualizada y empleada básicamente como una herramienta de comunicación pedagógica y los textos que promueven poseen primordialmente ese carácter: hacer resúmenes, ensayos, tomar apuntes, efectuar informes de lecturas o de prácticas. En este estrecho campo de práctica apenas hay cabida para los discursos del quehacer profesional o de las prácticas de investigación, lo cual, como había observado Parodi (2008a), podría ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al medio laboral, pues los accesos al saber y al hacer profesional se truncan.

El problema que subyace son las tensiones que pueden suscitarse entre los intereses administrativos que procuran traducir las demandas estatales, los que tienen los maestros de las asignaturas y los maestros que enseñan y las concepciones que manejan sobre la escritura. Mientras la institución concibe la escritura como una destreza que se adquiere de una vez para siempre, como un problema que hay que remediar o como un eslabón que apenas sirve como complemento optativo, los maestros de escritura, por lo menos aquellos que están más nutridos por los estudios modernos sobre la escritura, pretenden fines más ambiciosos. Cuando ocurre tal enfrentamiento, las propuestas remediales o de fundamentación impulsadas por la administración se encauzan por riberas más fecundas. Claro que las desavenencias pueden ser de otro orden, los maestros de escritura o los demás profesores podrían limitar las perspectivas orientadas a un mejor aprovechamiento de las prácticas para circunscribir las tareas a prácticas más tradicionalistas, o en el mejor de los casos, puede ocurrir que la academia como institución disponga ya de perspectivas más

modernas sobre la escritura, una modernización trasladada en políticas educativas como los mencionados cursos E de la Universidad de los Andes.

Las tensiones de mayor envergadura se replican en la forma en que afronta el estudiante las prácticas: la escritura es un medio para aprender, como instrumento de comunicación, y al mismo tiempo un medio y fin, porque aprender a ser parte de una disciplina o profesión es manejar su discurso. Se trata de una tensión porque mientras la academia alienta la escritura como medio de comunicación, las necesidades del estudiante la impulsan hacia formas más especializadas del discurso: es instado a escribir usando la retórica profesional o la retórica disciplinar sin que haya tenido la suficiente experiencia previa en tales prácticas. Por otro lado está la institucionalidad de la academia. Edificada con el fin de cuestionar los imperativos sociales y de disponer de su propio espacio para forjar sus propios desarrollos de la comprensión (Barnett, 2001), desatiende el hecho de que la escritura no es solo un medio de comunicación pedagógica, sino también un medio de construcción del conocimiento y de construcción de la organización profesional. Al reducir el concepto de la escritura no efectúa una captación conceptual y reflexiva de los fenómenos que convoca.

B) EL DISCURSO DEL ESTUDIANTE EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA

La pregunta sobre la cual giró nuestra investigación es conocer cuáles serían las particularidades discursivas de los textos de los estudiantes. Hicimos la pregunta a propósito de una serie de calificativos que habían sido interpuestos para definir y contraponer este discurso al que escriben los expertos: *discurso académico* frente a *discurso científico*, propuesta por Harvey y Muñoz (2006) o la propuesta entre igualdad y similitud alegada por Weiser (1992). Nuestro planteamiento, luego de la revisión minuciosa de los textos del corpus, propone entender los textos, a grandes rasgos, (1) como discursos de la cultura de segundo orden, (2) como discursos que exhiben trayectorias de aprendizaje, y (3) como discursos circunscritos a las disciplinas y a los contextos.

1. El discurso del estudiante forma parte de lo que Widdowson (1990) llamó ‘cultura de segundo orden’ y Bernstein (2001) ‘contexto secundario’, el lugar de la reproducción del discurso. Los textos de este orden o contexto están supeditados a los esquemas de organización conceptual y a las conductas de una cultura de ‘primer orden’ o ‘contexto primario’, lugar de la producción del discurso, la cultura del discurso especializado. Pero, al mismo tiempo, este segundo orden dota a las culturas primarias de sus ideas, actitudes o valores porque las comunidades de enseñanza están estructuradas por propiedades

singulares. Una vez dentro, las culturas primarias entablan relaciones y adquieren valores asociados a la transmisión/adquisición; para su desempeño sufren un proceso de acoplamiento para ajustarse a un ámbito diferente al suyo. Es el paso del saber sabio al saber enseñado (Chevallard, 1997). Dicho de forma sintética: el discurso del estudiante emula el discurso especializado, pero le adiciona ciertas particularidades que son propias de la cultura de aprendizaje, la cultura del segundo orden. Este carácter se confirmaría por estos aspectos:

- ✓ Géneros que funcionan exclusiva o preponderantemente en la academia: resolución de cuestionarios, exámenes, reseñas, informes de lectura, proyecciones de tareas.
- ✓ Segmentos de los géneros cuya razón depende estrictamente de su valor en la academia: objetivos escolares, conclusiones que identifican la práctica como tarea escolar, introducciones que intentan ubicar la práctica dentro de un contexto de producción.
- ✓ Elementos semióticos visuales propios de un trabajo escolar: dibujos o gráficos para evidenciar que se ha cumplido una tarea o para exhibir interés en un tema.
- ✓ Elementos paratextuales como las portadas, con los logos de las instituciones; encabezados que exhiben la filiación institucional.
- ✓ Convenciones formales (como la formulación de la bibliografía, la colocación de citas, las notas al pie, inserción de segmentos de otros discursos sin la remisión) que no se sujetan a la comunicación experta, pero que se avalan y funcionan en la academia.
- ✓ Se construyen contextos de simulación para emular las condiciones del contexto que se pierden en la reenmarcación de los discursos.
- ✓ Adición de definiciones de términos o ejemplificaciones no requeridas en la comunicación experta.

2. El discurso del estudiante, como discurso de aprendizaje, debe ser entendido desde una perspectiva gradual: es parte de un *continuum* que avanza desde la prosa y las formas más primarias de comunicación disciplinar hasta las formas más especializadas. Esto quiere decir que lo mismo habrá textos básicos en los que apenas se atisben rasgos de la comunicación especializada como textos intermedios, aquellos cuya prosa oscila entre una retórica profesionalizante y otra más narrativa o informativa. La idea es que los “apprentices gradually assemble a general idea of what constitutes the practices of the community” (Lave y Wenger 1995: 94). Pensamos que hablar desde este *continuum* exterioriza la trayectoria de aprendizaje (y todo aprendizaje implica crecimiento y transformación de las identidades y

competencias), va mostrando formas de escritura especializada lograda en ciertos grados – una concepción teórica más consecuente con su carácter escolar– y resulta más provechosa que definirla como forma opuesta o diferente de la escritura del experto. La gradualidad no depende exclusivamente del nivel escolar del estudiante, además depende de su *nivel de participación* en las tareas de aprendizaje, es lo que Prior (2009) llamó *modos de participación*. A mayor compromiso del sujeto con la comunidad, mayor participación en la comunidad y mayor apropiación del discurso (Desinano, 2009).

Hay que subrayar que esta gradación no implica un correlato con el *continuum* en el que se disponen los textos especializados, según su cercanía o lejanía de los polos más prototípicos (+ especializados – especializados) (Parodi, 2005). No es equivalente porque ámbitos menos especializados no significan un determinado dominio del discurso, sino más bien situaciones de comunicación que conjuran otro tipo de público, diferentes propósitos, otros contextos de circulación, no es una dicotomía con formas especializadas. El discurso divulgativo, por ejemplo, es llevado a cabo por ciertos emisores (de preferencia, profesionales de la comunicación), y exige una reformulación del conocimiento con recursos propios para el caso: eliminación de la densidad, sustituciones léxicas, explicaciones analógicas (Gutiérrez Rodilla, 1998). En cambio la gradualidad que aquí apuntamos es inherente al dominio del discurso más que a situaciones de la comunicación. Algunas características de los textos que exhiben la gradualidad:

- ✓ Introducciones que avanzan desde las respuestas a preguntas, a introducciones demarcativas y luego y luego a introducciones discursivas.
- ✓ Textos que se ejecutan como respuestas preguntas (formas discontinuas), hasta lograr textos más vinculados en torno a un solo eje semántico.
- ✓ Paso sucesivo desde la copia de información, a la citas sin diálogo con el discurso hasta la apropiación de la retórica formal profesional o disciplinar.
- ✓ Variación de la persona que enuncia el discurso: al estudiante cambia continuamente de persona (pasa del *yo*, al *nosotros* o a una tercera persona), son entradas y salidas en los textos ocasionadas por la necesidad o por la dificultad de asumir un rol exigido por el género. Hay una apropiación progresiva de la identidad experta.
- ✓ Apropiación progresiva del léxico especializado, de la sintaxis (densidad nominal).

- ✓ Géneros híbridos, a medio camino entre el contexto escolar y el contexto profesional.

Además del “espesor”, el discurso debe contemplarse desde otro plano: las variables internas de la comunicación especializada y las variaciones diatópicas. La comunicación especializada es compleja y heterogénea, cada disciplina entraña esquemas de pensamiento que adquieren formas de escrituras particulares: géneros, normativas, temas, registros, terminologías y retóricas, es lo que Hyland (2007) llamó *actividades discursivas*. Lo mismo ocurre en la comunicación profesional, los hablantes incurren en lo que se conoce como ‘roderas expresivas’: giros expresivos y estructuras sintácticas propios de su profesión (Montolío, 2012). Es una característica que comparte con las prácticas de escritura de las culturas de primer orden. Los informes de química no se parecen a los informes de biología ni a los informes de lectura de literatura; la macroestructura del artículo de investigación es diferente en las ciencias y en las ciencias humanas y sociales; en las ciencias sociales y humanidades hay mayor profusión de citas.

De igual forma, en un contexto tan amplio como el hispano se permearán rasgos inherentes al contexto de práctica. Los contextos condicionan la emisión del discurso, cada grupo, región, época histórica, política educativa o gubernamental entreteje necesidades singulares que pueden traducirse en géneros únicos o en la variación de ciertos formatos genéricos existentes. Se han hecho visibles diferencias contextuales, la más notable es la que presenta América Latina frente a España, aunque América Latina tampoco supone una comunidad homogénea. La variación se traduce en estos aspectos:

- ✓ Nombre de géneros según los contextos, los que más varían son los proyectos de investigación (anteproyecto, plan de investigación, propuesta de trabajo) y los trabajos de grado (trabajo de titulación, trabajo de graduación, tesis, proyecto de grado). En el mismo sentido, hay nombres de géneros preferidos por ciertos contextos: *papers* frente a artículos en la zona sur americana, el desuso del nombre *tesina* en España.
- ✓ Diferentes tradiciones con respecto a un mismo género, como en el caso de la *tesis*, la más notable es la concepción que lo circunscribe a un género de doctorado (España), mientras en muchos sectores de América todavía es un género de pregrado.

- ✓ Diferentes nombres y tareas para los tutores de las tesis o de los textos de investigación: mentor, asesor, tutor, director. Es un elemento que destacamos porque forma parte de la situación comunicativa de una tesis.
- ✓ Segmentos de los géneros que pueden agregarse u omitirse según los contextos regionales o institucionales: no se exige un segmento de resumen en todas las tesis o artículos; en los proyectos de investigación segmentos como el marco teórico, la precisión de los recursos o el planteamiento del problema no son segmentos unánimes; y hay estructuras propuestas (como la de la Universidad Central del Ecuador) para el trabajo de fin grado, exclusivas de la facultad.

Pero más allá de estas diferencias, nuestra conclusión es que se trata de diferencias de contexto espacial que no alteran sustancialmente el paisaje discursivo académico. Los géneros y las características estructurales de los textos parecen más bien bastante similares. Bernstein (2001) y Clark (1991), a quienes hemos venido citando, llamaron la atención sobre la sorprendente semejanza y asombrosa uniformidad de los sistemas educativos y sus prácticas, a pesar de las diferencias regionales y a pesar de las ideologías dominantes que los someten en cada contexto. La razón parecería deberse a que los discursos de primer orden son bastante homogéneos a pesar de las diferencias geográficas (y siempre en relación con las diferencias disciplinares), y que la labor de recontextualización se fundamenta en principios si no idénticos, bastante similares. Gutiérrez Rodilla (1998), reproduciendo la pregunta de Hauge –por qué la ciencia puede resistir el nacionalismo cuando ni el lenguaje ni la literatura pueden hacerlo– adujo que esto pasa no por una razón lingüística, históricamente siempre ha existido un núcleo donde se realiza y se expande la ciencia por encima de las fronteras nacionales, además de que el rigor de los conceptos exige un rigor paralelo en el lenguaje.

C) ENSEÑAR ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Nos interesa poner de relieve algunas cuestiones pedagógicas que nuestro estudio parece haber arrojado cierta luz. De la descripción se han desprendido los diferentes argumentos interpuestos en la zona hispana para ocuparse de la escritura, efectuar un diagnóstico panorámico de la situación de la enseñanza de forma general y con esos fundamentos entrever posibles líneas de acción que orienten propositiva y funcionalmente la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Se pueden identificar tres grandes tendencias en la manera de asumir y entender la escritura en las zonas hispanas por medio de una asignatura:

- 1) El brazo español: un sistema que ha insertado materias de escritura en un 16% de los casos según nuestra muestra. Las razones de esta incrustación también son diferentes: mientras en América Latina están promovidas por las profundas diferencias encontradas en la competencia de los estudiantes que arriban a la educación superior, en la península (con menor carencia en ese sentido) están motivadas para hacer frente a los requerimientos académicos o profesionales. No estamos solo ante una diferencia cuantitativa. Las diversas razones que preponderan determinan nuevas diferencias, las prácticas y asignaturas de escritura están ligadas de forma preferente a las actividades profesionales o académicas.
- 2) Un primer brazo latino en el que se han arraigado concepciones y tendencias relacionadas con las teorías de la alfabetización académica o las teorías socioculturalistas de la escritura. Este arraigo ha permitido una mayor conciencia sobre el valor de la escritura en este nivel de estudios, lo que ha dado lugar a la institución de diversos espacios (como Centros de escritura, proyectos de investigación), los novedosos proyectos como los cursos E (Universidad de San Andrés) o los programas de intervención en las disciplinas, programas que se ejecutan incluso de forma aislada, por profesores de asignaturas que han interiorizado el valor de la escritura. Los nichos principales reposan en países como Argentina, Chile, Venezuela, México y Colombia.
- 3) Un segundo brazo latino ocupado por la escritura, pero con otros fundamentos. La cuestión más acuciante allí es el desnivel o los problemas de escritura de forma general que experimentan los estudiantes y que la universidad asume como responsabilidad suya resolver. En tales lares predomina todavía una concepción generalista de la escritura, no se aprecia la escritura como forma de construcción del conocimiento especializado ni una relación con las modernísimas teorías sobre la escritura. Los nichos hallados están esencialmente en la zona de centroamericana con El Salvador, Guatemala o Perú.

Pasemos al diagnóstico de las prácticas, siempre buscando puntos de encuentro. Nuestro estudio ha hecho notar la incomunicación o divergencia de criterios existente entre la comunidad administrativa y la comunidad académica propia del aula, hay divergencias sobre el objeto que se enseña, sobre la concepción de ese objeto y sobre el propósito que

motiva esta inclusión. El divorcio puede ser tan grande al punto que, muchas veces, la comunidad de maestros ni siquiera conoce la incrustación de las asignaturas de escritura, es una decisión a la que no han contribuido (ya hemos visto cómo se producen las negociaciones en la noosfera). Por tanto, a la hora de poner en práctica los proyectos o los programas de escritura los razonamientos de partida pueden desplazarse. Estos desordenados vaivenes pueden tener efectos positivos y negativos para la enseñanza de la escritura. Son positivos cuando los profesores de la asignatura refuncionalizan la cátedra e ingresan renovadas concepciones sobre la escritura. Y son negativos cuando las reenmarcaciones se convierten en soluciones para problemas para los que no han nacido y descuidan así sus fines iniciales. Es lo que viene ocurriendo con las asignaturas remediales. Los profesores de escritura aprovechan el espacio y lo reconvierten en una cátedra de fundamentación, dejando de lado los vacíos que los estudiantes pueden tener: construyen sobre un terreno que carece de cimientos.

La segunda divergencia se relaciona con las concepciones sobre la escritura. La comunidad administrativa, que no está formada precisamente por profesionales de la lengua y si lo está, ellos no se desenvuelven en el rol de maestros, tiende a pensar la escritura desde una concepción generalista y como una competencia que se adquiere de una vez para siempre. Por otro lado están los maestros de escritura, más embebidos de las teorías, que intentan romper esa visión tradicional y demostrar el valor de la escritura y su potencial epistémico. Aun los profesores de materias no estrictamente de escritura han tomado tales iniciativas, así lo hemos reflejado en la serie de proyectos que hemos descrito, y procuran abrir espacios para pensar y trabajar la escritura desde las cátedras. Sí, es cierto, también se han propiciado interacciones fructíferas. Son los que han abierto las puertas a programas de escritura como los CURSOS E que oferta la Universidad de San Andrés, los programas de intervención de la Universidad de General Sarmiento, los programas de escritura de la Universidad de Buenos Aires o de la Pontificia Universidad de Chile, por mencionar algunos casos. Estas convergencias, desafortunadamente, todavía son incipientes.

Nuestra descripción, de igual modo, ha identificado problemas en las prácticas de escritura auspiciadas tanto por los maestros de escritura como por los profesores de otras asignaturas. Los textos propuestos por los profesores de escritura pertenecen de forma preponderante a la comunidad pedagógica y no se corresponden con los tipos de textos que deberán manejar los estudiantes fuera de la academia. Nuestras cifras descubren que el género predilecto es el ensayo (31,8%) seguido por el informe (22,7), el resumen (20,45%), la reseña (16%) y en porcentajes menores géneros de investigación como el artículo (16%),

el proyecto de investigación o monografía (ambos presentes en el 11,36% de los programas). En este mismo sentido, hemos remarcado otras prácticas que establecen muros con las formas de escritura de fuera: modelos de escritura como los libros de texto que no están armados o no reproducen de forma íntegra la retórica de las disciplinas; el hecho de que se incentive la consulta bibliográfica de libros (47,5%) por encima de los artículos (15%) al mismo tiempo que se solicita la escritura de artículos; una cultura del examen que privilegia la memoria e impide así una retracción fluida con autores para entregar citas, paráfrasis u otras remisiones como ocurre en las prácticas especializadas.

La descripción de los contenidos, la ubicación de las asignatura de forman preponderantemente en los primeros años y el estudio de los textos develan que el procedimiento de aproximación a los textos especializados se realiza de manera indirectamente proporcional a las manera de aprender. Esto quiere decir que subyace una postura en favor de una inmersión casi automática en formas especializadas de alto cuño (ya se habla de citas, de insertar notas, de escribir artículos científicos). Como observa Parodi (2005), esta práctica revela una carencia de métodos que progresivamente develen el conocimiento disciplinar junto al pertinente desarrollo de habilidades lingüísticas que apoyen la transición desde una comunidad lega a una semiespecializada. Los resultados de esta prematura inmersión son las hipercorrecciones que identificamos, la sobreutilización de la voz pasiva, artificialidad en el uso del vocabulario, exceso de citas o notas para remarcar su uso, entre otros.

El diagnóstico que más debería preocupar es que, en general, los programas de estudio, los reglamentos sobre los textos y las concepciones sobre la escritura traducen la premisa de que enseñar escritura es aprender a dominar ciertos códigos y prescripciones descritas en los reglamentos o manuales de estilo. Es decir, la enseñanza permanece en la imitación de cánones, un paso que hemos considerado prioritario en el proceso de apropiación del discurso, pero que no avanza a discutir esos modelos ni a motivar la construcción de otros prototipos. Parafraseando a Applebee (1996), podemos decir que estamos ante prácticas que enfatizan “*learning about, rather than participating in*” (29, cursivas del autor). Son escasas o nulas las actividades en que se impele a los alumnos a efectuar procesos inferenciales con fuerte énfasis en la resolución de problemas sobre la escritura y aplicación de conocimientos previos a situaciones innovadoras, esto es, que aprendan a construir discursos. Estamos forjando lo que Walvorrd y McCarthy (cit. por MacDonald, 1994) llaman ‘procesadores de textos’ que oponen al ‘profesional entrenado’. El procesador de texto se centra en el resumen, síntesis, revisión o comentarios o en modelos

que emula, mientras que el segundo parte de una concepción más profunda de la escritura, liga el acto de escribir con los temas y la metodología que utilizan. Contemplando el panorama, cae muy bien la propuesta de Applebee (1996) de estructurar el currículo a modo de conversación, esto es, buscar un mecanismo que permita a los estudiantes participar activamente y entrar en el discurso como interlocutor.

En este panorama, nuestra investigación ha aventurado una serie de propuestas que podrían pensarse como alternativas para resolver los problemas identificados en el diagnóstico. Es consecuente, por tanto, que la primera medida que propongamos sea una capacitación extendida a todo el personal de la comunidad académica sobre el valor, la función y la concepción de la escritura y que, paralelamente, los juicios que fundamenten las decisiones sean difundidos a todo el personal involucrado. El objetivo es hacer una educación en la que las decisiones se tomen de formas más democráticas y constructivas.

Frente a los dilemas y riesgos del aula, interponemos la concepción sociocultural de la escritura. Enseñar escritura es insertar al estudiante en la comunidad de práctica y entender que la competencia para escribir se adquiere en conjunción con las formas de participar y de ser dentro de la comunidad. Por tanto, solo se conseguirá una comunicación significativa cuando se amalgame la identidad, el papel y las normas de comportamiento discursivo que comportan cada situación. Es así porque cuando aprendemos no solo conocemos los significados semánticos o reglas sintácticas, las palabras están conectadas esquemáticamente para formar conceptualizaciones de la realidad que son las que definen la cultura de una comunidad discursiva. La incompetencia pragmática no se vincula con la incompetencia en el lenguaje (Widdowson, 1998). La escritura no es una práctica aislada, individual, de ahí que Prior (2009) opte por la noción *literate activity*, un proceso por el cual los escritores –novelas en este caso– se representan la tarea hasta producir textos de la forma en que sus profesores o pares prevén.

Frente al uso de asignatura para enseñar escritura, nuestro estudio sugiere que, de ser posible, debería haber una formación dual: asignaturas o cursos con expertos en lengua y una preocupación desde las diversas disciplinas, de esa forma cada uno abona lo que el otro no puede dar y de esa forma se podrían solventar las diferencias de criterios que emanan cuando se trabaja en pares tal y como refirió el trabajo de Wall (1988). Si hay una cátedra, debería ordenar el conocimiento en una transposición didáctica organizada en diferentes niveles, hemos apuntado tres: un nivel básico de escritura culta estándar (donde se podría incluir la nivelación, valorando profundamente las propuestas que incluyen el bachillerato como parte la formación universitaria), un nivel de formación inicial en la escritura académica, que

podría enfocar los géneros pedagógicos dado el hecho de que constituyen la primera aproximación del escolar al discurso especializado, y un tercer nivel de escritura más especializada, dedicada a los géneros profesionales y de investigación. Al respecto, vale recordar que en la tradición anglófona incluso existen cursos de escritura tan específicos como *Research paper writing* o *Thesis and Dissertation Writing* (Swales y Feak, 2000).

Como contenidos hemos recomendado acoger la propuesta didáctica de géneros, pero circunscribiendo los géneros a tres comunidades que deben ser perfectamente definidas: la pedagógica, la profesional y la de investigación, por las diferentes situaciones comunicativas que importa cada una de ellas. La meta también es homogenizar criterios sobre los géneros por el desordenado rumbo que sigue (sobre todo los géneros pedagógicos), y para hacer frente a las diferencias regionales. Ante los reclamos de que el género y la situación de simulación podrían desviar las pretensiones educativas, porque no capturan la esencia de los contextos o porque conllevan un sentido acrítico de la realidad, hemos interpuesto alegatos a favor de la propuesta apostando por que la metodología usada se considere un elemento dirimente que evada los riesgos de las simulaciones.

Otro aspecto medular de la enseñanza son las consignas. Consideramos que debemos tomarlas como fundamento de la escritura especializada puesto que muchas de esas órdenes constituyen ya la operación mental de la disciplina y, sobre todo, por las diversas representaciones que subsisten sobre una misma orden entre maestros y estudiantes, diversidad que complica la construcción del discurso. Un trabajo alrededor de las consignas debe prefigurar la operación mental, la operación circunscrita a la disciplina y una operación sobre la manera de efectivizar la orden al construir el texto.

Finalmente, hemos hecho hincapié en las bondades que tendría la diversificación de los contenidos que están asociados comúnmente a las cátedras de escritura. Hace falta involucrar una mayor proporción de géneros y superar el ensayocentrismo, propugnar más atención a los géneros profesionales, a los elementos semióticos, a las consignas y a las operaciones mentales que concitan por las razones antes anotadas. De esa manera se puede edificar un proyecto de enseñanza que ayude a cumplir los diversos fines de la academia, sin olvidar sus fines privados a la par que se aprovecha el poder epistémico de la escritura.

PARA SEGUIR ESTUDIANDO

El carácter generalista de esta investigación nos ha facultado alumbrar objetos de estudio o perspectivas de investigación, pero ubicados en sus linderos más que en su corazón. Hace falta todavía ahondar en tales objetos y ensanchar esas perspectivas. Para

comenzar, parece ser un buen momento para ver hasta dónde se ha avanzado con la petición reclamada desde muchos vértices (Culler, 1986; Derrida, 1998; Ferreiro, 1999) la de contar con una disciplina de la escritura, la cual aglutine los diversos estudios que se gestan alrededor de este objeto, una ausencia que para Ferreiro (1999) provoca un indisciplinamiento en los acercamientos al código. Quizá por esta razón a la academia y a los maestros les llegan retazos de información de las diferentes áreas, retazos que no siempre pueden coser en un todo significativo: ¿se puede articular la información en medio de ese difuso panorama?, ¿se pueden rescatar ideas sin atrofiar la información valiosa que entregan otros sectores como la antropología o los estudios sociológicos?, ¿cómo armonizar los estudios de las diversas disciplinas con la compleja realidad social, cultural y pedagógica de la academia?

Entonces sería también una oportunidad para retomar las investigaciones sobre la *grafémica* y *grafética* y aquellas que se preocupan por la alteración del paisaje semiótico que han provocado las tecnologías de la información o las centradas en la evolución consecuente del código y en su carácter multimodal. Una mejor comprensión de cómo se viene gestando la relación y el cambio del código serán elementos primordiales en el estudio del discurso del estudiante considerando que nuestra investigación ha demostrado lo profundamente implicados que están ya como aprendices con cuestiones de edición, con elementos semióticos visuales, con los elementos paratextuales; la reflexión teórica se impone como obligatoria. De la escritura anterior a Platón, que se componía según las reglas de la composición oral (Havelock, 1995), del discurso analítico y del discurso referencial, la escritura ha variado considerablemente y hoy en día se gesta un cambio en el código frente a nuestros ojos, razón suficiente para no pensar en ella apenas como un medio de comunicación, sino también como un objeto de reflexión por sí mismo.

Un conocimiento más estricto del código podría entregar los réditos en el campo pedagógico, un espacio donde no hemos definido una serie de cuestiones sobre la escritura. Como nuestra investigación ha hecho manifiesto, todavía no sabemos bien cómo enseñar escritura en la universidad (¿por asignaturas?, ¿con tutorías?, ¿por medio de centros de escritura?, ¿con todos estos elementos?), ni hemos definido quién debe enseñar (¿un profesor de lenguaje?, ¿todos los maestros?, ¿los estudiantes más avanzados?, ¿todos ellos?), si hay que enseñar escritura cómo una competencia aislada o vinculada a otras competencias lingüísticas (lectura-expresión oral) o no lingüísticas (procesos de investigación), si hay que enseñar usando una asignatura y si así se decide, la manera de denominar a esa asignatura. Adler-Kassner y O'Neill, (2010) advirtieron que tampoco hemos precisado la función de la

escuela en la sociedad de forma consistente de tal manera que podamos garantizar que la escritura se imbrica en sus necesidades, ni hemos consensuado la forma de evaluar la escritura (¿escribiendo ensayos?, ¿verificando el proceso de escritura?, ¿por la diversidad de textos que seamos capaces de componer?).

A lo largo de la investigación también hemos reclamado mayor atención a las escrituras especializadas de las diversas disciplinas y de las diversas profesiones. No podrá haber una correcta enseñanza-aprendizaje ni una comprensión cabal de los procesos de comunicación si no media una reflexión teórica al respecto, algunas disciplinas todavía no cuentan con la reflexividad capaz de acumular un capital teórico que pueda trasladarse al currículo, así que muchas veces tales objetos han sido encarados desde la intuición o la imitación de otros estudios, que no siempre empatan con los fenómenos locales. Igualmente, hemos advertido sobre la emergencia de complementar las investigaciones que diagnostican los problemas escriturales de los estudiantes con los problemas y las exceptivas existentes en las comunidades profesionales y de investigación, una manera para superar el temido efecto endogámico al que parecería que desembocan muchas prácticas de escritura académicas.

Finalmente y de forma más particular, hemos dejado instalados algunos objetos de estudio que, a nuestro juicio, resultan dignos de atención. Entre ellos tenemos géneros poco atendidos (los proyectos), géneros emergentes (trabajos o memorias de grado), la relación entre operaciones cognitivas y textos (los estudios de caso y el significado de ciertas consignas), o estudios de casos particulares que puedan exhibir las formas de asunción de la identidad experta. Por supuesto que también cabe la posibilidad de que se reevalúen o nutran nuestras propuestas teóricas (la división en comunidades, la clasificación de los géneros, la concepción de la escritura del estudiante) a la luz de nuevas perspectivas y con la suma de investigaciones de otras realidades.

Lanzamos nuestras conclusiones con la precaución del caso. No pueden ni deben entenderse como generalizaciones del discurso, sino como aportes entregados por la muestra estudiada, donde ciertos puntos y no otros podrían tener capacidad de extrapolación. Volviendo a la metáfora con la que abrimos la investigación –un trabajo interesado en “ver el bosque más que los árboles” – cabría sospechar que la sombra de los arbustos podría haber deformado ciertos elementos del ecosistema, y su espesura, ocultado otros de valor significativo. Nuestra pretensión es que las aseveraciones sustentadas se lean con esos marcajes, lo que no implica renunciar a la posibilidad de tener una visión global del objeto investigado tal y como lo hemos planteado; de muchas formas, los modos de conocer conceden un valor significativo a las generalidades, a los puntos que se repiten. Y no cabe

duda de que hacer hincapié en el carácter dinámico y expansivo de las prácticas discursivas, donde se ha entrevisto que la sociedad y la institución atraviesan como un dardo decisivo las diferentes prácticas, nos ayudará a superar la limitada mirada que ve al código escrito como un signo transparente, aislado de la dinámica que realmente lo alumbra. Tampoco cabe duda de que las maneras en que aprendemos a escribir merecen este espacio y merecen estas perspectivas de estudio, la transmisión del legado cultural depende de nuestras formas de aprender y nuestras formas de aprender dependen mucho de nuestras formas de aprender a escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean-Michel y F. Revaz (1996): “(Proto)tipos: la estructura de la composición”, en *Textos* (10), Barcelona: Graó, 9-22.
- Acosta, Otilia (2006): “Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista *Núcleo* 1985-2003”, en *Núcleo*, 18 (23), 9-30.
- Adler-Kassner y Peggy O’Neill (2010): *Reframing Writing Assessment to Improve Teaching and Learning*. Logan-Utah: Utah University Press.
- Aisenberg, Beatriz (2005): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), 26 (3), 23-31.
- Alanis, Alejandra et al. (2012): “Implementación de una secuencia didáctica en la formación docente inicial para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos” en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 298-306.
- Alcaraz Varó, Enrique (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2007): “La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas”, en Alcaraz Varó, Enrique et al. (eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 3-12.
- Alvarado, Maite (2006): *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- American Psychological Association (2002): *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (adaptado para el español por Editorial *El Manual Moderno*). Segunda edición. México: Manual Moderno.
- _____ (2010a): *Manual de publicaciones de la American Psychological Association: guía para el maestro*. Segunda edición traducida de la sexta del inglés. Trad. Susana Olivares Bari. México: Manual Moderno.
- _____ (2010b): *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Guía de entrenamiento para el estudiante*. Segunda edición. Trad. Gloria Padilla. México: Manual Moderno.
- Andersen, Roger (1988): “Overwriting and other techniques for success with academic articles”, en Robinson, Pauline (ed.): *Academic writing: process and product*. (s.l.) Modern English Publications in association with The British Council, 151-158.
- Andrade, Ender (2012a): “Inventario y análisis de los estudios sobre enseñanza de la lengua materna desarrollados en la Universidad Nacional Experimental del Táchira”, en

Lengua y Habla (16), 186-202.

- _____ (2012b): “La corrección grupal de textos universitarios”, en *Leyenda*, (16) 15, 129-154.
- Applebee, Arthur (1996): *Curriculum as conversation. Transforming traditions of Teaching and Learning*. Chicago-Londres: Chicago University Press.
- Arechabala, María Cecilia et al. (2011): “Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de Enfermería”, en *Investigación Educativa Enfermería* 29 (3), 400-406.
- Artemeva, Natasha (2009): “Stories of Becoming: A study of novice Engineers Learning Genres of their Profession”, en Bazerman, Charlie et al. (eds.), 158-178.
- Atorresi, Ana (2005): “Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida”, en *Enunciación* (Bogotá) 10 (1), 4-14.
- Ávila, Natalia, Paula González y Christian Peñaloza (2013): “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. Estrategias para promover un cambio institucional”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 537-560
- Ayuso, María Luz, Marisa Massone y Nancy Romero (2012): “Mutaciones en las prácticas de lectura, escritura y estudio en un contexto de aprendizaje virtual”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 598-607.
- Bachman, Lyle y Palmer Adrian (1996): *Language testing in practice: designing and developing useful language test*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech genres, and other late essays*. Austin: Universidad de Texas Press.
- _____ (1995): *Estética de la creación verbal*. Sexta edición. Trad. Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI Ediciones.
- Bar, Aníbal y Sergio Valenzuela (2012): “Las demandas de explicaciones en exámenes de la carrera de Biología”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 493-499.
- Barbosa, Angélica y Martín de la Cruz (2012): “Lectura y escritura: factor fundamental en la adquisición de competencias tecnológicas e informativas”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 411-421.
- Barnett, Ronald (1994): “Recovering an Academic Community: above but no beyond”, en Barnett, Roland (ed.): *Academic Community. Discourse or Discord?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, 3-20.
- _____ (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación*

- superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barton, David y Mary Hamilton (2000): "Literacy practices", en Barton, David, Mary Hamilton y Roz Ivanič (eds.): *Situated Literacies. Reading and Writing in context*. Londres/Nueva York: Routledge, 7-15.
- Baynham, Mike (2000): "Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas", en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 17-31.
- Bazerman, Charles (1988): *Shaping Written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin.
- _____ (1994): "Systems of genres and the enactment of social intentions", en Freedman Aviva y Peter Medway (eds.), 79-101.
- _____ (1997): "The life of genre the life in the classroom, en Bishop, Wendy, y Ostrum, Hans (eds.): *Genre and writing. Issues, arguments and alternatives*. Portsmouth, New Jersey: Boynton/Cook, 19-26.
- _____ (2009): "Genre and cognitive development: beyond writing to learn", en Bazerman, Charles, et al. (eds.), 279-294.
- _____ y James Paradis (1991): "Introduction", en Bazerman, Charles y James Paradis (eds.): *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: The University of Wisconsin Press, 3-10.
- _____ et al. (eds.) (2009): *Genre in a changing world: Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado/Indiana: WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Becher, Tony (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Trad. Andrea Menegotto. Barcelona: Gedisa.
- Bellés-Fortuño, Begoña e Inmaculada Fortanet (2004): "Handouts in conference papers", en Fortanet, Inmaculada et al. (eds.): *Linguistic Studies in Academic and Professional English*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 63-76.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia (1983): "Does learning to write have to be so difficult?", en Freedman, Aviva et al. (comps.): *Learning to write First Language/Second Language*. Nueva York: Longman, 20-33.
- Berkenkotter, Carol, Thomas Huckin y John Ackerman (1991): "Social context and socially constructed texts: The initiation of a graduate student into a writing research community", en Bazerman, Charles y James Paradis (eds.): *Textual Dynamic of the Professions, Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: University of Wisconsin Press, 191-215.

- Bernárdez, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bernstein, Basil (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Fundación Paideia-Morata.
- _____ (2001): *La estructura del discurso pedagógico*. Cuarta edición. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Fundación Paideia-Morata.
- Bhatia, Vijay (1994): *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.
- _____ (2004): *Worlds of Written Discourse*. London/Nueva York: Continuum.
- Bizcarrondo, Gema y Hernán Urrutia (2010): *Escribir y editar. Guía práctica para la redacción y edición de textos*. [Editor Javier Torres]. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Block, David (2002): “ ‘McCommunication’ . A problem in the frame for SLA”, en Block David y Deborah Cameron (eds.): *Globalization and language teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, 117-133.
- _____ y Cameron Deborah (2002) (eds.): “Introducción”, en Block David y Deborah Cameron (eds.): *Globalization and language teaching*. Londres/ Nueva York: Routledge, 1-10.
- Borrego Nieto, Julio (1992): “Actitudes y prejuicios lingüísticos: la norma interna del hablante”, en Bartol, José Antonio, Juan Felipe García Santos y Javier de Santiago Guervós (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 121-135.
- Borsinger, Ann (2007): “La tesis”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, 267-282.
- Bourdieu, Pierre (1972): *Outline of a theory of practice*. Londres: Cambridge University Press.
- _____ (2003): “The production and reproduction of legitimate language”, en Burke Lucy, Tony Crowley y Alan Girvin (eds.): *The Routledge language and cultural theory reader*. Nueva York/ Londres: Routledge, 467-477.
- _____ y Jean-Claude Passeron (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brown, John, Allan Collins y Paul Duguid (1989): “Situated cognition and the culture of learning”, en *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bussetti, Mónica (2012): “Reflexiones acerca de algunas experiencias orientadas a mejorar las prácticas de lectura y escritura de alumnos ingresantes”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 674-692.

- Cabré, María Teresa (2005): “Estado actual de la investigación en terminología”, en Fuentes Olivera, P. A (coord.): *Lengua y sociedad. Investigaciones recientes en lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 193-204.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, Deborah (1995): *Verbal Hygiene*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- _____ (2002): “Globalization and teaching of ‘communication skills’”, en Block David y Deborah Cameron (eds.): *Globalization and language teaching*. Londres/ Nueva York: Routledge, 67-82.
- Camps, Anna y Montserrat Castelló (2013): “La escritura académica en la universidad”, en *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carlino, Paula (2003a): “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, en *Educere Investigación.*, 6 (20), 409-420.
- _____ (2003b): “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelen más Difícil”, en *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- _____ (2004): “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad”, en *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1), 16-27.
- _____ (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013): “Alfabetización académica diez años después”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carriazo, José Ramón (2008): “Libros de estilo y diccionarios de dudas: brújulas para orientar al profesional de la lengua en la norma policéntrica del español”, en Fernández Martínez, Pilar e Ignacio Blanco (coords.): *Diccionarios y libros de estilo*. Madrid: Fragua, 213-231.
- Carruthers, Mary (1992): *The book of memory: a study of memory in medieval culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casetti, Francesco (1998): *Cómo analizar un film*. Trad. Carlos Losilla. Barcelona: Paidós
- Cassany, Daniel (1996a): “La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Hacia una didáctica de la composición del texto escrito”, en Cassany, Daniel et al. (eds.): *Educación abierta. Aspectos didácticos de lengua y literatura 8*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 11-46.
- _____ (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- _____ (2004): “La expresión escrita”, en Sánchez Lobato e Isabel Santos (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 917-942.
- _____ y Carmen López F. (2005): “Tareas para la redacción de escritos en un Centro de Redacción Virtual”, en Vázquez, Graciela (coord.): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, 153-176.
- _____ (2010): “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en Parodi, Giovanni (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y Escribir desde las disciplinas*. Ariel: Santiago, 347-374.
- Castelló, Montserrat (coord.) (2007): *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castro, María Cristina, Laura Hernández y Martín Sánchez (2010): “El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana”, en Parodi, Giovanni (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel: Santiago, 49-70.
- Catach, Nina (1996): “La escritura en tanto plurisistema, o teoría de la L prima”, en Catach, Nina (comp.): *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Trad. Lía Varela y Patricia Willson. Barcelona: Gedisa, 310-331.
- Charaudeau, Patrick (2004): “La problemática de los géneros: de la situación a la construcción Textual” *Signos* 37 (56), 23-39.
- Chevallard, Yves (1997): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2000): “La monografía en la universidad: ¿una clase textual?”. *Humanitas*, XXIII (30, 31), 237-253.
- _____ (2002): “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”, en García Palacios, Joaquín y María Teresa Fuentes (eds.): *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, 37-73.
- Cisneros Estupiñán, Mireya (2007): *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe.
- _____, Giovanni Olave e Irene Rojas García (2013): *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Clanchy, John y Brigid Ballard (1995): *Cómo se hace un trabajo académico. Guía práctica para estudiantes universitarios*. Trad. Álvaro Garrido. Zaragoza: Universidad de

Zaragoza.

- Clark, Burton (1991): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Trad. Rollin Kent. México: Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco/ Universidad Futura.
- Clark, Romy (1992): "Principles and practice of CLA in the classroom", en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/Nueva York: Longman, 117-140.
- Colello, Lorena, Andrea Isern y Lucrecia Ochoa (2012): "Taller a distancia: tomar apuntes", en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 734-741.
- Coll, César (2003): "El currículo universitario en el siglo XXI", en Monereo, Carles y Juan I. Pozo (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis, 271-283.
- Condit, Vanesa (2013): "¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje", en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (La Plata), 4 (7), 75-90.
- Cooper, Robert (1997): *La planificación lingüística y el cambio social*. Trad. José María Perazzo. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crene, Phyllis (2000): "The 'personal' in University Writing: Uses of reflective Learning Journals", en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 97-111.
- Cubo de Severino, Liliana (coord.) (2007): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte, 15-20.
- Culler, Jonathan (1987): "Hacia una lingüística de la escritura", en Fabb, Nigel, et al. (comp.) *La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor, 181-192.
- Derrida, Jaques (1998): *De la gramaticología*. Trad. O. del Barco y Ceretti, México, Siglo XXI.
- Desinano, Norma (2009): *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de Un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Devitt Amy (1991): "Intertextuality in tax accounting: Generic, Referential and Funtional", en Bazerman, Charles y James Paradis (eds.): *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: University of Wisconsin Press, 336-357.
- _____ (1997): "Genre as a language standard", en Bishop, Wendy y Hans Ostrum

- (eds.): *Genre and writing*. Portsmouth: Boynton/Cook, 45-55.
- _____ (2009): "Teaching critical genre awareness", en Bazerman, Charles et al. (eds.), 337-351.
- Di Marzo, Laura (2012): "Del mono-grapho a la plurisignificación: Daniela y la monografía fantástica" en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.) ,126-132.
- Dias, Patrick, Aviva Freedman, Peter Medway y Anthony Paré (1999): *Worlds apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ y Anthony Paré (eds.) (2000): *Transitions. Writing in Academic and Workplace Settings*. New Jersey: Hampton Press.
- Didou, Sylvie (2007): "Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina", en *Educación Superior y sociedad*, 12 (1), 63-80.
- Dijk, Teun van (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Trad. Lucrecia Berrone. Barcelona: Gedisa.
- Dong, Yu Ren (1998): "Non-native graduate students' Thesis/Dissertation writing in science: self-reports by students and their advisors from two U.S. Institutions", en *English for Specific Purposes*, 17 (4), 369-390.
- Ducrot, Oswald (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Trad. Irene Agoff Barcelona: Paidós.
- Dudley-Evans, Tony (1988): "A consideration of the meaning of 'discuss' in examination questions", en Robinson, Pauline (ed.): *Academic writing: process and product*. (s.l.) Modern English Publications in association with The British Council, 47-52.
- _____ y Maggie Jo St. John (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, Umberto (1994): *Cómo se hace un tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Barcelona: Gedisa.
- Eisenstein, Elizabeth (2010): *La imprenta como agente de cambio. Comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana*. Trad. Kenya Bello. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ejarque, Delia (2007): "La monografía", en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, 221-234.
- Errázuriz, Constanza y Liliana Fuente (2012): "Evaluación y desarrollo de una propuesta de

- alfabetización académica para los estudiantes de primer año de Pedagogía General básica”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 260-267.
- Escandell, María Victoria (1993): *Introducción a la pragmática*. Madrid: UNED-Anthropos.
- _____ (2003): “La investigación en pragmática”, en *Interlingüística* (14), 45-58.
- Faber, Brenton (2008): “Writing and social change”, en Bazerman, Charles (ed.): *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. Nueva York / Londres: Routledge, 269-279.
- Fairclough, Norman (1992a): “Introduction”, en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/Nueva York: Longman, 1-29.
- _____ (1992b): “The appropriacy of ‘appropriateness’”, en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/Nueva York: Longman, 33-56.
- _____ (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Ferreiro, Emilia (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreira con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Figueras, Carolina y Marisa Santiago (2000): “Planificación”, en Montolío, Estrella (coord.): *Manual práctico de escritura académica*. Vol.II. Barcelona: Ariel, 15-68.
- Figueroa, Beatriz, Mariana Aillon y Omar Salazar (2012): “Un diseño didáctico para la alfabetización académica hipertextual”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 786-793.
- Fijo León, Isabel (2005): “El lenguaje de la enfermería”, en Oro, José Manuel et al. (eds.): *La enseñanza de las lenguas europeas en una Europa multicultural (Actas del XXI del Congreso de AESLA)*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 449-456.
- Finnegan, Ruth (1994): “Recovering ‘Academic Community’: What do we mean?”, en Barnett, Roland (ed.): *Academic Community. Discourse or Discord?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, 178-193.
- Flower, Linda (1979): “Writer-Based-Prose: A cognitive basis for problems in Writing”, en *College English* (Illinois), 41, 19-36.
- Freedman, Aviva y Christine Adam (2000): “Bridging the Gap: University-Based Writing that is more than simulation”, en Dias Patrick y Anthony Paré (eds.), 129-144.

- Fox, Stuart Ira (2008): *Fisiología humana*. Décima edición. Trad. José Manuel González. Madrid: McGraw Hill.
- Gallardo, Susana (2005): “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”, en Vázquez, Graciela (coord.): *El Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, 13-28.
- García, Víctor, Esteban Nícoli y Mariana Urús (2012), “Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura” en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 773-781.
- García Delgado, Belén y Almudena Revilla (2013): “Una experiencia interdisciplinar de incentivación a la lectura en la Facultad de Comunicación de la UEM”, en *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 287-311.
- García Izquierdo, Isabel (2007): “Los géneros y las lenguas de especialidad (I)”, en Alcaraz Varó, Enrique et al. (eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 119-125.
- García Negroni, María (2008): “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en *Signos*, 41 (66), 5-31.
- García Romero, Marisol (2004): *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gaskins, Irene y Thorne Elliot (1999): *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Trad. Cristina Piña. Buenos Aires: Paidós.
- Gee, James Paul (2003): *La ideología en los Discursos*. Lingüística social y alfabetizaciones. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Trad. José Luis Gil Aristu. Barcelona: Península.
- Gimeno, José (2008): “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en Gimeno, José (comp.): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 15-58.
- Gläser, Rosemarie (1993): “A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres”, en *Fachsprache International Journal of LSP*, 1 (2), 18-26.
- Goethals, Patrick y Nicole Delbecque (2001): “Personas del discurso y despersonalización”,

- en Vázquez, Graciela (coord.): *Guía didáctica del discurso académico, ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen, 67-80.
- Goffman, Erving (1997): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Trad. Hildegarde Torres y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2006): *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Trad. José Luis Rodríguez. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Siglo XXI de España.
- Gómez de Enterría, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco-Libros.
- Gómez Font, Alberto (2009): *Los manuales de estilo en las agencias de prensa: el caso de la Agencia EFE*, en Alcoba, Santiago (coord.), 221-237.
- González Pascual, Julián (2011): *Análisis de la empresa a través de su información económico-financiera: aplicaciones prácticas*. Cuarta edición. Madrid: Pirámide.
- Grafton, Anthony (1998): *Los orígenes trágicos de la erudición. Breve tratado sobre el origen del pie de página*. Trad. Daniel Zadunaisky. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2008): *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Gutiérrez Rodilla, Bertha (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.
- Gutjahr, Paul y Megan Benton (2001): "Introduction: Reading the invisible", en Gutjahr, Paul y Megan Benton (eds.): *Illuminating letters. Typography and Literary Interpretation*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1-15.
- Haas, William (1982): "Introduction. On the normative character of language", en Haas, William (ed.): *Standard Languages: spoken and writing*. Manchester: Manchester University Press, 1-36.
- Habermas, Jürgen (1984): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Halliday, Michael y J. R. Martin (1993): *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Harris, Joseph (1989): "The idea of community in the study of writing", en *College Composition and Communication*, 40 (1), 11-22.
- Harvey, Ana María y Daniel Muñoz (2006): "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos", en *Estudios Filológicos* (41), 95-114.
- Haugen, Einar (1966): "Linguistics and Language Planning", en Bright, William (ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. The

- Hague-París: Mouton, 50-71.
- Havelock, Eric (1995): “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”, en Olson, David y Nancy Torrance (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Trad. Gloria Vitale. Barcelona: Gedisa, 25-46.
- Hernández Martín, Azucena y Anunciación Quintero (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hoadley-Maidment, Elizabeth (2000): “From Personal Experience to reflective practitioner: Academic Literacies and Professional Education”, en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 165-178.
- Hoey, Michael (2001): *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Horowitz, Daniel (1986): “What Professors Actually Require. Academic Tasks for the ESL Classroom”, en *Tesol Quaterly*, 20 (3), 445-462.
- Hyland, Ken (2004a): *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, Michigan-Ann Arbor: Universidad de Michigan Press.
- _____ (2004b): *Genre and second language writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- _____ (2005): “Representing readers in writing: Student and expert practices”, en *Science Direct*, (16), 363-377.
- _____ (2007): *Writing in the academy. Reputation, education y knowledge*. Londres: Universidad de Londres.
- _____ (2009): *Teaching and researching*. Nueva Delhi: Pearson.
- Hymes, Dell (1972): “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, Miguel (coord.): *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Iglesia, Patricia y Ana De Micheli (2012): “Escribir para aprender Biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 200-208.
- Ivanič, Roz (1998): *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- _____ y John Simpson (1992): “Who’s who in academic writing?”, en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/Nueva York: Longman, 141-173.
- Jarpa, Marcela y Millaray Salas (2011): “Representaciones sociales del género académico

- ensayo en la licenciatura en Historia”, en *Boletín de Lingüística* (Caracas), XXIII (35-36), 81-100.
- Johns, Ann (1997): *Text, Role and Context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, Thomas (1979): *La estructura de las revoluciones científica*. Trad. Agustín Contin. México. Fondo de Cultura Económica.
- Kramsch, Claire y Steven L. Thorne (2002): “Foreign language learning as global communicative practice”, en Block, David y Deborah Cameron (eds.): *Globalization and language teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, 83-100.
- Kress, Gunther (1982): *Learning to write*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- _____ y Theo van Leeuwen (1996): *Reading images. The grammar of visual design*. Geelong: Londres-New York: Routledge.
- _____, Regina Leite-García y Theo van Leeuwen (2003): “Semiótica discursiva”, en Dijk Teun van (comp.): *El discurso como estructura y proceso*. Trad. Alcira Bixio. Barcelona: Gedisa.
- Latour Bruno y Steve Woolgar (1995): *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Trad. Eulalia Pérez. Madrid: Alianza.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1995): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lea Mary y Barry Stierer (eds.) (2000): *Student writing in higher education. New contexts*. Philadelphia: Open University Press y Society Research into Higher Education.
- Lea, Mary y Brian Street (2000): “Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach”, en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 32-46.
- Ledwell-Brown, Jane (2000): “Organizational Cultures as Contexts for Learning to write”, en Dias Patrick y Anthony Paré (eds.), 199-222.
- Lema, Fernando (2007): “Migraciones calificadas y desarrollo sustentable en América Latina”, en *Educación Superior y Sociedad*, 12 (1), 107-124.
- Lemke, Jay (1998): “Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific disciplines”, en Marti, J. R. y Robert Veel (eds.): *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. Londres-New York: Routledge, 87-113.
- Linell, Per (1998): “Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse”, en *Text* 18 (2), 143-157.
- Lomas Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- López Hidalgo, Antonio (2002): “El análisis: ‘¿un género periodístico?’”, en *Ámbitos*, (9/10), 209-223.
- Lugo, Mirtha (2012): “La escritura académica de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa”, en Laco Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 387-373.
- MacArthur, Charles (2006): “The effects of new technologies on writing and writing processes”, en MacArthur, Charles et al. (eds.): *Handbook of writing research*. Nueva York/Londres: Guilford Press, 248-262.
- MacDonald, Susan (1994): *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Illinois: Southern Illinois University Press- Carbondale y Edwardsville.
- Martín, Pedro (2010): “El inglés para fines académicos: aportaciones en la investigación y enseñanza del discurso científico”, en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (1), 109-121.
- Martín Simón, José Luis (2003): *Principios de Economía*. Madrid: Pearson / Prentice Hall.
- Martínez Albertos, José Luis (2008): “La responsabilidad lingüística de los periodistas”, en Fernández Martínez, Pilar e Ignacio Blanco (coords.): *Diccionarios y libros de estilo*. Madrid: Fragua, 21-38.
- Martínez de Sousa, José (2001): *Manual de estilo de la lengua española*. Segunda edición. Gijón: Trea.
- Martins, Isabel (2004): “Sobre la escritura académica en América latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela”, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* (36), Barcelona. Graó, 96-108.
- _____ (2008): “La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de La Universidad Simón Bolívar”, en *Acción Pedagógica*, 17 (1), 44-55.
- Mateo Martínez, José (2007): “El lenguaje de las ciencias económicas”, en Alcaraz Varó, Enrique et al. (eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 191-203.
- McLuhan, Marshall (1998): *La galaxia Gutenberg: génesis del “homo typographicus”*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Méndez García, Elena (1999): “La norma idiomática del español: visión histórica”, en *Philología Hispalensis* (13), 109-132.
- Messina, Vicente, Carlos Pano, Gloria Cittadini, Isabel Pustilnik y Alicia Sara (2012): “Las transformaciones geométricas en el aula virtual”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 516-521.

- Millán, Rafael (1990): “El ensayo: notas para una discusión”, en *Letras* (47), 102-107
- Miller, Carolyn (1984): “Genre as social action”, en *Quarterly Journal of Speech* (10), 151-167.
- _____ (1994): “Rhetorical community: The cultural basis of genre”, en Freedman Aviva y Peter Medway (eds.): *Genre and the New Rethoric*. Londres: Taylor y Francis, 67–78.
- Milroy, James (1992): *Linguistic variation and change: on the historical sociolinguistics of English*. Oxford, Cambridge: Basil Blackwell.
- Milroy, James y Lesley Milroy (1991): *Authority in Language. Investigating Language prescription and standardization*. Segunda edición. Londres/NuevaYork: Routledge.
- Miras, Mariana e Isabel Solé (2007): “La elaboración del conocimiento científico y académico”, en Castelló, Montserrat (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, 83-112.
- Monereo, Carles (2009): “Aprender a encontrar y seleccionar información: de Google a la toma de apuntes”, en Pozo, Juan Ignacio y María del Puy Pérez (coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 89-105.
- Montolío, Estrella (2010): *Estrategias de comunicación para mujeres directivas*. Segunda edición. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball.
- _____ (2012): “La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora”, en Montolío, Estrella (ed.): *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 65-91.
- Moreno, Juan Carlos y Pablo Ruiz-Nápoles (2009): *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL/ ONU.
- Moyano, Estela Inés (2009): “Negotiating Genre: Lecturer’s Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level”, en Bazerman, Charles et al. (eds.), 442-464.
- Murga, María Matilde (2005): “«Volver sobre» la alfabetización académica”, en Murga, María Matilde (comp.): *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 19-27.
- _____ et al. (2005): “Prácticas de escritura académica: la monografía”, en Murga, María Matilde (comp.): *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 11-17.
- Naidoo, Rajani (2008): “Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la

- docencia”, en Barnett, Ronald (ed.): *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro, 45-56.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2010): “Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico”, en Parodi, Giovanni (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel: Santiago, 185-213.
- Nolan, Kathleen (2008): “¿Publicar o compartir? Reflexión en torno a espacios de investigación”, en Barnett, Ronald (ed.): *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro, 159-178.
- Olson, David (1998): *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Trad. Patricia Willson. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2008): “History of schools and writing”, en Bazerman, Charles (ed.), *Handbook of research on writing. History, Society, School, Individual, Text*. Nueva York/Londres: Routledge, 283-292.
- Oppenheimer, Andrés (2010): *¡Basta de historias!: la obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. Buenos Aires: Debate.
- Pardoe, Simon (2000): “A question of attribution: the indeterminacy of ‘learning from experience’”, en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 125-146.
- Paré, Anthony (2000): “Writing as a way into social work: genre sets, genre systems, and distributed cognition”, en Dias, Patrick y Anthony Paré (eds.), 145-166.
- _____, Doreen Starke-Meyerring y Lynn McAlpine (2009): “The dissertation as a Multi-Genre: many readers, many readings”, en Bazerman, Charles et al. (eds.), 179-193.
- Pareja, Silvia y Dalcy Flores (2012): “El lenguaje y la matemática” en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 140-146.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2008a): *Géneros Académicos y Géneros profesionales. Accesos Discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- _____ (2008b): “Lingüística de corpus: una introducción al ámbito”, en *Revisa de Lingüística Teórica y aplicada*, 46 (1), 93-119.
- Pérez Abril, Mauricio y Gloria Rincón (coord.) (2013): *¿Por qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana -Colciencias.
- Pérez Gómez, Ángel (2008): “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”, en Gimeno, José (comp.): *Educación por*

- competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez Tornero, José Manuel (2009): “Televisión y Libros de Estilo. De la identidad normativa a la regulación comunitaria”, en Alcoba Santiago (coord.), 199-220.
- Phenix, Philip (1973) “La arquitectura del conocimiento”, en Elam, Stanley (comp.): *La educación y la estructura del conocimiento: investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo, 39-67.
- Portocarrero Felipe y Natalia Gironella (2001): *La escritura rentable. La eficacia de la palabra en la empresa*. Madrid: SM.
- Pozo, Juan Ignacio (2003): *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- _____ y María del Puy Pérez (2009): “Aprender para comprender y resolver problemas”, en Pozo, Juan Ignacio y María del Puy Pérez (coords.): *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata, 31-53.
- _____ y Miguel Ángel Gómez (2008): *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Sexta edición*. Madrid: Morata.
- Prado, Mariela, Cecilia Suárez y Flavia Romero (2012): “Textos, contextos y estrategias. «Los» usos del aula virtual en el marco del curso de nivelación”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 759-766.
- Prellezo, José Manuel (2010): *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*. Madrid: CCS, D.L.
- Prieto de los Mozos, Emilio (2005): “Dimensiones de la norma”, en Santos Ríos, Luis, et al. (eds.): *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 957-964.
- Prior, Paul (2006): “A Sociocultural theory of writing”, en MacArthur, Charles, et al. (eds.) *Handbook of writing research*, New York: Guilford, 54–66.
- _____ (2009): *Writing/Disciplinarity*. Nueva York/Londres, Routledge- Taylor y Francis Group.
- Quintana, Hilda, Matilde García, María del Carmen Arribas y Carmen Hernández (2010): “La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI”, en Parodi, Giovanni (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel: Santiago, 21-47.
- Rabinovich, Diana y Guadalupe Reinoso (2012): “Lenguaje, cognición e iniciación académica. Una historia sobre la escritura para reflexionar en tres niveles”, en Laco,

- Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 558-565.
- Ramírez Gelbes, Silvia (2013): *Cómo redactar un paper*. La escritura de artículos científicos. Buenos Aires: Noveduc.
- Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la lengua española (2010): *Ortografía de la lengua Española*. Madrid-Espasa.
- Reiss, Timothy (1982): *The discourse of modernism*. Nueva York: Cornell University Press.
- Ridder-Symoens, Hilde de (ed.) (1994): *Historia de la universidad en Europa*. Vol. I: *Las universidades en la Edad Media*. [Editor general Walter Rüegg]. Segunda edición. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ritzer, George (1996): *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Trad. Ignacio Hierro y Ricardo Hierro. Barcelona: Ariel.
- Romero Gualda, Victoria (2005): “La palabra en los mensajes publicitarios”, en Romero Gualda, Victoria (coord.): *Lenguaje publicitario. La seducción permanente*. Barcelona: Ariel, 183-201.
- Russell, David (1991): *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sabaj, Omar, Paulina Toro y Miguel Fuentes (2011): “Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español”, en *Onomázein* 24 (2): 245-271.
- Sánchez de Ramírez, Iraida (1990): “¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes?”, en *Tierra Nueva* (1), 87-93.
- Sanz Álava, Inmaculada (2007): *El español profesional y académico en el aula universitaria: el discurso oral y escrito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sanz de Acedo, Ma. Luisa (2010): *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Smart, Graham (2000): “Reinventing expertise: experienced writers in the workplace encounter a new genre”, en Dias, Patrick y Anthony Paré (eds.), 223-252.
- Solé, Isabel y Nuria Castells (2004): “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?”, en *Lectura y vida* 25 (4), 6-17.
- Stake, Robert (1998): *Investigación con estudio de casos*. Trad. Roc Filella. Madrid: Morata
- Stierer, Barry (2000): “Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master’s Courses in Education”, en Lea Mary y Barry Stierer (eds.), 179-195.
- Swales, John (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2004): *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2009): “Worlds of Genre-Metaphors of Genre”, en Bazerman, Charles, et al. (eds.), 3-16.
- Swales John y Christine Feak (2000): *English in today's research world. A Writing Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tamola, Diana (2007): “La tesina de licenciatura”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia*, 235-265.
- Torres Santomé, Jurjo (2008): “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos”, en Gimeno, José (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 143-175.
- Reyes, Graciela (1993): *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (1994): *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde e interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2009): *Usos y formas de la lengua escrita: reenseñar la escritura a los jóvenes: un puente entre la secundaria y la universidad*. Madrid: CEP.
- _____ (2010): “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”, en *Enunciación* (Bogotá) 15, 173-181.
- Romera Castillo, José et al. (2001): *Manual de estilo*. Segunda edición. Madrid: UNED.
- Samraj, Omar, Paulina Toro y Miguel Fuentes (2011): “Construcción de un modelo de *movidas retóricas* para el análisis de artículos de investigación en español”, en *Onomázein* (24), 245-271.
- Sancho Guinda, Carmen (1994): “Reformulación crítica del discurso científico técnico: objetividad, subjetividad, intencionalidad”, en Barrueco, Sebastián, Esther Hernández y Lina Sierra (eds.): *Lenguas para fines específicos*. Tomo VI. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 73-82.
- Santander, Pedro (2011): “Por qué y cómo hacer Análisis de discurso”, en *Cinta moebio* (41), 207-224.
- Sarmiento, Ramón y Fernando Vilches (2009): “Entidades públicas y libros de estilo”, en Alcoba Santiago (coord.), 24-43.

- Stagnaro, Daniela y Cecilia Chosco Díaz (2012): “Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes”, en Laco Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 742-758.
- Teberosky, Anna (2007): “El texto académico”, en Castelló Montserrat (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, 17-46.
- Tolchinsky, Liliana (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Toscano, Walter (2012): “La importancia de la lectura y la escritura en las asignaturas prácticas de la carrera de Educación Física”, en Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.), 382-386.
- Vázquez, Graciela (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vygostky, Lev (2010): *Pensamiento y lenguaje*. Trad. José Tosaus. Barcelona: Paidós.
- Wall, Dianne et al. (1988): “Developing student writing: a subject tutor and Writing tutors compare points of view”, en Robinson, Pauline (ed.): *Academic writing : process and product*. (s.l.) Modern English Publications in association with The British Council, 117-129.
- Weiser, Irwin (1992): “Resemblance and Similitude in Academic Writing”, en *The Journal of Teaching Writing*, vol. 11 (2), 177-185.
- Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Widdowson, Henry George (1983): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1998): “Communication and community. The pragmatics of ESP”, en *English for Specific Purposes*, 17 (1), 3-14.
- Wright, Laura (2008): “Writing science and objectification: Selecting, organizing, and decontextualizing knowledge”, en *Linguistics and Education*, (19), 265–293.
- Wyatt, John (1994): “Maps of Knowledge: Do they form an Atlas?”, en Barnett, Roland (ed.): *Academic Community. Discourse or Discord?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, 36-53.
- Zabalza, Miguel (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

- _____y María Ainocha Zabalza (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Ziman, John (1984): *An introduction to science studies: the philosophical and social aspects of science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2003): *¿Qué es la ciencia?* Trad. Eulalia Pérez Sedeño y Nuria Galicia Pérez. Cambridge: Cambridge University Press.

WEBGRAFÍA

ARTÍCULOS Y TEXTOS:

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (España) (2007): “Ley Orgánica de Universidades 4/2007” (BOE 13/04/2007). Texto refundido. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento19071.pdf?pg=cont/descargas/documento19071.pdf>>
- Agüero, Gustavo (2010): “Leer y escribir en el ingreso a la universidad”, en *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas actuales*. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf>
- Alcoba, Santiago (coord.)(2009): *Lengua, comunicación y libros de estilo*. Barcelona: Publicación electrónica. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de <<http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2009/07/libro-estilo.pdf>>
- Asamblea legislativa de El Salvador (2013). “Ley de Educación Superior”. Decreto 468. Diario Oficial 216. Tomo 365. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de <<http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/ley-de-educacion-superior>>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). “Ley Orgánica de Educación”. 13 de agosto. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de <http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf>
- Asamblea Nacional de la República de Ecuador (2010): “Ley Orgánica de Educación Superior”. Suplemento. Registro Oficial, 12 de Octubre de 2010. No. 298. Recuperado el 4 de marzo de 2014, de <<http://www.unl.edu.ec/media/pdf/noticias/LeyOrganicaEducacionSuperior.pdf>>
- Barrio del Castillo, Irene, et al. (s.a.): “El estudio de casos”. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf>
- Bracho, Aimara (2006): “Análisis comparativo del tratamiento periodístico de la información internacional de los diarios *El Universal*, *El Carabobeño* y *El siglo*, durante febrero de 2006”. Tesis de Licenciatura. Universidad Arturo Michelena. Recuperado el 18 de febrero de 2013, de: <<http://espaciovirtual.wordpress.com/la->

tesis%E2%80%A6/>

- Bunton, David (1998): “Linguistic and textual problems in Ph.D and M.Phil theses”. Tesis de Doctorado. Universidad de Hong Kong. Recuperado el 13 de junio de 2013, de <<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/39580/1/FullText.pdf>>
- Carlino, Paula (2006): “La escritura en la investigación”, Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de trabajo No. 19. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de <<http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>>
- _____ (2011): “Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas”, en *Contextos de educación*. Recuperado el 22 de septiembre de 2013, de <<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>>
- Cassany, Daniel (1996b): “La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE”, en *II Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Centro Virtual Cervantes, 40-64. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf>
- Congreso de la República del Perú. “Ley universitaria No. 23733. Texto modificado y adicionado por Leyes Nos. 24387- 24391 – 25064 – 25306- D. ley 25647”. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/data/Country_Law/Peru-LEY%20UNIVERSITARIA_modificada.pdf>
- Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos (2008): “Reforma Constitucional de seguridad y justicia. Guía de consulta ¿En qué consiste la reforma? Texto constitucional comparado, antes y después de la reforma”. México. Recuperado el 6 de febrero de 2014, de <http://www.nuevosistemadejusticiapenalhgo.gob.mx/docs/marco_juridico.pdf>
- Gómez Font, Alberto (1997): “El correcto manejo del español en los medios de comunicación”. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de la Lengua* (Zacatecas, 7-11 de abril). Recuperado el 17 de mayo de 2013, de <<http://congresosdelengua.es/zacatecas/ponencias/prensa/proyectos/gomezfont.htm>>
- González y González, Leopoldo: (2001) “Qué es, cómo se hace una tesis doctoral”. Madrid: UNED. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, de <<http://www.uned.es/deahe/Que%20es%20como%20se%20hace%20una%20Tesis%20Doctoral.pdf>>
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2001): “Perfiles y dimensiones en el concepto de *norma* (las

- otras normas)”. Ponencia presentada en el *II Congreso de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 de octubre). Recuperado el 21 de mayo de 2013, de <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm>
- Hernández Alonso, César (2001): “¿Qué norma enseñar? Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 de octubre). Recuperado el 12 de mayo de 2013, de <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm>
- Hernández Meléndrez, Edelsys (2006): “Cómo escribir una tesis”. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de <http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/como_escribir_tesis.pdf>
- Huerta, Juan Enrique (2006): “Diez mitos acerca de la producción de una tesis”. Recuperado el 11 de abril de 2013, de <<http://academia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/Diez%20mitos%20acerca%20de%20la%20produccion%20de%20una%20tesis.pdf>>
- Laco, Liliana, Lucía Natale y Mónica Ávila (comp.): *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*, en Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado el 28 de agosto de 2013, de <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-%C3%81vila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-docente-y-profesional.pdf>>
- Marsimian, Silvina, Paula Croci y Alejandra Ubertalle (2010): “La lengua para usos específicos: el caso del ámbito jurídico”, en *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*, 406-415. Recuperado el 23 de septiembre de 2013, de <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf>
- Moyano, Estela Inés (2001): “Una clasificación de géneros científicos”, en Moreno, Ana y Colwell Vera (eds.): *Perspectivas recientes sobre el discurso = Recent perspectives on Discourse*. León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, Disco Compacto.
- _____ y Lucía Natale (2012): “Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: the case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina): 23-34. Recuperado el 22 de septiembre de 2013, de <<http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>>
- Padrón, José (1996): “Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario”.

- Caracas. Recuperado el 21 de enero de 2013, de
<<http://padron.entretemas.com/TextoAcademico.htm>>
- Parodi, Giovanni (2005): "Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de la competencia psicolingüística", en *Boletín de Lingüística* (23), 61-88.
Recuperado el 12 de abril de 2013, de
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702304>>
- Pontificia Universidad Católica de Quito (2009): "Guía para la elaboración de tesis de Grado". Recuperado el 12 de mayo de 2014, de
<http://www.pucese.edu.ec/cid/images/reglamentos/Instructivo_Tesis_de_grado_PUCESE_CID.pdf>
- Rosales, Pablo y Alicia Vázquez (2011): "Leer para escribir y escribir para aprender en la Educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes", en *Contextos en Educación*, 1-13. Recuperado el 22 de septiembre de 2013, de
<<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/rosales-vazquez.html>>
- Schwartzman, Simon (2002): "Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America". Background paper for the World Bank's report on "Closing the Gap in Education and Technology", Latin American and Caribbean Department, 2002.
Recuperado el 21 de septiembre de 2012, de
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/flagship.pdf#page=11&zoom=auto,0,0>>
- Solé Isabel: (2004) "Alfabetización académica en la universidad: ¿cómo generar el debate?", Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. (La Pampa, 1-3 de julio). Simposio "Leer y escribir en la educación superior", 1-9.
Recuperado el 25 de septiembre de 2012, de
<<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/158.pdf>>
- UNESCO (2013): *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Informe final*. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/resumenejecutivoinformeopt2015.pdf>
- Universidad Autónoma de México. Secretaría General (2011): "Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y Escuelas". Recuperado el 12 de junio de 2013, de
<<http://www.pve.unam.mx/titulacion/opcionestitu2011.pdf>>
- Universidad Central de Venezuela (2004): *Manual para la elaboración de Tesis Doctorales, Trabajos de Grado y Trabajos Especiales*. Caracas: Centro de Estudios de Posgrado-

- Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de <<http://www.postgradofcjp.net.ve/docs/manuales/Manual160204.pdf>>
- Universidad de Valparaíso, Escuela de Ingeniería Civil Industrial (s.a.): “Trabajo de título y prácticas”. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://ici.uv.cl/inicio/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=183>
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Administración (2009): “Resolución del Consejo Académico”. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <<http://www.econ.unicen.edu.ar/media/fce/academico/carreras/rca198.TrabajoFinal.Licenciatura.pdf>>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (s.a.): “Pautas de elaboración de tesis e informes para la obtención del título de ingeniero industrial”. Lima: Facultad de Ingeniería Industrial. Instituto de Investigación. Recuperado el 23 mayo de 2013, de <http://industrial.unmsm.edu.pe/archivos/investigacion/pautas_tesis.pdf>
- Universidad Rafael Landívar, Departamento Ciencias de la Comunicación (s.a.) “Guía para la elaboración de trabajos de graduación”. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de <<https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/58/Archivos/Guia%20para%20trabajos%20de%20graduacion.pdf>>
- Universidad Simón Bolívar (2011): *Catálogo de estudios*. Recuperado el 5 de octubre de 2013, de <<http://www.secretaria.usb.ve/sites/default/files/documentos/CATALOGO%20INTEGRADO%20USB.pdf>>
- Soto, Carlos Arturo (2003): “La tesis universitaria no es problema”. Recuperado el 4 de enero de 2013, de <<http://www.universidades.com.gt/la-tesis-universitaria-no-es-problema/>>
- Wynarczyk, Hilario (2002): “El trabajo de tesis. Orientaciones técnicas, especialmente para niveles de licenciatura y máster en Ciencias de la Administración y Sociales”, en página virtual Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado de 5 de enero de 2014, de <<http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/eltrabajodetesis/introduc.htm>>
- Zabalza, Miguel (2003): “Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudios en moldes y costumbres viejas?”, en *III Jornadas de Formación de Coordinadores-PE*. (Valencia, Junio). Recuperado el 25 de septiembre de 2013, de <<http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>>

BLOGS

Área virtual de las clases de composición, blog del Prof. Gerardo López Monge:

<<http://gerardolopezm.blogspot.com.es/2007/08/syllabus-composicin-100.html>>

Blog de Teorías y Planificación Territorial de la Universidad Nacional de la Plata:

<<http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau/>>

Blog Cátedra de Historia naval, Armada española. Universidad de Murcia:

< <http://pinake.wordpress.com/>>

EVAP – grupo 2, blog de la cátedra de Expresión verbal en el ámbito profesional:

<<http://grupo2evap.wordpress.com/category/articulos-de-divulgacion/>>

Docencia Universitaria, blog de la asignatura Tecnología curricular:

<<http://docenciauniversitariauap.blogspot.com.es/>>

Facebook, Cuarto Literatura Universidad de Cuenca. Julio, 2012.

Grammarly, blog de la Universidad de Harvard, “Grammarly

research: good grammar will get you the job”, Allison VanNest :

<<http://www.grammarly.com/about/blog/grammarly-research-good-grammar-will-get-you-the-job>>

Indieo: “Cómo hablar y escribir en posmoderno?”, entrada 30/10, 2013. Stephen Katz, Trad.

Jaime Bailleres: <<http://blogindieo.com/2013/10/30/como-hablar-y-escribir-en-posmoderno/>>

Itesm-red@ccion: blog de Fundamentos de redacción del Instituto Tecnológico de

Monterrey: < http://edgaritesm.blogspot.com.es/2007_08_01_archive.html>

Morfblog, blog de Morfología e Historia del español (Elena Azofra), entrada 13/04/2012:

“Las palabras en el tiempo: tras las huellas del léxico”, comentario al post:

<<http://morfblog.hypotheses.org/651>>

Taller Uno, Cátedra Reale, Bitácora del Taller de Expresión I_cátedra Reale de la carrera de

Ciencias de la Comunicación de la UBA: <<http://tallerunoccc.blogspot.com.es/>>

UMG Comunicación oral y escrita 2012, Portafolio de Comunicación oral y escrita

(U. Mariano Gálvez): <<http://umgportafolio2012.wordpress.com/comunicacion/>>

DIARIOS VIRTUALES

Diario El País (2005, 24 de febrero): “¿Qué opinan las empresas de los recién licenciados?,

en <http://elpais.com/diario/2005/02/24/sociedad/1109199604_850215.html>

Diario El Tiempo (2003, 5 de octubre): “En la universidad, pero no saben leer ni escribir”, en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1040794>>

Diario El Universo (2013, 4 de noviembre): “Tesis no sería requisito para obtener el título”, en <<http://www.eluniverso.com/noticias/2013/11/04/nota/1679031/tesis-no-seria-requisito-obtener-titulo>>

Diario La Nación (2011, 13 de diciembre) “Colombia: profesor universitario renunció porque alumnos no saben escribir”, en <<http://www.lanacion.cl/colombia-profesor-universitario-renuncio-porque-alumnos-no-saben-escribir/noticias/2011-12-13/135043.html>>

Diario Los Andes (2013, 10 de agosto): “La ortografía de los alumnos, una prueba por superar en <<http://www.losandes.com.ar/notas/2013/8/10/ortografia-alumnos-prueba-superar-731201.asp>>

PÁGINAS WEB

Centro de Estudios Garrigues: “Nuestro centro”, en <<http://www.centrogarrigues.com/quienessomos/misionyvalores.aspx>>.

Elcastellano.org. *La página del idioma español* <www.elcastellano.org>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: <<http://www.itesm.edu/>>

Pontificia Universidad Católica de Chile: <<http://www.uc.cl/>>;
<<http://formaciongeneral.uc.cl/habilidades-comunicativas-en-espanol/examen-de-comunicacion-escrita>>

Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá): <<http://www.javeriana.edu.co/>>

Real Academia de la Lengua Española: *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición: <www.rae.es>

_____ : *Diccionario panhispánico de dudas*: <www.rae.es>

Times, *The World University rankings*: <<http://www.timeshighereducation.co.uk>>.

Universidad Autónoma de México: <<http://www.unam.mx/>>

Universidad Central del Ecuador: <<http://www.uce.edu.ec/>>

Universidad Central de Venezuela: <<http://www.ucv.ve/>>

Universidad Complutense de Madrid: <<http://www.ucm.es/>>

Universidad de Alicante: <<http://www.ua.es/>>

Universidad de Buenos Aires: <<http://www.uba.ar/>>

Universidad de El Salvador: <<http://www.ues.edu.sv/>>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: <<http://www.ulpgc.es/>>
Universidad de los Andes: <<http://www.uniandes.edu.co/>>
Universidad de Málaga: <<http://www.uma.es/>>
Universidad de Navarra: <<http://www.unav.edu/>>
Universidad de Piura: <<http://www.udep.edu.pe/>>
Universidad de Salamanca: <<http://www.usal.es/>>
Universidad de San Andrés: <<http://www.udesa.edu.ar/>>
Universidad de Santiago de Chile: <<http://www.usach.cl/>>
Universidad de Santiago de Compostela: <<http://www.usc.es/>>
Universidad de Sevilla: <<http://www.es.es/>>
Universidad de Valencia: <<http://www.uv.es/es/>>
Universidad de Valladolid: <<http://www.uva.es/>>
Universidad de Zaragoza: <<http://www.unizar.es/>>
Universidad Dr. Andrés Bello: <<http://www.unab.edu.sv/>>
Universidad Francisco Marroquín: <<https://www.ufm.edu/index.php/Portal>>
Universidad Nacional de Educación a Distancia: <<http://www.uned.es>>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos: <<http://www.unmsm.edu.pe/>>
Universidad Rafael Landívar: <<http://www.erl.edu.gt>>
Universidad San Francisco de Quito: <<http://www.usfq.edu.ec>>

APÉNDICES

APÉNDICE 1A

UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS ESTUDIADAS

1. ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • FLACSO • Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 152 • Instituto de Educación Superior Tecnológico Público • Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González • Universidad de Buenos Aires • Universidad de San Andrés • Universidad Nacional del Comahue • Universidad Nacional de Córdoba • Universidad Nacional de la Matanza • Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires • Universidad Tecnológica Regional, Facultad Regional General Pacheco
2. CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • Pontificia Universidad Católica de Chile • Universidad de Concepción • Universidad de Santiago de Chile
3. COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • Pontificia Universidad Javeriana • Universidad de Los Andes
4. ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí • Pontificia Universidad Católica de Ecuador • Universidad Central del Ecuador • Universidad de Cuenca • Universidad de Loja • Universidad San Francisco de Quito
5. ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Complutense de Madrid • Universidad de Alicante • Universidad de Las Palmas de Gran Canaria • Universidad de Málaga • Universidad de Navarra • Universidad de Salamanca • Universidad de Sevilla • Universidad de Valencia • Universidad de Valladolid • Universidad de Zaragoza • Universidad Nacional de Educación a Distancia • Universidad Santiago de Compostela
6. EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Centroamericana José Simeón Cañas • Universidad de El Salvador • Universidad Dr. Andrés Bello
7. GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Francisco Marroquín • Universidad Mariano Gálvez • Universidad Rafael Landívar
8. MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey • Universidad Autónoma de México • Universidad de Guadalajara
9. PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Alas Peruanas • Universidad de Piura • Universidad Nacional de Ingeniería • Universidad Nacional Mayor de San Marcos • Universidad Ricardo Palma
10. VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Central de Venezuela • Universidad Experimental Simón Bolívar

APÉNDICE 2
MUESTRA A
ASIGNATURAS DE ESCRITURA: UNIVERSIDADES
HISPANOAMERICANAS

PAÍS	UNIVERSIDAD	CARRERA	ASIGNATURA	AÑO /NIVEL
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Arte		
		Historia		
		Filosofía		
		Abogacía		
		Administración		
		Ciencias Físicas		
		Arquitectura		
		Ing. Electricista		
		Medicina		
		Ciencias Oceanográficas		
		Terapia Ocupacional ⁱ		
	Universidad de San Andrés	Ciencias Políticas	Escritura y prácticas discursivas	Primero
			Literatura y expresión escrita	Primero
		Contador Público	Literatura y expresión escrita	Primero (Optativa)
			Escritura y prácticas discursivas	Segundo
		Humanidades	Escritura y prácticas discursivas	Primero
		Abogacía	Escritura y prácticas discursivas	Primero
			Literatura y expresión escrita	Segundo (Optativa)

ⁱ Seleccionamos 11 carreras para suplir el dato que no nos podía proporcionar la otra universidad argentina, que se desempeña con una oferta más reducida y especializada.

		Administración de Empresas	Escritura y prácticas discursivas	Segundo		
			Literatura y expresión escrita	Primero Optativa		
		Relaciones Internacionales	Literatura y expresión escrita	Primero Optativa		
			Escritura y prácticas discursivas	Primero		
		Economía	Literatura y expresión escrita	Primero (Optativa)		
			Escritura y prácticas discursivas	Segundo		
		Ciencias de la Educación	Literatura y expresión escrita	Primer Optativa		
			Escritura y prácticas discursivas	Primero		
		Comunicación	Literatura y expresión escrita	Primero Optativa		
			Escritura y géneros discursivos ⁱ	Segundo		
		Chile	Universidad de Santiago de Chile	Pedagogía en Química		
				Historia		
				Pedagogía en Filosofía		
				Ing. Comercial en Economía		
Administración						
Física						
Arquitectura						
Ing. Civil en Electricidad						
Obstetricia y Puericultura						
Administración de personal						

ⁱ El programa de esta asignatura es idéntico al de *Escritura y prácticas discursivas universitarias*. No se trata de una asignatura diferente.

	Pontificia Universidad Católica de Chile	Arte ⁱ	Comunicación escrita	Propedéutico
		Historia	Comunicación escrita	Propedéutico
		Filosofía	Comunicación escrita	Propedéutico
		Derecho	Comunicación escrita	Propedéutico
		Ciencias Económicas y Administrativas	Comunicación escrita	Propedéutico
		Física	Comunicación escrita	Propedéutico
		Arquitectura	Comunicación escrita	Propedéutico
		Construcción civil	Comunicación escrita	Propedéutico
		Médico cirujano	Comunicación escrita	Propedéutico
		Trabajo social	Comunicación escrita	Propedéutico
Colombia	Universidad de los Andes ⁱⁱ	Literatura	Español: escritura de textos	Primero
		Historia	Español: escritura de textos	Primero
		Filosofía	Español: escritura de textos	Segundo
		Derecho	Español: escritura de textos	Primero
		Economía	Español: escritura de textos	Primero
		Física	Español: escritura de textos	Primero
		Arquitectura	Español: escritura de textos	(antes de cursar el tercer nivel)
		Ing. Eléctrica	Español: escritura de textos	Primero

ⁱ En la malla curricular de *Arte*, *Historia* y *Construcción*, a diferencia de las otras carreras, no se incorpora el requisito de *Comunicación escrita*; sin embargo, en la descripción de este curso se afirma que es obligatorio para todos los estudiantes de esta universidad (cfr. <<http://formaciongeneral.uc.cl/habilidades-comunicativas-en-espanol/examen-de-comunicacion-escrita>>). Inferimos que no se coloca por darlo como sobreentendido.

ⁱⁱ Hay que apuntar que oferta los cursos E, asignaturas propias de una carrera que trabajan la escritura. Existe un listado de esos cursos para cada año escolar.

		Medicina	Español: escritura de textos	Primero
		Psicología	Español: escritura de textos	Primero
	Pontificia Javeriana	Estudios musicales		
		Historia	Historia y escritura: taller	Primero
		Filosofía		
		Derecho		
		Administración de empresas		
		Matemáticas		
		Arquitectura		
		Ing. electrónica		
		Medicina		
		Ecología	Taller de lectura y escritura	Primero
Ecuador	Universidad Central	Artes plásticas	Expresión oral y escrita	Primero
		Arquitectura	Expresión oral y escrita	Primero
		Psicología clínica	Comunicación y lenguaje	Primero
		Administración de empresas	Lenguaje y técnicas de comunicación	Primero
		Educación parvularia	Lenguaje y Comunicación	Primero
		Matemáticas	Comunicación oral y escrita	Primero
		Ing. civil	Redacción académica y pensamiento filosófico	Primero
		Ing. Química		
		Medicina		
		Turismo histórico	Lenguaje y Comunicación	Primero
	Universidad San Francisco de Quito	Artes contemporáneas	Composición I	Primero
			Composición II	Primero
Medicina		Composición II	Segundo	

		Sicología	Composición I	Primero
			Composición II	Primero
		Economía	Composición I	Primero
			Composición II	Primero
		Jurisprudencia		
		Física	Composición II	(sin registro) ⁱ
		Arquitectura	Composición II	Primero
		Administración de empresas	Composición I	Primero
			Composición II	Primero
		Ing. eléctrica y electrónica	Composición II	Primero ⁱⁱ
Cine y video	Composición I	Primero		
	Composición II	Primero		
El Salvador	Universidad Dr. Andrés Bello ⁱⁱⁱ	Relaciones públicas	Introducción a la gramática	Primero
		Contaduría pública	Introducción a la gramática	Primero
		Nutrición	Introducción a la gramática	Primero
		Computación	Introducción a la gramática	Primero
		Administración de empresas	Introducción a la gramática	Primero
		Técnico en inglés	Introducción a la gramática	Primero
		Mercadeo	Introducción a la gramática	Primero
		Laboratorio clínico	Introducción a la gramática	Primero
		Enfermería	Curso básico de gramática	Primero
		Trabajo social	Introducción a la gramática	Primero
	Universidad de El Salvador	Artes plásticas, opción pintura	Métodos y técnicas de expresión oral y escrita	Primero
		Historia	Técnicas de lectura, análisis de textos y redacción	Primero
		Filosofía	Técnicas de lectura y redacción	Primero

ⁱ A tomarse como requisito del Colegio General.

ⁱⁱ Requisito previo: *Composición I*.

ⁱⁱⁱ La Universidad solo cuenta con tres áreas: Humanística, Medicina y Ciencias Administrativas. La selección de carreras obedece a este factor.

		Ciencias Jurídicas		
		Administración de empresas		
		Ing. eléctrica		
		Ing. civil		
		Física		
		Química	Técnicas de redacción e investigación	Primero
		Trabajo social	Técnicas de redacción	Primero
España	UNED	Sicología		
		Historia del arte		
		Filosofía		
		Ciencias Jurídicas de la administración pública		
		Administración y dirección de empresas		
		Ciencias Físicas		
		Ing. en tecnologías industriales		
		Ing. Eléctrica		
		Geografía e Historia		
		Turismo		
		Universidad de Salamanca	Bellas artes	
	Historia			
	Filosofía ¹			
	Derecho			
	Administración y dirección de empresas		Comunicación comercial	Optativa
	Física			
	Arquitectura			
	Ing. eléctrica			
	Medicina			

¹ El programa curricular contiene a la asignatura de *Lengua española* en primer ciclo, sin embargo, su objetivo no es enseñar a escribir, sino proporcionar conocimientos sobre el sistema de la lengua, por esa razón no la hemos incluido en esta descripción.

		Turismo		
Guatemala	Universidad Rafael Landívar	Educación inicial y preprimaria	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Psicología clínica	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Economía Empresarial	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
			Taller de Expresión profesional	Tercer interciclo
		Ciencias Jurídicas y Sociales	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Administración de Empresas	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
			Taller de Expresión profesional	Tercer interciclo
		Arquitectura	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Ing. Industrial	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Ing. Química	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Medicina	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
		Trabajo social	Estrategias de comunicación lingüística	Primero
	Francisco Marroquín ⁱ	Educación y emprendimiento	El arte de la escritura efectiva	Primero
		Ciencias Sociales		
		Historia del arte, Gestión cultural	Comunicación escrita	Primero

ⁱ No tiene carreras técnicas, salvo Arquitectura.

		Derecho	Lenguaje	Primero
		Administración de Empresas	Taller de redacción	Primero
		Arquitectura	Composición y retórica	Primero
		Psicología clínica	Composición y redacción	Primero
		Odontología	Redacción y comunicación	Primero
		Medicina	Redacción y comunicación	Primero
		Recursos Humanos		
México	Instituto Tecnológico de Monterrey	Animación y arte digital	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
		Sicología	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
		Ciencia Política	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
		Derecho	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo

		Administración y estrategia de negocios	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
		Físico industrial	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Primero
		Arquitectura	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
		Ing. mecánico-electricista	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Primero
		Médico cirujano	Fundamentos de la escritura	Propedéutico
			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
Emprendimiento cultural y social	Fundamentos de la escritura	Propedéutico		

			Análisis y expresión verbal	Primero
			Expresión verbal en el ámbito profesional	Segundo
	Universidad Autónoma de México ⁱ	Artes visuales		
		Historia		
		Filosofía		
		Derecho		
		Administración	Comunicación y expresión escrita en las organizaciones	4to o 7mo. Optativa
		Ing. eléctrica electrónica	Cultura y comunicación	Primero
			Redacción y exposición de temas de ingeniería	Optativa
		Arquitectura		
		Física (todas las menciones)		
		Medicina		
	Trabajo social			
Perú	Universidad de Piura (Piura y Lima)	Administración de empresas	Lengua I	Primero
			Lengua II	Primero
			Lengua III	Segundo
		Arquitectura	Lengua	Propedéutico
			Lengua y literatura	Primero
			Redacción técnica	Primero Quinto
		Ingeniería civil	Lengua	Propedéutico
			Lengua y literatura	Primero
		Ing. mecánico-eléctrica	Lengua	Propedéutico
			Lengua y literatura	Primero
			Redacción técnica	Quinto (Optativo)

ⁱ La Universidad y su Departamento Casa Universitaria del libro dispone del curso *Redacción de textos académicos* que está abierto a cualquier estudiante o persona de fuera de la universidad, pero es un curso pagado. El curso resulta llamativo porque demuestra una política del centro que traspasa el orbe académico.

		Ing. civil	Lengua	Propedéutico	
			Lengua y literatura	Primero	
			Redacción técnica	Quinto	
		Historia y gestión cultural	Lengua I	Primero	
			Lengua II	Primero	
			Lengua III	Segundo	
		Derecho	Lengua	Propedéutico	
			Lengua I	Primero	
			Lengua II	Primero	
			Lengua III	Segundo	
		Economía	Lengua I	Primero	
			Lengua II	Primero	
			Lengua III	Segundo	
		Psicología	Lengua I	Primero	
			Lengua II	Primero	
			Expresión oral y escrita	Segundo	
		Contabilidad	Lengua I	Primero	
			Lengua II	Primero	
			Lengua III	Segundo	
		Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Sociología	Lenguaje académico	Primero
			Historia	Lenguaje académico	Primero
			Arte	Lengua española I	Primero
				Lengua española II	Primero
			Física		
Derecho	Lingüística		Primero		
Administración	Comunicación administrativa		Primero		
Ingeniería eléctrica	Redacción y técnicas de comunicación		Primero		
Ing. civil	Redacción y exposición		Primero		
Medicina					
Trabajo social	Lenguaje académico		Primero		

Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Artes	Taller de expresión oral y escrita	Primero Ciclo básico
		Historia		
		Educación: mención CC. SS		
		Abogacía		
		Administración comercial		
		Física		
		Arquitectura		
		Ing. electricista	Lengua y comunicación	Primero
			Redacción de informes	Segundo
		Médico cirujano		
Trabajo social				
	Universidad Simón Bolívar	Ingeniería eléctrica	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Arquitectura	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Química	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Física	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico

			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Comercio internacional	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Gestión de la hospitalidad	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Ing. Geofísica	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Ing. de Computación	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Biología	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero

			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero
		Matemáticas	Lengua I	Propedéutico
			Lengua II	Propedéutico
			Lengua III	Propedéutico
			Lenguaje I	Primero
			Lenguaje II	Primero
			Lenguaje III	Primero

APÉNDICE 3

MUESTRA B ASIGNATURAS DE ESCRITURA: UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

UNIVERSIDAD	CARRERA	GRADO	CICLO/SEMESTRE
Universidad de Alicante	Maestro en educación infantil		
	Historia		
	Sociología		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		
	Arquitectura		
	Ing. civil		
	Matemáticas		
	Enfermería		
	Turismo		
Universidad Complutense de Madrid	Bellas artes		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		
	Ing. de materiales		
	Ing. electrónica de comunicaciones		
	Física		
	Medicina		
	Turismo		
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Psicopedagogía		
	Historia		
	Economía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		
	Arquitectura		
	Ing. electrónica		
	Ing. Química		

	Medicina		
	Turismo		
Universidad de Málaga	Bellas artes		
	Historia		
	Filosofía	Expresión oral y escrita en lengua española	Primer año
	Administración y dirección de empresas ⁱ		
	Derecho		
	Arquitectura		
	Ing. eléctrica		
	Matemáticas		
	Medicina	Comunicación en Medicina	Segundo año
Turismo			
Universidad de Navarra	Humanidades	Lenguaje y comunicación	Primero
		Técnicas de comunicación oral y escrita	Primero
		Escritura creativa	Optativa
	Historia	Lenguaje y comunicación	Primero
	Filosofía	Lenguaje y comunicación	Primero
	Administración y dirección de empresas	Comunicación oral y escrita	Optativa
	Derecho		
	Arquitectura		
	Ing. eléctrica	Estrategias de conocimiento y comunicación I	Primero
		Estrategias de conocimiento y comunicación II	Segundo
	Química		
	Medicina	Discurso del espacio público: técnicas de expresión oral y escrita	Optativa

ⁱ En esta carrera se oferta Comunicación comercial en el cuarto año como optativa, pero está enfocada al marketing y a la comunicación oral.

	Nutrición humana y dietética		
Universidad de Santiago de Compostela	Pedagogía		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho	Técnicas de expresión oral y escrita aplicadas al derecho	Primer año
	Ingeniería civil		
	Ing. de las industrias agroalimentarias		
	Física		
	Medicina ⁱ		
	Trabajo social		
Universidad de Sevilla	Bellas artes		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		
	Arquitectura		
	Ing. eléctrica		
	Física		
	Medicina		
	Turismo		
Universidad de Valencia	Pedagogía		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		
	Ing. electrónica-industrial		
	Ing. telemática		
	Física		
	Medicina		
	Turismo		
Universidad de Valladolid	Educación social		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho		

ⁱ Descartamos Comunicación en el segundo año porque todos los temas están dedicados a la comunicación oral.

	Arquitectura		
	Ing. eléctrica		
	Física		
	Medicina		
	Turismo		
Universidad de Zaragoza	Bellas artes		
	Historia		
	Filosofía		
	Administración y dirección de empresas		
	Derecho	Técnicas de comunicación y expresión para juristas	Octavo
	Arquitectura	Técnicas de presentación de proyectos	Optativo
	Ing. eléctrica	Técnicas de presentación de proyectos	Optativo
	Física		
	Medicina ⁱ	Herramientas y habilidades para la comunicación oral y las presentaciones científicas	Noveno Optativo
Turismo ⁱⁱ			

ⁱ El currículum oferta la asignatura *Comunicación asistencial, ética médica y legislación* pero le dedica apenas un apartado a la historia clínica, no creemos pertinente incorporarla.

ⁱⁱ *Comunicación y Reacciones públicas* como optativa, pero está centrada en la publicidad.