

La escritura académica en la universidad: literacidad, géneros discursivos e interacción dialógica

Alejandra Reguera
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

La escritura académica en la universidad posee una serie de significados y distintas concepciones refieren a esta actividad; diversos enfoques abordan la naturaleza de la escritura académica ya sea señalando su función, su finalidad, los objetivos que permite alcanzar y su característica de texto institucionalizado, orientado a ciertos destinatarios. Al hablar de escritura académica nos referimos a un constructo relacionado con el concepto de género, que se constituye a su vez en una aplicación y objeto de enseñanza en la universidad, es decir quienes están aprendiendo este tipo de escritura, al mismo tiempo deben practicarla (Camps Mundó y Castelló Badia, 2013); en esta perspectiva la noción de género se vincula a un sistema de actividad que comprende el aprendizaje y la investigación. El discurso académico “no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla” (Camps Mundó et al., 2013: 18). Este vínculo intrínseco entre la lectura, la investigación y la escritura es el eje de interés sobre el que basamos el presente trabajo, por ese motivo hemos elegido dos ediciones colectivas que refieren a esta relación, elaborada la primera por docentes de la Universidad de Buenos Aires y la segunda por docentes de las universidades de Coventry, Londres, Open (UK) entre otras.

Numerosos interrogantes surgen en los docentes frente a la enseñanza de la escritura académica en el grado universitario: ¿Cómo debemos enseñar a escribir académicamente? ¿Qué actividades son recomendables para facilitar este proceso en los estudiantes? ¿Cuáles son los indicadores para evaluar la calidad argumentativa? ¿Cómo podemos hacer que los

alumnos sean conscientes de las estructuras sintácticas o unidades semánticas a fin de que sus producciones académicas muestren posean cohesión y coherencia? ¿Qué ejercicios son útiles para adquirir herramientas que generen la interacción dialógica en el proceso de escribir? ¿Qué prototipos son valiosos para estructurar cada formato textual y realizar prácticas guiadas de documentos académicos? ¿Qué procedimientos metadiscursivos son adecuados? Existe una tradición en los estudios sobre esta problemática en nuestro país, investigaciones aplicadas - iniciadas en los '80- que han sido realizadas con relación a la escritura académica de estudiantes universitarios. Al estudiar la construcción de representaciones enunciativas en estudiantes universitarios y en particular, el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) describen ciertos problemas en el procesamiento de modalidades no asertivas, dificultades para reconocer la atribución de segmentos textuales a voces distintas de las del autor y falta de control del proceso de comprensión. Los resultados más pertinentes de esa investigación son que el reconocimiento de la fuente plantea problemas significativos cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las palabras u opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión. Esto obliga al lector a considerar tanto la dimensión polémica del texto como las estrategias que el enunciador despliega en otros momentos. Lo mismo ocurre en el caso de los verbos de "decir" cuando implican evaluaciones del enunciador básico respecto de la fuente o de lo referido. Los alumnos tienden a neutralizar el sema apreciativo y a atender solo a su función introductora. El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia inciden negativamente en la comprensión lectora de esos textos. Una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior debe atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción (Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002). En una aproximación a las prácticas de lectura y escritura académicas se muestra la articulación -en el trabajo con docentes universitarios- del enfoque pedagógico vigente en el nivel medio y el nivel universitario, instaurando prácticas valiosas en el campo de la alfabetización académica (Pipkin Embón y Reynoso,

2010). A su vez, otros abordajes recomiendan la reflexión sobre los hábitos y las dudas frente al escribir, como un problema, no de índole personal, sino de orden epistemológico; la posición de esta línea es que las formulaciones conceptuales agudizan la sensibilidad respecto de las prácticas, lo que abre la posibilidad de encontrar problemas nuevos a ser discutidos por la comunidad académica, en torno a la escritura (Pampillo, 2010).

En esta oportunidad solo nos interrogamos acerca de cuáles son las estrategias para incentivar la escritura académica y brindar orientación en los distintos momentos del proceso de escribir. Para ensayar una respuesta provisional analizaremos un capítulo de dos publicaciones vinculadas a este campo de trabajo: ‘Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva’, primer capítulo de *Pasajes. Escuela Media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura* (Narvaja de Arnoux, 2009) y ‘Hacia una pedagogía de la alfabetización académica: diálogos de participación’, de Lillis, incluido en *Enseñanza de la escritura académica en la educación superior del Reino Unido* (Ganobcsik-Williams, 2006).

Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva (Narvaja de Arnoux et alli., 2009). El capítulo introduce la perspectiva central desde la que son planteadas luego las actividades: concebir la lectura y la escritura universitarias como proceso y como práctica social (Bourdieu citado en Arnoux, 2009:9). En ese marco, se enfatiza la interrelación de aquellas representaciones que preceden a la actividad de escribir y que por lo tanto van a incidir en el resultado final del producto escrito. La lectura y la escritura son caracterizadas y definidas como instancias de autoconocimiento, la determinación de posiciones del sujeto, la inclusión de este último en instituciones que lo legitiman a través de las prácticas de lectura y escritura; los múltiples significados de la lectura son ilustrados con fragmentos de obras de Chartier (1991), Rousseau (1993), entre otros. El diseño de las actividades se organiza del siguiente modo: un texto fuente que será leído y sobre el cual se plantean actividades de comprensión y desarrollo de una respuesta escrita u oral; los textos fuentes pertenecen a autores representativos de las literaturas e historia del pensamiento europeas como Jean J. Rousseau, Jean P. Sartre o del acervo literario argentino contemporáneo, como Ricardo Piglia o Beatriz Sarlo, por ejemplo. Las consignas de trabajo de las actividades indagan sobre los temas tratados en los textos, ciertas características de la vida de los autores,

elementos del contexto socio-histórico en los que están anclados los fragmentos seleccionados; otra orientación de la primera parte del capítulo destaca las formas en que han sido planteadas la lectura y la escritura según distintos enfoques, como el decimonónico, basado en Parent Lardeur (1988) o el del trabajo cognitivo que implica la actividad de leer (Petit, 2001). Partiendo de la noción de comunidad discursiva que engloba ciertas formas de producir, interpretar y poner en circulación los discursos (Maingueneau citado en Narvaja de Arnoux, 2009: 16), se desarrolla el valor de la noción de género discursivo, como eje central de la enseñanza de la escritura académica. Bajtin (1998) ha realizado - desde una perspectiva semiótico-social- uno de los mayores aportes al estudio de la escritura académica al introducir el concepto de género discursivo en tanto conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada y que le permiten al sujeto participar de comunidades discursivas. En su *Estética de la creación verbal* el género discursivo es identificado a la noción de enunciado, el cual posee un contenido temático, un estilo y una composición, los cuales están...

vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtin, 1998: 248).

El vínculo con ciertas esferas de actividad ubica al estudiante dentro de un círculo académico, para desenvolverse en el cual es necesario que reconozca ciertos géneros discursivos y aplique ciertos rasgos estructurales y comunicativos en sus producciones escritas. En el capítulo que analizamos la exploración léxica y de los recursos gráficos, el orden expositivo, el rol y estilo del enunciadador son algunos de los aspectos que las actividades inducen a conocer o determinar, consignando a continuación la resolución de las actividades, a modo de comentarios marginales sobre un texto leído, por ejemplo, a fin de que el estudiante pueda corroborar por sí mismo si su forma de responder ha sido la adecuada. Lo que se espera en general es que elabore respuestas de desarrollo escrito, aunque también podrían ser planteadas a modo de práctica oral en el aula, lo que

probablemente contribuya al interés y motivación por parte de los integrantes de la clase; este aspecto de la interacción dialógica necesaria para el proceso de asimilación de los temas y subsiguiente producción individual por parte del sujeto que está incrementando su competencia en lectoescritura, es lo que se ve reforzado a partir de la noción de diálogo académico, entendida como la puesta en común de saberes construidos o en proceso de legitimación, a través de reflexiones, investigaciones e intercambios entre los distintos actores de la comunidad universitaria. El enfoque de géneros discursivos es el elegido para la enseñanza de la escritura en la universidad y la concepción de la actividad como un proceso cognitivo, está basada en la línea de Hayes y Flower (1980). Estos autores desarrollaron la noción del problema retórico de la escritura, al cual dividen en dos unidades: (a) la situación retórica que comprende la audiencia, el tema y la tarea y (b) la consideración de las metas propias del escritor que abarcarían a la persona que escribe, al lector y la construcción de sentido. Dentro del contexto social en que se inserta la práctica de la escritura, la motivación a la tarea está dada por la certeza de que es una actividad que se puede aprender (lo que impacta en las creencias, actitudes y logros del sujeto); a su vez, pone en acto la memoria operativa (memoria fonológica, memoria semántica y agenda viso-espacial) y la memoria de largo plazo (conocimientos en general y conocimientos lingüísticos, esquemas de representación del mundo y conocimiento de los géneros, entre otros), (Hayes y Flower, 1980). La resolución de problemas que este enfoque propugna se centra en desarrollar procesos para detectar y diagnosticar las dificultades y luego planear estrategias resolutivas. Las instancias son: revisión (definición de la tarea, evaluación, estrategia de selección y modificación del texto); relación de la lectura y el proceso de escritura (en la certeza de que la forma en que los estudiantes leen para llevar a cabo una tarea académica escrita influye en el producto escrito). Los subprocesos componentes son: planificar (producir ideas, organizar la información, fijar objetivos), redactar y revisar. Por último, el capítulo brinda las pautas para la elaboración de un género determinado, la monografía, apuntando a los componentes estructurales y las características que debe tener cada uno de ellos. La enseñanza de la escritura a partir de la lectura, la realización de ciertos géneros discursivos, con una perspectiva procedural, es la metodología desarrollada en esta publicación.

Hacia una pedagogía de la alfabetización académica: diálogos de participación (Lillis, 2006). Como actividad emergente en los '90, la enseñanza de la escritura académica en universidades del Reino Unido, significó una puesta en común de teorías, prácticas y modelos. El incremento de la población estudiantil de los '80 y la gran diversidad étnica y cultural de los nuevos estudiantes impulsaron reformular los patrones de participación en la vida académica de las universidades, en la certeza de que esto tenía una incidencia final en las prácticas académicas que habilitarían a los nuevos universitarios a actuar en ese sistema; estimular la literacidad ¹ significaba formar al estudiante en formas de intervención en espacios dialógicos, a partir de ciertas exposiciones discursivas. En esa línea de socialización en las prácticas discursivas, Lillis (2006: 44) propone diversos tipos de diálogo, cara a cara con el estudiante, en los cuales se establezca una discusión científica: (a) interactuar en torno al texto, lo cual es muy importante para enseñar cómo escribir y tomar control sobre el proceso de escritura. (b) conducir la construcción del texto, incluso dándoles la oportunidad de no seguir las convenciones formales al inicio de la actividad de escritura. (c) permitirles un acercamiento al lenguaje para saber que se trata de una herramienta muy poderosa, aunque problemática. (d) crear un espacio para escuchar a los estudiantes escritores acerca de su visión y sus deseos de escribir. (e) explorar alternativas en que las prácticas de reflexión y realización en escritura sean institucionalmente validadas. En suma, la investigadora propone: diálogo de carácter científico con los estudiantes, interacción en torno al texto, conducción de la construcción textual, espacio para escuchar a los escritores acerca de su motivación por la escritura y validación institucional de esas prácticas.

La escritura académica importa un problema retórico del que participan ciertos procedimientos (como la planificación, el análisis y la inferencia) y aspectos afectivos del sujeto, el cual interactúa sociocognitivamente con el contexto (Hayes y Flower, 1980). El

¹ La literacidad académica (*academic literacies*, ACLITs) - en el contexto anglosajón- distingue tres grandes aproximaciones en la enseñanza de la escritura académica: 1) Técnicas o habilidades de estudio (*Study Skills*): la alfabetización de los estudiantes se relaciona con un conjunto de técnicas, reglas y normas para escribir que ellos deben aprender y transferir a otros contextos. 2) Socialización (*Socialization*): a través de actividades los profesores inculcan las bases de la cultura académica. 3) Alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*): la alfabetización es una práctica social; la escritura y la lectura en el contexto universitario tienen una función epistémica y de construcción de identidad (Ivanic citado en Camps Mundó et al., 2013).

proceso de escribir le exige un conocimiento conceptual (teórico) y discursivo (sobre géneros), (Bereiter y Scardamalia, 1992), el dominio y aplicación de criterios de escritura generales y específicos (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000), todo lo cual estará predeterminado por aquellas experiencias vividas en relación con la actividad de escribir. En el marco de la escritura académica, entendida como problema retórico, el reconocimiento del proceso y el ejercicio metadiscursivo contribuyen al desarrollo de la actividad, así como participa en este desarrollo el compromiso con las prácticas académicas de escritura.

Lecturas, trabajo de interacción sobre el escrito, anclaje en un género discursivo determinado permiten alcanzar buenos resultados en ese espacio de transición de enseñar la escritura académica y alfabetizar al estudiante universitario en las prácticas socioacadémicas. La necesidad de interactuar teniendo por objeto de análisis un texto concreto es una de las formas más productivas que conduce al desarrollo del escrito: precisar qué está queriendo decir el escritor, con qué posibilidades enunciativas cuenta, qué matices semánticos se presentan o son evocados por lo escrito, qué modos discursivos son más económicos y contundentes, de qué modo el enunciador puede evitar el riesgo de mostrarse como una voz autorizada omnipotente. El ejercicio de la sobriedad discursiva, sin por ello renunciar a la consistencia y a la objetividad; la adecuada citación de las voces que son convocadas al texto sin dejar de lado la construcción de una postura argumentativa propia ya que escribir es capitalizar lecturas previas dentro de una problemática definida y un campo de intereses de valiosos autores y necesarias experiencias en el aula, en los foros de intercambio universitarios. Escribir posee un carácter individual, de recorrido particular y síntesis propia, al tiempo que de continua exposición social, en ámbitos específicos como jornadas, congresos, publicaciones.

La escritura es planteada a partir de la lectura, las prácticas de escritura surgen de textos fuente que sirven de anclaje y orientación y actúan modélicamente. La elaboración de una posición argumentativa se desarrolla en el marco de la aplicación del enfoque propugnado por la lingüística de géneros, es decir, escribir siguiendo características estructurales de los distintos subgéneros discursivos: monografía, proyecto, informe de avance, libro de campo, trabajo final, ensayo, etc., formatos que constituyen límites estructurales al tiempo que permiten ordenar las instancias del proceso de investigación. Esta secuencia que focaliza en el aspecto retórico se combina con el trabajo de expansión

de la literacidad individual del escritor. Lecturas dentro de un área temática o un campo de intereses, metacognición sobre el proceso individual del escribir, formatos guiados por el enfoque de géneros, interacción dialógica sobre el producto escrito son formas de abordaje que se pueden poner en juego al ejercer la enseñanza de la escritura académica en la universidad.

Se puede concluir, de acuerdo con las fuentes exploradas, que una estrategia para apoyar el proceso de la escritura académica en el grado universitario puede ser llevar una dinámica que abarque la lectura de textos base, la realización de productos escritos atendiendo a ciertos géneros discursivos, con una perspectiva procedural, en donde se ponga en juego el ejercicio de la metacognición. La interacción dialógica en torno al texto logrado por los estudiantes, sirve de eje estructurante para integrar a los nuevos actores en una literacidad académica, institucionalmente validada.

Referencias

- Bajtin, M. [1979] (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. 8ª ed., (248-293). Méjico: Siglo Veintiuno Editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*. 58. 43-64.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11(1). 17-36.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. y Steimberg, E. (eds.). *Cognitive processes in writing* (3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lillis, Th. (2006). Moving towards an Academic Literacies Pedagogy: dialogues of participation. En Ganobcsik-Williams, L. *Teaching Academic Writing in UK Higher Education. Theories, practices and models*. (30-45). New York: Palgrave Macmillan.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira C., (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

- Narvaja de Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*. 35. 51-52.129-148.
- Narvaja de Arnoux, E., Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A. et alli. (2009). Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva. En *Pasajes. Escuela Media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pampillo, G. (2010) La investigación de los procesos de la escritura a partir de los años 80. En Pampillo, (comp.). *Escribir, antes yo no sabía que sabía*. (55-79). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte editorial. Lengua y Discurso.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de escritura. En Camps, A. y Milian, M. (Comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215- 258). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.