



TRASLACIONES
Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura



Vol. 2 (3) Julio 2015-p. 127-152
ISSN 2362-6194

TENSIONES Y CONFLICTOS EN LAS CONCEPCIONES Y PROGRAMAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

TENSIONS AND CONFLICTS IN CONCEPTS AND ACADEMIC WRITING PROGRAMS

Gloria Elizabeth Riera
Universidad de Salamanca. España
gloriaelizabethriera@gmail.com

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

Resumen

Pese a que cada día se extienden los programas y proyectos para ocuparse de la escritura en las academias hispanas, no crecen al mismo ritmo las discusiones sobre el estatuto epistemológico y la función de este discurso. El artículo se concentra en este nivel de reflexión e intenta responder dos preguntas: de qué hablamos cuando hablamos de 'escritura académica' producida por los estudiantes y por qué se ocupan (o deberían ocuparse) las academias de esta escritura. La pretensión es que estas respuestas actúen como soporte teórico para dilucidar los conflictos y tensiones que afectan la concreción de aquellos programas y proyectos. El análisis usa como fundamento teórico la noción de 'comunidad discursiva' y toma como puntos de reflexión diversas posturas de académicos así como disposiciones curriculares concretas sobre las prácticas de escritura académica

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

en el medio hispano. La investigación concluye argumentando que la comunidad académica es bastante compleja, en ella conviven, no sin conflicto, diversas subculturas, cada una de las cuales instaura una propia situación discursiva y que un programa educativo debe reparar en estas diferencias si no quiere parcelar la dimensión de este discurso. Finalmente, advierte que la razón de ser de la escritura académica es trascender el espacio del aula, que “escribir es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés”. Con ello nos alerta sobre la eventualidad de que ciertos proyectos de escritura se conciban con un fin endogámico, esto es, que atiendan este discurso para satisfacer de forma exclusiva las necesidades de la academia.

Palabras clave: Escritura académica- Tensiones- conflictos-Comunidad discursiva.

Abstract

Although academic writing programs and projects increase every day in Hispanic universities, discussions about the epistemological and the functions of this kind of speech don't expand at the same rate. This article focuses on this level of reflection and attempts to answer two questions: what we mean by 'academic writing' and why universities are (or ought to be) concerned with this kind of writing. The claim is that these responses act as theoretical support to clarify the conflicts and strains that affect the realization of those programs and projects. The analysis is based upon the notion of 'discourse community', and its points of reflection are several assumptions of academics and specific curricular academic writing practices in the Hispanic Universities. The article concludes by arguing that the academic community is a highly complex community where different subcultures coexist, though not without conflict, each of which establishes a discursive situation of its own; an educational program must consider these differences in order to avoid parceling this discourse. Finally, notice that the goal of academic writing is to transcend space classroom, and that "writing is important in school because it is important outside school and not the other way around." This evidence taken of the possibility that certain writing projects are conceived with an endogamic purpose, that is, they address this form of speech only to meet the needs of the academy.

Key words: Academic writing- Troubles - Tensions- Discursive community.

INTRODUCCIÓNⁱ

Si bien es cierto que a nivel hispanoamericano todavía las academias no cuentan con una percepción consensuada sobre la manera en que deben “ocuparse” de la escritura del estudiante, es evidente que el asunto adquiere mayor visibilidad en la región conforme pasan los días. Junto a las disciplinas de escritura, crecen instancias como laboratorios del idioma, programas virtuales, congresos, proyectos de investigación, entre otros, todos ellos preocupados por mejorar e incentivar las competencias de escritura de los estudiantes universitarios. Sin embargo, este momento primordial está atravesado por una serie de concepciones que generan tensiones y situaciones conflictivas cuando se materializan. Al tratarse de una situación relativamente inédita en la vida de las universidades hispanas y al no contar con suficiente capital teórico cercano a nuestros contextos que dirima los conflictos es natural que ocurran las tensiones y que, en ciertos casos, las resolvamos por analogía con las prácticas de otros escenarios o de otros niveles. En las líneas que prosiguen, pretendo efectuar una reflexión sobre el estatuto epistemológico y la función de esta escritura porque creo que la falta de consensos al respecto está afectando las maneras en que nos ocupamos de la escritura, concretamente buscaré determinar de qué hablamos cuando hablamos de escritura académica y hacia dónde apuntan o deberían apuntar los proyectos educativos que se erigen para atender este discurso. Antes de comenzar, es importante aclarar que este estudio diferenciará por razones de investigación el uso de la escritura como *medio de aprendizaje* y la escritura *como fin* (el dominio de un tipo de escritura) y que se concretará en el segundo nicho mencionado.

¿De qué hablamos cuando hablamos de escritura académica? La pregunta nos permite comenzar por el principio. Hemos aceptado que escribir en la universidad no es una continuación de prácticas discursivas anteriores, hemos reconocido que la escritura es una práctica socialmente construida y dependiente los contextos, hemos reconocido las diferencias discursivas existentes entre las disciplinas, pero todavía no hemos logrado una caracterización consistente de la escritura construida por los estudiantes dentro de la academia. Nuestra propuesta toma la noción de comunidad discursiva y las visiones socioculturales de la escritura que nos invitan a comprender que cuando nos referimos a

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

la comunidad académica debemos tener como premisa esencial que, más que hablar de una oposición, contraste con la escritura especializada, se trata de una escritura heterogénea, esto es, de diversos tipos de discursos que conviven no sin conflicto dentro de la academia.

¿Por qué las academias deben ocuparse de la escritura? La respuesta busca precisar el la función de estas prácticas y determinar su horizonte teniendo presente la función que la academia como institución social está llamada a cumplir. Mi preocupación al respecto es que estemos ante la eventualidad de forjar prácticas endogámicas: la universidad atiende la escritura en la medida en que tales prácticas son funcionales para su sistema. El problema con esto, y aquí cabe el epígrafe que encabeza este artículo, es que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (Ferreiro, 1999, p. 45). Si la enseñanza de la escritura comulga con una meta distinta, fomenta la percepción de que *la escritura es importante en la universidad porque es importante para la universidad*, una percepción que arrastra tensiones y conflictos en las prácticas educativas porque estar alfabetizados para ser efectivos en el circuito escolar no garantiza estar alfabetizados para la vida ciudadana (Ferreiro, 2002).

El artículo desarrolla de forma extensa las dos preguntas expuestas en el orden en el que las hemos presentado. Su objetivo esencial es que las reflexiones nos ayuden a conformar un sustento epistemológico sobre esta escritura, lo que a su vez nos ayudará a reflexionar sobre ciertas prácticas o proyectos educativos en marcha y, sobre todo, podría conminarnos a cuestionar presunciones que podrían degenerar el verdadero valor de la escritura en este nivel.

1. El discurso académico: una comunidad con diversas subculturas

La noción ‘comunidad discursiva’ es un constructo teórico ampliamente usado en el estudio de la escritura académica, se caracteriza porque aísla un contexto por la naturaleza de su discurso. 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

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

diferente a la de otros grupos. Ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del discurso que manejan sus miembros (Swales, 1990). Los 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.

El valor de la noción 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, Freedman, Medway y Paré (1999), implica una noción 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 las visiones modernas que comprenden la escritura como una práctica socialmente construida y dependiente de los contextos. *Comunidad discursiva* supone, entonces, que la filiación de un sujeto a una práctica de habla es un hecho real; ciertos individuos se miran a sí mismos como parte de '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 consciencia 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 subalternadas, miembros con más protagonismo, subgrupos en los márgenes. Una *comunidad* es un cuerpo abierto, dinámico, en el que sus miembros tejen lazos entre sí y con otros grupos, un cuerpo que continuamente se modifica y reconfigura al colectivo y a los individuos (Lave y Wenger, 1995). Implica también aceptar que, justamente por esos antecedentes, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

el discurso de una comunidad no es homogéneo, está sujeto a las diversas interacciones que ocurren en su seno.

La universidad funciona como una comunidad discursiva, el origen etimológico de la palabra proviene de las voces latinas *unus* (uno) y *verto* (girado o convertido), o sea 'convertido en uno', apunta a su mancomunidad y esto al margen de las diferentes maneras en que funcionan sus facultades y las diversas disciplinas. Es una comunidad puesto que la multiplicidad de formas de vida está sostenida por fuerzas sociales, cognitivas y pedagógicas que tienden a instituir formas de pensamiento y acción similares, como lo hemos dicho ya, más allá de las fronteras de las disciplinas y facultades. La unidad está sostenida en la función social que cumple: es la institución para la comprensión, producción y reproducción del conocimiento visto como un todo. La identificación de esta unidad es avalada tanto por los miembros de la sociedad, que ven en ella una comunidad particular, como por sus miembros integrantes que se perciben como semejantes, al margen de las diferentes tareas que cumplen.

El segundo factor cohesionador es el metadiscurso de las disciplinas, el factor cognitivo, 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, son principios cognitivos como la racionalidad que busca explicaciones conceptuales; la comprensibilidad, procesos de inducción, métodos de trabajo análisis, síntesis, valores comunes la honestidad intelectual, la disposición para examinar un objeto de estudio desde diferentes ángulos, el afán por resolver problema, y aunque en ciertas profesiones se pretende solucionar problemas prácticos ofreciendo las soluciones del caso, estas se basan en formas de construcción de conocimiento. 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). Los sujetos se reconocen como miembros de un universo racional.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

Como institución formadora y desde una visión pedagógica, promueve una interacción ya sea física o 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. Cuando esto no ocurre, ya sea porque los estudiantes no pasan juntos el día, estudian a medio tiempo, o porque tienen diferentes maneras de involucrarse con la comunidad, la interacción se conjuga bajo canales de comunicación y de integración inéditos como plataformas virtuales, chats, foros, reuniones semanales que 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.

Entender la academia como comunidad discursiva -sabiendo que se trata de un orbe muy complejo, posiblemente uno de los más complejas que ha inaugurado el ser humano- es también entender que configura un ámbito de acción social donde subsisten tensiones debido a las posiciones divergentes, a los grupos antagónicos o a las ideas que se subalternan, a los miembros que conforman subgrupos jerárquicos o marginalizados. Si una comunidad es un cuerpo abierto, dinámico, continuamente modificado y reconfigurado, conformado por diversos colectivos, la comunidad académica y su discurso estarán sujetos a esas fluctuaciones y a esas incidencias. ¿Qué tipo de incidencias o factores intervienen en el discurso de esta comunidad?, ¿cómo?

Definir y precisar el discurso académico producido por el estudiante no es tarea sencilla por el simple hecho de que la academia, como entidad formativa, se apropia de otros discursos a efectos de transmisión y adquisición selectivas (Bernstein, 2001). Por esta razón, la escritura del estudiante podría definirse bajo los mismos atributos que definen a los discursos que acarrea, esto es, a los textos de las disciplinas y de sus profesiones derivadas. Ahora bien, ocurre que cuando la academia 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 es así porque, una vez dentro, las culturas primarias entablan relaciones y adquieren valores

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

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. En ese caso, el discurso debería definirse como algo diferente. Entonces, ¿cómo entender la escritura académica de los estudiantes?

Este artículo propone concebir que la comunidad académica es, al mismo tiempo, igual y distinta a esos discursos, una aparente contradicción resuelta si entendemos que no estamos ante una comunidad homogénea. La naturaleza de la comunidad académica es heteroglosa, en ella conviven, al menos, tres comunidades diferenciadas a las que he 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. 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'. Al a 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. La universidad, por tanto, no está asentada ni se ciñe exclusivamente a un único tipo de discurso.

Por supuesto que no estamos ante comunidades aisladas, están interrelacionadas y muchas veces en yuxtaposición, pues, como sostuvieron Barton y Hamilton (2000), los *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

dominios y el discurso asociados a una comunidad no son claros, están en constante permeabilidad, llenos de fugas, y movimientos, solapando sus fronteras. Parodi (2008) calificó esta interrelación como un *continuum*: los textos que manejan los estudiantes se van concatenando de forma progresiva y, conforme avance su formación académica, van pasando de los textos con fines de enseñanza-aprendizaje hacia los textos propios de las profesiones y disciplinas. El siguiente esquema, pensado desde la visión de las prácticas del estudiante, podría graficar esta “convivencia” de comunidades:



Figura 1: Las comunidades discursivas dentro de la academia

El mundo disciplinar, como intenta mostrar el esquema, funciona como una macrocomunidad discursiva que engloba a las otras dos comunidades. Ya que en el terreno práctico, las diferencias entre las comunidades podrían no ser tan evidentes, remarcamos su superposición e intersección. El diagrama busca mostrar cómo el lenguaje

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

especializadoⁱⁱ nace en el interior de las disciplinas y desde allí se dirige hacia la institución educativa y a los campos profesionales. No se trata de un camino unidireccional ni de fronteras estrictas. 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). Esta dialéctica está marcada por las flechas.

Dicho de otro forma, el discurso especializado con el que se construyen las disciplinas fabrica tres dominios para propósitos específicos: el campo investigativo, que asegura la producción de nuevos saberes; el campo profesional que toma tales saberes para usos prácticos y el campo pedagógico que se encarga de la enseñanza de esos saberes. Chevallard (1997) entendió estas diferencias al argumentar que lo que caracteriza a los saberes es su multilocación: “Un saber dado *S* se encuentra en diversos tipos de instituciones *I*, que son para aquel, en términos de ecología de los saberes, respectivos *hábitats* diferentes” (153); los agentes de esas instituciones manipulan ese saber de formas variables. Es posible distinguir tres tipos de manipulación y con ello distintos tipos de problemáticas relativas a *S*: (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, producido” (Chevallard, 1997, p.154). Sin embargo, los modos de presencia social del saber no permiten una disociación completa, el saber parece presentarse siempre como una totalidad.

La distinción remarcada es esencial por las características discursivas que entraña cada comunidad, particularidades que no son exclusivamente formales. Así, la lengua especializada de primer nivel (materia prima de las investigaciones) establece su propia situación comunicativa: es una comunicación entre expertos que presentan una competencia más o menos homogénea, el sujeto escritor actúa como un sujeto especializado. Formalmente, se plasma en un tratamiento especial del lenguaje, tiene 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 incluido en el marco de una teoría y por ello da preeminencia a la

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

construcción de argumentos coherentes, apropiados usos 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: tiene múltiples lectores (colegas o el público en general), diferentes funciones o propósitos que se extienden más allá del motivo epistémico y de la exigencia de argumentar una teoría. Estos textos están situados en una compleja y multisimbólica red, con funciones que difieren de los géneros académicos. En el trabajo, señalan Dias et al. (1999), los textos escritos sirven como registros de tareas, evidencias o instrucciones; una función de preservación que incluso entrega pruebas de que ciertos actos ocurrieron. El enunciador, además, interviene desde otra dimensión, con una identidad diferente a la del caso anterior. No obstante, hay que destacar que tras estos discursos, 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 haya una correspondencia entre la disciplina científica y la profesión. Coll (2003) observó 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.

Por su lado, los textos pedagógicos son esencialmente escritos usados como *medio de aprendizaje* (estos textos formarían parte de lo que Weiser, 1992, denomina *escritura académica* a la contrapone el *discurso académico*, es decir, los textos de la comunidad disciplinar). Desinano (2009) los califica como textos “prueba”, pues sirven para evaluar los saberes de los alumnos, es “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” (p. 46). Bachman y Palmer (1996) se refieren a estos textos como situaciones en las que la lengua se emplea con fines de enseñanza y aprendizaje diferentes de las situaciones en las que se utiliza la lengua con *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

fines de comunicación en ámbitos reales, reconociendo con ello que en el aula coexisten diferentes tipos de discursos.

Los enunciadores 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). 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 la lecturas o que han discutido un texto; el énfasis es la información correcta, interpretaciones autorizadas, no está esperando que se le critiquen las lecturas que usó (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.

La academia, entonces, más que una comunidad discursiva resultaría ser una *macrocomunidad* que aúna diversas comunidades. Cada una de ellas actúa como un microcosmos, con características discursivas particulares y con sus propias tensiones. Por tanto, la comunicación que se gesta en las aulas no es esencialmente igual a la que se produce en el mundo disciplinar ya que paralelamente se forma un lenguaje con sus propios textosⁱⁱⁱ que funciona solamente dentro del contexto académico como medio de aprendizaje.

¿Cómo debemos enseñar u “ocuparnos” de la escritura de esta macrocomunidad?

2. Tensiones y conflictos en la enseñanza de la escritura

2.1. ¿Qué escritura enseñar?

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

Reconociendo las diferencias propuestas, resulta coherente tomar en cuenta la distinción de comunidades porque permite identificar las diversas retóricas que conviven en el aula y porque ayudan a comprender que no es lo mismo escribir las formas discursivas que exigen los maestros con fines de aprendizaje que aprender a escribir tipos de textos que demanda su campo profesional.

Pero la respuesta a la pregunta debe resolverse a la luz del tipo de carrera. 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 discursivas que usan 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 permite al escritor mirar e interpretar la realidad de nuevas maneras. En las carreras más técnicas, 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 división propuesta, además, descubre las causas de los problemas suscitados en la investigación o en la enseñanza de este discurso. Una de ellas es que, en ciertos contextos, se subalterna o jerarquiza a alguna de las comunidades. Para Coll (2003), la disposición curricular de las academias, habitualmente, adopta las características de la organización disciplinar, por tanto, añadido, es consecuente que también jerarquice su retórica. Escribir en la academia podría equivaler, preponderantemente, a escribir textos altamente especializados, es decir, artículos científicos, a construir citas, a construir según el estilo de la 'ciencia'. Pero como el mismo Coll acota, esta preponderancia resulta inapropiada en una formación profesional mucho más compleja y rica que la racionalidad que conlleva el orbe disciplinar. En otros, se prepondera la escritura pedagógica, que el estudiante escriba resúmenes, ensayos, comentarios, que construya organizadores gráficos, que entienda las consignas de los maestros. Esto ocurre porque los textos

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

pedagógicos se tornan atractivos: su conocimiento brinda un éxito más inmediato, ayuda a resolver los problemas del sujeto estudiante. El problema con esta hegemonía es que solventar las necesidades de esta comunidad constituye un fin endogámico, un aspecto que preferimos detallar en el siguiente apartado.

En otro caso, el inconveniente ocurre porque no se distinguen los distintos tipos de discurso, sus respectivas metas -la manera en que estas metas se traducen en diferencias estilísticas y en la construcción de los textos-. Esta dificultad es más frecuente con la escritura de las comunidades profesionales. La desatención que reciben en los programas curriculares se engendraría en el presupuesto de que ciertos profesionales “no escriben —no tienen que escribir— y que no requieren ningún tipo de formación específica en redacción” (Cassany, 1996, p. 16). Dias et al. (1999) explican que esta idea nace de la apreciación de que la escritura del lugar de trabajo, muchas veces, está profundamente implicada en las actividades y no es identificable como una práctica de trabajo distinta que termina por parecer algo chocante darle una identidad autónoma. La gente ha asumido que escribir es una actividad netamente operacional, un medio más que un fin (Dias et al. 1999), un medio para obtener algo más. Esto es así a tal punto que, lo subrayan los últimos autores citados, 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 el trabajo.

Otro problema que genera este desconocimiento es la carencia de un orden para ubicar la comunidad de acuerdo con los procesos de aprendizaje. La ubicación de la asignatura de escritura dentro del programa curricular de las carreras, tal y como demuestra el estudio de Pérez y Rincón (2013), que analiza la situación de diecisiete universidades colombianas, o el estudio de Riera (2014), que revisa doscientas carreras ofertadas por veinte universidades de diez países hispanos, exhibe que los cursos sobre escritura predominan en los primeros años de formación, bien como cursos de nivelación o bien como cursos de formación general o fundamentación: el 64% en el primer año y el 23% en el propedéutico (Riera, 2014). Los cursos ubicados en estos primeros años buscan nivelar y cimentar cierto tipo de conocimientos. Los cursos de nivelación llevan implícita

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

la concepción de que no todos los estudiantes poseen el perfil ideal del estudiante universitario y que el centro debe intervenir para solventar esa situación. Son remediales porque “curan” a los estudiantes escasos de competencias dotándolos de saberes que ya debían tener y se dedican, en teoría, a un conocimiento de la lengua general. Un curso de formación general entraña una enseñanza transversalizada, proporciona actitudes y valores vinculados a la profesión o al desarrollo de competencias personales que mejorarán el rendimiento del estudiante como profesionales o seres humanos. Instruyen sobre la comunicación académica de forma muy general (Zabalza, 2003).

Estos cursos, entonces, no pueden avanzar hacia prácticas discursivas más especializadas simplemente porque el estudiante apenas ingresa a la academia, no cuenta con el capital teórico suficiente ni con el involucramiento debido para hacer frente a dichas prácticas, es decir, no ha internalizado todavía el discurso para pretender usar sus modos de argumentación en un momento tan temprano, si es así, lo que ellos están recibiendo son formas, no contenidos o funciones (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 non academic writing and a generalized academic prose with out venturing further in the direction of any particular disciplinary ways of writing or specialized disciplinary language”^{iv} (MacDonald 1994, p. 187). 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”^v (pp.179-180).

Podríamos extendernos, pero por el momento esperamos haber dejado claro que el *discurso de la comunidad académica* vista desde la perspectiva del estudiante, debería ser entendido como un uso característico de la lengua que se produce dentro de la macrocomunidad académica y que congrega tres tipos de comunidades con formas discursivas peculiares en cada caso, aunque intersecados por la lengua especializada: el mundo disciplinar, el profesional y el pedagógico. Los esfuerzos curriculares deberían crear una política de enseñanza que abastezca estos ámbitos para evitar reducir la escritura académica a un único tipo de discurso, eso sí, siempre en relación con la carrera

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

porque esta define, en primera instancia, la comunidad que se debe privilegiar y que se debería propender un orden pedagógico para insertar el estudiante, paulatinamente, en discursos más especializados.

2.2. ¿Por qué importa la escritura en la universidad? Una tensión entre las subculturas

Responder la pregunta nos obliga a recordar que la función de la universidad como institución social, es promover el desarrollo de las competencias de escritura para que el sujeto sea funcional fuera de la comunidad académica. El nudo de ciertos conflictos, a mi juicio, reside en que se ha transmutado la respuesta a esta pregunta. Y aquí tiene su razón de ser la diferencia de comunidades que hemos subrayado. Ocurre que en determinadas ocasiones las prácticas pedagógicas y la atención que recibe la escritura privilegian a la comunidad pedagógica, es decir, la universidad -consciente o inconscientemente- le abre las puertas a la escritura en la medida en que se torna funcional para su sistema, en la medida que ayuda a cumplir el rol del sujeto “estudiante”.

El primer motivo para sostener nuestro argumento tiene que ver con los elementos de juicio que sirven de base para los proyectos o asignaturas de escritura. Estos suelen estar apoyados en los errores que cometen los estudiantes. Cito algunos casos. Los cursos dirigidos a los estudiantes de Enfermería que oferta la Pontificia Universidad Católica de Chile fueron construidos tomando como referencia un estudio que analizó los problemas percibidos en los estudiantes durante el periodo 2006 y 2007 (Ávila Ávila, González Álvarez y Peñaloza 2013). Pérez Abril y Rincón (2013), luego de analizar cuarenta investigaciones realizadas en Colombia sobre los procesos de lectura y escritura, notaron que la población objeto de estudio estaba conformada por los estudiantes (77%) y que su objetivo de investigación era revisar los déficits que estos presentaban para leer y escribir textos académicos o permanecían en un diagnóstico de sus procesos lectores o de escritura. Martins (2004), en su artículo “Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela”, recalca que en todos ellos prevalece la observación de los errores que muestran los estudiantes. A este *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

procedimiento le sigue la evaluación de los proyectos. Estos se miden por los beneficios que entregan a la academia. 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 resultados mostraban notorias diferencias a favor de los primeros:

Por ello, resultaba de central importancia buscar un modo de medir y hacer público el impacto de este curso. 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 (Ávila et al., 2013, p. 551, énfasis original).

Hay que anotar que los investigadores están perfectamente conscientes del sentido restringido de esa práctica: “Aunque estas mediciones cuantitativas no se condicen con el paradigma culturalista que anima nuestra propuesta, los resultados satisfactorios del curso han permitido instalar nuevas ideas renovadas sobre el papel de la escritura en la formación académica” (Ávila et al., 2013, 552). Pero al interponer estas mediciones en la forma en que lo hacen validan los proyectos por sus beneficios a la comunidad académica, es el mismo círculo: a la universidad le importan los proyectos porque ayudan a resolver sus problemas.

Aun ciertos proyectos de alfabetización académica - la escritura a través del currículum - pueden planificarse con un fin endogámico. El programa de la Universidad Nacional de General Sarmiento para enseñar escritura académica a través del currículum, por ejemplo, tiene como propósito desarrollar estrategias pedagógicas para reforzar las habilidades de lectura y escritura “in order to promote their success in obtaining a degree”^{vi} (Moyano y Natale, 2012, p. 24). Su valor pedagógico en este sentido es indiscutible, lo que puede discutirse es que estos esfuerzos no encuentren réplicas en otras instancias para favorecer prácticas discursivas y retóricas específicas.

¿Por qué no obrar de otra manera? Lo ideal sería que la base de estos proyectos y su consecuente evaluación se fundamentaran en las investigaciones que adviertan los

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

problemas y necesidades de los ciudadanos, de los profesionales, de los investigadores. Si solo se repara en estos conflictos, se genera una actitud endogámica, la que pretende resolver problemas concretos del sujeto estudiante, 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. 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 Carlino (2006) cuando se concentra en la escritura y la investigación.

La segunda prueba es el tipo de textos con los que trabajan las disciplinas y los profesores que enseñan escritura. Aquí hay que comenzar con los maestros en general y reconocer que las prácticas de escritura que promueven se vinculan más con los textos pedagógicos. Así, según la investigación efectuada en diecisiete universidades colombianas (Pérez Abril y Rincón, 2013) el 91,50% de textos que escriben los estudiante son los apuntes de clase, el 82,90% resúmenes, el 78,03% ensayos, el 71,69% informes, 30,90% reseñas. La investigación realizada por Parodi (2008), basada en un corpus de textos que circulaba como material de lectura en cuatro disciplinas (Ingeniería de la Construcción, Química Industrial, Trabajo social, Psicología) de la Universidad de Valparaíso, Chile, identificó veintiocho géneros entre las cuatro disciplinas, pero de ellos dieciséis eran exclusivos del dominio profesional, es decir, no se presentaban en las aulas. Estas prácticas determinan los textos que atienden los profesores de escritura. 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). Igual ocurre en los programas de alfabetización académica, giran esencialmente sobre el desarrollo de textos pedagógicos como cuestionarios, la escritura de exámenes, apuntes de clase (Carlino, 2005); desarrollo de consignas como *definir* o *explicar* (Iglesia y De Micheli, 2012); la escritura de problemas matemáticos (Pareja y Flores, 2012).

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

La conclusión es evidente en ambos casos, 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, p. 176). Es una situación paradójica, los maestros reclaman el desarrollo de competencias de escritura pero organizan prácticas que no ayudan a su consecución. La preeminencia de los textos pedagógicos es un testimonio de cómo la academia posee una enorme capacidad para producir saberes de autoconsumo, para satisfacer sus propias necesidades (Chevallard, 1997). Recalco que no minusvaloro la construcción de ninguno de estos textos, menos aún de los que se emprenden en los proyectos de escritura en las disciplinas, su estima es indiscutible. La apreciación aquí es que el sistema universitario o ciertas concepciones erróneas no facilitan las condiciones para ligar a la academia con otras prácticas discursivas y la reducida variedad de géneros y las abstracciones que reciben podrían ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al medio laboral “pues los accesos al saber y al hacer” (Parodi, 2008, p. 90) se truncan; los textos compuestos durante los años de formación universitaria no alcanzan a cubrir las necesidades lingüísticas del mundo ocupacional, del mundo de fuera de la academia.

La promoción de los textos de investigación –como artículos de investigación, tesis, proyectos de investigación – podría hacernos deducir que la universidad se rebasa a sí misma y abandona sus fronteras pedagógicas. Desafortunadamente, no siempre es así, por lo menos no en el nivel de pregrado. Se trata de textos funcionales al sistema académico, importan porque son requisitos de graduación. Qué mayor prueba que reconocer que un amplio porcentaje de estudiantes no volverá a escribir artículos de investigación o con la retórica científica en otro lugar que no sea la academia y esto pasa porque debe escribir en un medio como América Latina en el que impera el modelo universitario napoleónico, donde la función predominante de la universidad ha sido y sigue siendo (pese a los esfuerzos para imitar el modelo investigativo anglosajón de universidad) diseminar el conocimiento más que construirlo (Schwartzman, 2002^{vii}). Justamente por esta funcionalidad este tipo de textos terminan siendo percibidos como géneros pedagógicos: son escritos para los maestros, son escritos para ser evaluados,

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

para demostrar conocimientos más que generarlo; tan estrecho es su círculo que no en vano las *tesis* forman parte de lo que se llama 'literatura gris' o 'literatura 'invisible'.

No queremos decir ni caer en la presunción tan frecuentemente criticada de que la universidad únicamente debe satisfacer las imposiciones del mercado, como agencia de colocación, ni que se menoscabe el fin formativo de la universidad (forjar esquemas de pensamientos, discutir asuntos, participar activamente en la difusión del conocimiento), que obvie la composición de textos científicos. Concordamos con Rosales y Vázquez (2011) cuando 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 de la ciencia debe estar acompañado de la reconstrucción del discurso y de sus modos de producción. Nuestra insistencia es que estos esfuerzos curriculares a veces entregan excesivos esfuerzos "solo" a estos textos o no son tratados como verdaderos textos de producción y se reconfiguran como textos pedagógicos.

Se puede contraargumentar que la práctica de estos textos favorece directa o indirectamente la competencia para el manejo de otras formas discursivas, las de más allá. El problema de manejarnos solo desde una comunidad es que evitamos todo ese contexto y reducimos al lenguaje solo a las formas lingüísticas. Proponer textos que hablen de esas otras escrituras devuelve de alguna manera esa información contextual, estos géneros llevan actos ilocucionarios que ayudan a organizar la información pensando en diferentes situaciones comunicativas. Dicho de otra forma, cada comunidad involucra una serie de situaciones discursivas y los textos encarnan valores ideológicos o asuntos identitarios, factores que no pueden desestimarse. Aprender a escribir, como los rescatan las visiones socioculturales, no es solo un saber sobre lengua, por tanto, escribir textos pedagógicos no garantiza saber escribir otro tipo de discursos.

Un segundo contraargumento que podría lanzarse es la imposibilidad de la academia de prever el tipo de discurso que debe construir el estudiante, así que lo que debe entregar son fundamentos generales que se extrapolarán una vez que el sujeto ingrese en la comunidad profesional. La Escuela de conducción no puede prever qué maniobras tomar

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

si transitamos con nuestro auto en una vía inundada. Pero lo que se le pide no es que los reproduzca íntegramente. Lo que se le pide es que ayude en la forja de esos esquemas mentales que permitan que los estudiantes y futuros investigadores o trabajadores puedan representarse las tareas que se avecinan. No construirá ese esquema si un estudiante siempre escribe pensando que el profesor es su lector, no habrá ese esquema si el estudiante no conoce otro fin de su texto que no sea la evaluación, no habrá ese esquema mientras desde la cátedra sigamos creyendo que la escritura está regida por la intuición y la experiencia, o que se trata de saberes fácilmente transportables de un ámbito a otro.

CONCLUSIONES

Los proyectos ocupados de incrustar la escritura dentro de la academia, ya sean ambiciosos o modestos según los contextos, requieren unos momentos de pausa. Existen dos preguntas ineludibles en el conocimiento de esta escritura que muchas no hemos resuelto o hemos resuelto a medias, qué es la escritura académica y hacia dónde hay que orientar su conocimiento. Solo con estos saberes será más fácil levantar muros didácticos y fundar una teoría de base que dé paso a consensos sobre cómo hay que ocuparnos de la escritura. De hecho, es posible que gran parte de los conflictos que afronten o de los fracasos de las propuestas provengan de la ausencia de respuestas o de las tensiones que hemos anotado. A mi juicio, no pueden triunfar propuestas, no a largo plazo, que no contemplen la diversidad de prácticas que entraña la academia –que no visualicen su carácter heterogéneo –ni el orden pedagógico, ni puede triunfar una propuesta endogámica cuyo único fin sea vitalizar al sujeto “estudiante” y prolongar con ello el desfase academia/sociedad que tanto se recrimina. Ferreiro (2002) ya nos ha prevenido que aprender escribir para rendir exámenes o para entregar trabajos no garantiza saber escribir más allá de la academia. Y si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... “¿para qué y para quién se alfabetiza?” (Ferreiro, 2002, p.17). La respuesta que debemos evitar es que sea para la propia academia. Si es así, las escuelas y las universidades se ubican en el centro mismo de la sociedad; si es así, entonces es, parafraseando a

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

Chevallard (1997), un tributo excesivo que pagamos colectivamente para el funcionamiento de nuestras instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Varó, E. (ed.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Ávila, N., González Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 (57), 537-560
- Bachman L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnett, R. (1994). Recovering an Academic Community: Above but no Beyond. En Barnett, R. (ed.). *Academic Community. Discourse or Discord?* Londres: Jessica Kingsley Publishers, 3-20.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Fundación Paideia-Morata.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacypractices. En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in context*. London/ Nueva York: Routledge, 7-15.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006): "La escritura y la investigación", en Serie *Documentos de trabajo*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>» Acceso: 15 de septiembre de 2013.
- Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Hacia una didáctica de la composición del texto escrito. En Cassany, D. et al. (eds.). *Educación*
- Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

abierta. Aspectos didácticos de lengua y literatura 8. (pp.11- 46) Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, G.(ed.).*Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Ariel: Santiago.

Chevallard, Y. (1997).*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Coll, C. (2003). El currículo universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa* (271-283). Madrid: Síntesis.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema.* Rosario: Homo Sapiens.

Dias, P., Freedman, A., Medway, P. y Paré, A. (1999).*Worldsapart. Acting and writing and academic and workplace contexts.* Londres: Lawrence ErlbaumAssociates.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación.* Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México: Fondo de Cultura Económica.

Finnegan, R. (1994). Recovering 'Academic Community': What do wemean?. En Barnett,R. (ed.): *Academic Community. Discourse or Discord?* (pp.178-193). Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Iglesia, P. y De Micheli A. (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, L., NataleL. y Ávila, M. (comp.): *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional.* Universidad Tecnológica Nacional. Internet: <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>>. Acceso: 28 de agosto de 2013, 200-208.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera

- Johns, A. (1997). *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1995). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- MacDonald, S. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Illinois: Southern Illinois University Press- Carbondale y Edwardsville.
- Martins, I. (2004). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela En *Textos de la didáctica de la lengua y de la literatura*. No.36. Barcelona: Graó.
- Martins, I. (2008). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar. *Acción Pedagógica* (17), 44-55.
- Moyano, E. Y Natale L. (2012). Teacher Academic Literacy across the University Curriculum as institutional policy: the case of the University Nacional de General Sarmiento (Argentina), 23-34. Internet:
<<http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>>. Acceso: 15 de Agosto de 2013.
- Pareja, S. y Flores, D. (2012). El lenguaje y la matemática. En Laco, L., Natale, L. y Ávila M. (comp.): *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. Recuperado 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>. Acceso: 28 de agosto de 2013, 140-147.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros profesionales*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez Abril, M. y Rincón G. (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.
- Phenix, P. (1973). La arquitectura del conocimiento. En Elam, Stanley (Comp.). *La educación y la estructura del conocimiento*". Buenos Aires: El Ateneo, 39-67.
- Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

- Riera, G (2014). La escritura de los estudiantes en las academias hispanas: una aproximación sociocultural al sistema curricular y a la construcción de los textos. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la Educación Superior. El caso de la escritura académico-argumentativas a partir de fuentes. *Contextos en Educación*, 1-13.
Internet: <<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>> Acceso: 22 de septiembre de 2013.
- Schwartzman, S. (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.
Internet:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/flagship.pdf#page=11&zoom=auto,0>> Acceso: 21 de septiembre de 2013
- Stierer, B. (2000). Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education. En Lea, M. y Stierer, B. (eds.). *Student Writing in Higher Education Contexts*. Philadelphia: Open University Press y Society for Research into Higher Education, 179-195.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiser, I. (1992). Resemblance and Similitude in Academic Writing. En *The Journal of Teaching Writing*, vol. 11 (2), 177-185.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zabalza, M. (2003). Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudios en moldes y costumbres viejas? *III Jornadas de Formación de Coordinadores PE*. Universidad Politécnica de Valencia. Internet:
<<http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>> Acceso: 25 de septiembre de 2013.

ⁱLa presente investigación fue efectuada gracias al apoyo de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo).

ⁱⁱHablar de lengua especializada, en concordancia con Parodi (2008), es una forma adecuada de explicar las particularidades lingüísticas de este discurso, el término actúa como una “supercategoría” que engloba los diferentes discursos y evita relacionar al lenguaje académico únicamente con el lenguaje científico.

ⁱⁱⁱChevallad (1997) observa que la comunidad didáctica incluso es capaz de “crear” contenidos que no forman parte del saber sabio, y pone como ejemplo el caso de las matemáticas donde se forjó el concepto de *gran coseno*, *gran seno* o los *diagramas de Venn*.

^{iv}“Las composiciones de primer año podrían, legítimamente, proporcionar un espacio tanto para la escritura no académica como para una prosa académica generalizada sin aventurarse más allá de las formas disciplinares particulares de la escritura o lenguajes disciplinares especializados”

^v“No podemos aceptar la idea de que nuestro propósito en la enseñanza del discurso académico a los estudiantes de composición del primer año sea que sean capaces de escribir como académicos”

^{vi}“A fin de promover su éxito en la obtención de un título”

^{vii} El estudio que Schwartzman (2002) efectúa sobre los posgrados ofertados en México, Perú, Chile, Colombia, Perú y Brasil lleva este fin profesional incluso al posgrado. Concluye que los programas que se ofertan no están concentrados en la investigación, sino en el comercio, los negocios y en especialidades médicas, todos ellos con un fin profesional. Aun cuando el posgrado parece más vinculado a la investigación, es solo una apariencia: en realidad, está dirigido a formar profesores universitarios más que investigadores. Pone como uno de sus ejemplos el caso de Chile donde solamente un cuarto de profesores se dedican a actividades relacionadas con la creación de conocimiento y la difusión. Podemos inferir las cifras que registran los demás países.

Fecha de recepción: 10-12-2013

Fecha de aceptación: 31-07-2014

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Gloria Elizabeth Riera