GT 16 Prácticas discursivas y educación

La importancia para la educación (universitaria) de las teorías que sitúan las prácticas discursivas

Hernán Correa Suárez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

hcorreasuarez@gmail.com,

Introducción

Incluso hoy en día existe la creencia de que las prácticas discursivas necesarias para una vida académica exitosa deben ser «absorbidas» por los estudiantes de grado, e incluso los de posgrado, en el transcurso de sus carreras. Existen también aquellos quienes creen que las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios deberían enseñarse explícitamente debido a su ineludible conexión con comunidades académicas particulares y con un contexto psicosociohistórico que genera, modifica y regula dichas prácticas. Asimismo, son los productos generados a partir de las prácticas discursivas los que se llevan la atención, la evaluación y el respaldo (o rechazo) de estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad académica. Es entonces que, al evaluar estos productos «finales» (suponiendo que existe tal cosa como un producto «final» generado por una práctica discursiva), estudiantes y docentes parecen sentir la necesidad de ser partícipes de algún tipo de intervención pedagógica que pueda resolver ciertos problemas que parecen tener mayor prevalencia en las prácticas discursivas de los estudiantes. En algunos casos, las mencionadas intervenciones pedagógicas se basan en la «intuición» de sus organizadores, quienes no siempre conocen las teorías que subyacen a las prácticas discursivas.

En este trabajo, pretendo tomar algunos conceptos teóricos como los de *literacidad(es)*, *prácticas letradas*, *eventos letrados, géneros discursivos* y los de *mediación* y *agentividad de las prácticas discursivas* y relacionarlos con la información que pude recabar acerca de las prácticas letradas (es decir, las prácticas de lectura y escritura) de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) así como con las intervenciones pedagógicas de algunos docentes de otros Servicios de la Udelar en cuestiones relacionadas a las prácticas discursivas, particularmente, a las prácticas letradas de escritura de trabajos de fin de carrera. Pretendo también relacionar los problemas encontrados por estudiantes y docentes en los procesos que

involucran las prácticas letradas con las teorías que sitúan las prácticas discursivas en sus contextos psicosociohistóricos, observando los problemas encontrados a la luz de las teorías, pero también observando la aplicación de las teorías a la luz de los problemas encontrados. Debo recalcar que si bien en este trabajo me concentraré en las prácticas letradas, los conceptos aquí tratados pueden aplicarse a las prácticas discursivas en general.

Dedicaré la primera sección de este trabajo a revisar los conceptos teóricos que considero centrales. La segunda sección estará dedicada a presentar las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes en el marco del *Seminario II de Lingüística: Prácticas letradas, géneros discursivos y enseñanza-aprendizaje de lenguas,* dictado por la Prof.ª Agr. Virginia Orlando durante el semestre par de 2012 y correspondiente al último semestre de la Licenciatura en Lingüística de FHCE así como a los problemas encontrados en cuestiones relacionadas a las prácticas letradas. Las secciones tercera y cuarta analizarán la relación entre las teorías y los problemas encontrados y entre los problemas encontrados y la aplicación de las teorías, respectivamente. La quinta sección describirá algunas intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes entrevistados. Finalmente, antes de las referencias bibliográficas de rigor, dedicaré la sexta sección a reflexionar brevemente acerca de los temas tratados y acerca de posibles trabajos futuros.

1. Conceptos preliminares: una mirada dialogista a las prácticas letradas universitarias

1.1. La(s) literacidad(es), los eventos letrados y las prácticas letradas

El término *literacidad* (en inglés, *literacy)* refiere a «…la competencia y el conocimiento en áreas especializadas» (Barton, 1994:19) así como a los «…nuevos estudios de la lectura y la escritura» (Barton, 1994:22). Resulta, pues, que si nos ceñimos al primero de los sentidos mencionados, las *literacidades* no son otra cosa que aquello que subyace a los diferentes tipos de prácticas. Es posible, entonces, decir que un individuo es *letrado* no sólo al referirse a quien ha «accedido a las letras» (o mejor dicho, a la «instrucción formal») sino al referirse a cualquier individuo que muestre conocimiento o competencia en cierta área del conocimiento. Bien podría decirse que un arquitecto es *letrado* en la lectura de diversos tipos de planos, por ejemplo, o que un doctor en medicina es *letrado* en la escritura de historias clínicas. No obstante, podrán existir individuos *letrados* en ciertas prácticas aunque no hayan accedido a instrucción formal alguna así como podrán existir individuos *iletrados* en ciertas prácticas a pesar de haber accedido a la instrucción formal. En otras palabras, creo que ni la instrucción formal ni la ausencia de ella pueden predecir el grado de éxito de los individuos al desarrollar las prácticas sobre las cuales han sido instruidos. Sin embargo, creo también que aquellos que hayan recibido algún tipo de instrucción (sea esta formal o no) sobre una práctica específica tendrán más oportunidades de éxito al involucrarse en ella.

Detengámonos aquí en las prácticas letradas. Es importante diferenciar *las prácticas letradas* de los *eventos letrados*. Las *prácticas letradas* conforman un marco general creado a partir de *eventos letrados*. Bazerman (2004, págs. 309-311) ejemplifica la relación entre eventos letrados y prácticas letradas muy claramente. Trataré de resumir su ejemplo brevemente. Imaginemos que un cierto Consejo de un Servicio universitario pretende que los estudiantes cursen ciertas asignaturas para que estén en condiciones de recibir una titulación intermedia. El Consejo debería discutir el tema, establecer por escrito qué características deben tener las asignaturas en cuestión, crear documentos que difundan la nueva normativa, etc. A su vez estos documentos deberán ser leídos por los estudiantes quienes deberán acatar su contenido si es que desean obtener la titulación. Asimismo, los estudiantes aprobarán las asignaturas y eso dará lugar a actas que modificarán la escolaridad del estudiante que, a su vez, será revisada por el personal competente al otorgar la titulación (véase Bazerman, 2004, págs. 309 – 311). Los *eventos letrados* se corresponden con cada instancia de lectura o escritura; las *prácticas letradas* están conformadas por un conjunto de eventos que genera una nueva competencia. Si bien el ejemplo propuesto por Bazerman y resumido aquí hace referencia a una serie mucho más compleja de eventos letrados relacionados, es necesario entender que, aunque se hayan producido muchos textos en esa secuencia de eventos letrados, «es más significativo que se hayan producido muchos hechos sociales» (Bazerman, 2004, pág. 310). En base a este ejemplo, alguien podría estar tentado a pensar que es una *sucesión* de eventos letrados la que da origen a una práctica letrada. Sin embargo, entiendo que esto constituiría un grave error. Si bien puede que una sucesión de eventos devenga en una práctica letrada, esto no implica que dicha sucesión tenga que repetirse de idéntica manera al desarrollar la práctica nuevamente. Incluso, muchos eventos letrados ocurren al mismo tiempo que otros, lo cual hace que la idea de *sucesión* se desvanezca para dejar lugar a la idea de *conjunto* de eventos letrados. Una vez forjada la práctica letrada, existirá un conjunto de eventos letrados esperables y suficientes (aunque no necesarios) para que la práctica letrada se desarrolle como tal. En la práctica del ejemplo anterior, si varios estudiantes desearan obtener la titulación intermedia a la cual se hace referencia, ya no sería necesario, por ejemplo, que el Consejo del servicio se expidiera nuevamente al respecto ya que los textos producidos en los eventos letrados previos habrán cambiado la realidad social del servicio universitario en cuestión.

1.2. Los géneros discursivos

Los *géneros discursivos (GDs)* pueden concebirse como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 1952-1953 / 2002, 248) propios de una cierta esfera de uso. Todo GD comporta una tríada de propiedades, a saber, un contenido, un formato y un estilo, la cual se forja como unidad en su(s) esfera(s) de uso. En otras palabras, todo GD trata sobre ciertos temas, con un cierto formato y con cierta selección de recursos léxicos, gramaticales y retóricos que son propios de un cierto dominio de aplicación. Un artículo técnico sobre temas de

ingeniería ambiental, una monografía sobre temas de lingüística y una tesis de doctorado en economía ciertamente constituyen distintos GDs ya que poseen formatos diferentes, estilos diferentes y contenidos diferentes debido a que se desarrollan en distintas esferas de uso. Notaré aquí que cada evento letrado (sea cual sea el dominio en que se lleve a cabo) puede involucrar el uso de varios GDs. De hecho, muchos eventos letrados relativamente frecuentes, por ejemplo, llenar formularios de cualquier tipo, incluyen instrucciones o directivas que leemos para saber cómo llenar los formularios e incluyen también todo aquello que escribimos para llenarlos (no importando de qué formulario particular se trate). Estos textos utilizan estilos diferentes (debido a los recursos léxicos y sintácticos utilizados, por ejemplo) dando origen a distintos GDs para un único evento letrado.

Desde una perspectiva dialogista, no se puede concebir la lectura, la escritura o cualquier otra práctica discursiva como aislada de las otras. En tanto que los géneros discursivos son parte constitutiva de los eventos letrados, y en tanto que las esferas de uso son las que forjan los géneros discursivos contenidos en los eventos letrados, es que puede decirse que las disciplinas determinan *in totum* la tríada genérica *tópico, estilo y formato.* Por lo tanto, no se puede asumir que las prácticas letradas son generales a todas las disciplinas y que sólo basta con aprender a leer o a escribir. Como sostiene Russell (1990 *apud* Carlino, 2002) muchas veces «…se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina». Entiendo que suponer que las prácticas letradas son generalizables podría oficiar de punto de partida argumentar a favor de aquellas teorías que tienen como foco las producciones textuales (entendidas como documentos escritos, principalmente). Sin lugar a dudas, estas teorías han hecho su aporte al desarrollo de los estudios acerca de la lectura y la escritura y de ellas pueden extraerse conceptos interesantes. Sin embargo, bajo otra mirada, estos conceptos se reformulan y adquieren distinto valor.

Tomaré como ejemplo los *objetivos discursivos* propuestos por Kinneavy (1971 *apud* Bazerman 1992, pág. 106-108). Según Kinneavy, los objetivos discursivos son cuatro, a saber, el *referencial,* el *persuasivo*, el *literario* y el *expresivo* (*véase* Bazerman, 1992, pág. 106). Respecto a estos objetivos, Kinneavy sostiene que cada texto los subordina estratégicamente para «manipular» al lector y guiarlo a la hora de entender aquel significado que está *dado en el texto* (*véase* Bazerman, 1992, pág. 107 y siguientes). Entiendo que, en cierta medida, todos nos fijamos objetivos a la hora de leer o escribir, aunque no sean, estrictamente, los propuestos por Kinneavy. Sin embargo, al hablar de significado, debemos tomar distancia de estas teorías centradas en el texto dado que no hacerlo implicaría adherir, al menos inocentemente, a la concepción de las prácticas letradas como habilidades generalizables. Desde una postura dialogista, el significado está dado *en* el escritor y *en* los lectores más que *por* el escritor y *para* los lectores. Además, aquello que se entiende por «significado» es, en realidad, un producto de la

historicidad de los géneros discursivos y de la intertextualidad que los envuelve. Cada GD utilizará ciertos recursos léxicos, sintácticos, retóricos, etc. para transmitir sus «significados» que estarán determinados por las esferas de uso. Con el paso del tiempo, esas esferas de uso cambiarán y los «significados» originales cambiarán junto a ellas. Al mismo tiempo, las relaciones existentes entre GDs cambiarán y determinarán otros estilos para expresar aquellos «significados» originales, definiendo así nuevos GDs. Entendemos que no existe tal cosa como la fijación de los significados a través de la escritura y, por lo tanto, nos vemos forzados a tomar distancia de la concepción «manipulativa» del lector planteada por Kinneavy. No obstante, como expondré a continuación, las prácticas letradas son capaces de manipular el mundo en el que se desarrollan aunque ya no con el fin de esclarecer «significados».

1.3. La agentividad, la cosificación y la mediación de las prácticas letradas

Las prácticas letradas, como mencionamos en la sección anterior están estrechamente relacionadas con el mundo en el cual se desarrollan. Las esferas de uso forjan las prácticas (a través de uno o más GDs), pero al mismo tiempo, las prácticas cambian las esferas. Las personas se involucran en las prácticas, pero también las prácticas cambian de algún modo a las personas. Más aún, las prácticas letradas (o sus subproductos «cosificados», es decir, estabilizados en un valor psicosociohistórico y cultural) pueden actuar en ausencia de individuos que las desarrollen. Diremos que una práctica letrada ha sido *cosificada* cuando algún subproducto de la práctica adquiere un valor social o cultural que la comunidad en la cual se desarrolla la práctica reconoce como tal. Diremos también que estas prácticas cosificadas poseen la propiedad de la *agentividad*, es decir, la propiedad de actuar por los individuos que la han desarrollado, aún en ausencia de éstos (*véase* Barton & Hamilton 2005, pág. 11 y sigs.). Más aún, las prácticas letradas *median* entre los individuos y la comunidad y entre éstos, sus mundos y las representaciones que los individuos se generan acerca de sus mundos (*véase* Barton, 2004, págs. 46 y 66-67).

Tomemos como ejemplo la práctica letrada de la escritura de poderes notariales. En cuanto a géneros discursivos, dicha práctica letrada involucra, al menos en Uruguay a los poderes genéricos, los poderes especiales, los poderes para pleitos o para contraer matrimonio, los testamentos vitales y los poderes de administración de bienes[1]. Es claro que cada uno tendrá temas específicos, expresados a través de ciertos recursos léxicos, sintácticos, retóricos, etc. y que cada uno seguirá un formato particular para que pueda ser utilizado en una esfera de uso particular con una función particular. En otras palabras, cada tipo de poder, en función de la esfera en la cual se utiliza, adquirirá su tríada *tópico, estilo, formato* típica de los géneros discursivos. Ahora bien, la práctica letrada de escritura de poderes podría considerarse *cosificada* en cada poder particular (sea cual sea su tipo) ya que estos son reconocidos por los individuos de nuestra comunidad como un tipo de valor. Cada una de estas prácticas cosificadas

[1] Para más información, véase http://www.notariado.org/liferay/web/notariado/poderes-notariales.

(estabilizadas en un poder notarial particular) podrá actuar en lugar del poderdante (es decir, ejercerá su *agentividad*), incluso en ausencia del individuo, cumpliendo una función determinada en circunstancias particulares. También queda claro que no cualquiera puede expedir un poder notarial y que, por lo tanto, aquellos individuos que se involucren en la práctica de escribir poderes notariales deberán haber cumplido con todos los requisitos para ser escribanos públicos o, de lo contrario, verán su mundo transformarse en celda a manos de la *mediación* que la práctica letrada ejerce entre el individuo y su entorno. Esta mediación no se da en ausencia de otras prácticas letradas ni de otras personas. En palabras de Barton (2004), «… no es tanto el lenguaje quien media sino la gente que usa el lenguaje» (2004, pág. 67). La *intertextualidad* tiene consecuencias directas sobre el mundo, pero podríamos decir que, en el ejemplo anterior, es la interacción entre la práctica letrada de escritura de poderes notariales (cosificada en un poder particular a través de un evento letrado particular), la práctica letrada cosificada de escribir normas penales (cosificada en el Código Penal uruguayo) y un juez penal la que hará que la transformación ocurra. De modo similar, otras prácticas letradas, en particular, las académicas, son cosificadas por los individuos, median entre ellos y sus entornos (posiblemente, las distintas comunidades académicas de las cuales los individuos forman parte) y actúan en representación de los individuos describiendo, reformulando y difundiendo el conocimiento científico, entre muchas otras actividades.

1.4. El problema de las prácticas letradas académicas en perspectiva

El entramado de conceptos que he presentado brevemente en las secciones anteriores busca dar recursos teóricos para atacar el problema de las prácticas letradas académicas desde una perspectiva que recoja su complejidad. Tomando en cuenta estos conceptos, ¿deberían existir instancias que introduzcan a los estudiantes en las prácticas letradas propias del ámbito disciplinar en el que se encuentran? Entiendo que sí.

Por una parte, como ya hemos mencionado en las secciones anteriores, las esferas de uso de los GDs parecen jugar un papel importante a la hora de involucrarse en una práctica letrada. Entonces me pregunto lo siguiente: ¿existe plena consciencia en los estudiantes acerca las esferas de uso en las que se desarrollarán sus prácticas letradas académicas? Creo que no y, aunque no pretendo en este trabajo establecer criterios de éxito en el desarrollo de las prácticas letradas académicas, parece ser el caso que esa falta de consciencia plena acerca de las esferas de uso se relaciona de algún modo con el grado de éxito de los individuos en el desarrollo de las prácticas letradas en las que se involucran.

Por otra parte, entiendo que guiar a los estudiantes a través de los conceptos de *intertextualidad, mediación, agentividad* entre otros conceptos mencionados anteriormente (y entre muchos otros que no trataré en este trabajo) puede ser de utilidad para su desarrollo profesional y para su éxito académico (medido en función de algún criterio a determinar).

Después de todo, involucrarse en una práctica letrada académica (o en cualquier práctica discursiva académica), en particular, involucrarse en aquellas prácticas letradas propias de los ámbitos universitarios, exige a los individuos la habilidad de manipular eficientemente el conocimiento de la disciplina ya sea para describirlo, transformarlo o difundirlo y éste conocimiento está cosificado en subproductos de las mismas prácticas letradas en las cuales los individuos (sean estudiantes o no) se pretenden involucrar. En estas instancias, el rol de un *par avanzado o un maestro* (*véase* Gee 2000, 204) tiene un papel muy importante: presentar a los miembros nuevos de una comunidad (académica) aquellas prácticas propias de la disciplina. Incluso aquellos escritores o lectores «experimentados» o «maduros» de ciertas disciplinas pueden ser «inexperimentados» o «inmaduros» en otras, a pesar de que puedan ya conocer la norma de la lengua y algunas cuestiones de *estilo* o *formato* utilizadas en la nueva disciplina. De hecho, algunos autores sostienen que «…son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar» (Bailey y Vardi, 1999 *apud* Carlino, 2002). Que un lingüista sea capaz de realizar consideraciones acerca de la transparencia u opacidad del léxico utilizado por los doctores en medicina (y por lo tanto tenga más probabilidad de reconocer el significado de las piezas léxicas utilizadas por los médicos), por ejemplo, o que conozca que todas las historias clínicas deberían contener información acerca de los antecedentes personales y familiares del paciente, ciertamente no implica que el lingüista en cuestión pueda ser exitoso escribiendo historias clínicas. Creo, pues, que no podemos pretender que estudiantes que recién se inician en una disciplina sean exitosos en las prácticas discursivas (letradas o no) de las cuales la disciplina hace uso; más aún, incluso aquellos estudiantes que ya se han iniciado en dichas prácticas se verán, en algún momento de sus carreras, obligados a incursionar en nuevas prácticas, ya sea porque el progreso en sus estudios se los impondrá o porque el paso del tiempo habrá cambiado las esferas y las prácticas.

2. Presentación de las entrevistas a estudiantes y docentes

2.1. Criterios de selección de los entrevistados

La selección de los entrevistados no fue azarosa, pero tampoco fue representativa de ningún universo en particular. En esta primera etapa del trabajo, entrevisté a cinco estudiantes avanzados de la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), a un maestrando y docente de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), a un magíster y docente de la Facultad de Ingeniería (FING) y a un doctor y docente del mismo Servicio. En principio, elegí entrevistar a estudiantes avanzados en Lingüística debido a que, al momento de realizar las entrevistas, tenía algún grado de certeza (basándome en mi experiencia previa como estudiante de la Licenciatura) acerca de la existencia de un número importante de

problemas que afectan el normal desarrollo de las prácticas letradas académicas de algunos estudiantes. En el marco del *Seminario de Lingüística II: Prácticas letradas, géneros discursivos y enseñanza-aprendizaje de lenguas* dictado por la Profa. Agr. Virginia Orlando durante el segundo semestre de 2012 y como parte de una entrevista mucho más extensa acerca de algunas cuestiones que no nos ocupan aquí, dediqué algunos minutos a hablar con los entrevistados acerca de los problemas que pudieran haber tenido al escribir trabajos monográficos o informes en el marco de las asignaturas dictadas en el tramo final de la carrera. En base a los testimonios recabados y a la bibliografía que había consultado, me resultó interesante saber si estos problemas se mantenían o cambiaban a medida que los estudiantes avanzaban en sus carreras académicas. Así, pues, fue que entrevisté a los graduados con el fin de recolectar más información acerca de sus procesos de lectura y escritura ya en otros niveles académicos. Finalmente, y dado que muchos de los entrevistados de mayor nivel académico tenían actividad docente en sus respectivos Servicios, dediqué unos minutos de sus entrevistas a indagar sobre las expectativas de los docentes en torno a las prácticas letradas de sus estudiantes y acerca de otras cuestiones que mencionaré en la siguiente sección. Claramente, las reflexiones que puedan hacerse en base a la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas sólo tendrán valor como punto de partida para trabajos futuros.

2.2. Temas tratados

Todas las entrevistas realizadas hasta la fecha, independientemente del nivel académico de los entrevistados, pueden considerarse similares en cuanto a los temas tratados. Los temas tratados fueron los siguientes: (1) la instrucción recibida en torno a la escritura de trabajos de fin de carrera; (2) el grado de conocimiento de estudiantes y docentes acerca de los estándares de evaluación para dichos trabajos; (3) el intercambio de consejos con pares en los procesos de escritura, lectura y corrección de trabajos de fin de carrera; (4) el tiempo necesario para la redacción del documento a entregar; (5) la dificultad percibida por los entrevistados de los procesos de escritura y corrección de los trabajos de fin de carrera; (6) los problemas encontrados por estudiantes en la redacción del documento a entregar; y (7) las expectativas de los docentes en torno a dichos documentos.

2.3. Información obtenida (resultados preliminares)

2.3.1. Instrucción en torno a la escritura de trabajos de fin de carrera

En el caso de los estudiantes de grado, si bien todos los entrevistados mencionaron haber recibido algún tipo de instrucción explícita acerca de cómo escribir sus trabajos de fin de carrera, el 80% de los entrevistados consideró que dicha instrucción fue insuficiente. En el caso de los estudiantes de posgrado, *todos* los entrevistados consideraron que la instrucción recibida en torno al proceso de escritura de sus tesis fue insuficiente. En cuanto a los docentes, todos los

entrevistados afirman haber dado información a sus estudiantes acerca de cómo escribir sus trabajos de fin de carrera aunque reconocen que la información brindada puede haber sido insuficiente.

2.3.2. Conocimiento de los estándares de evaluación

El 80% de los estudiantes de grado entrevistados afirmó no conocer los estándares de evaluación utilizados en la corrección de sus trabajos o que su conocimiento de los estándares les resulta insuficiente. Sin embargo, todos los estudiantes de posgrado afirmaron conocer los estándares de evaluación que son utilizados en la corrección de sus trabajos. Por su parte, todos los docentes afirmaron haber dado información acerca de los estándares de evaluación.

2.3.3. Socialización de los trabajos con pares académicos

Sólo un 40% de los estudiantes de grado entrevistados afirmó haber *buscado* consejos de pares en el proceso de escritura de sus trabajos sistemáticamente y un 20% afirmó haberlo hecho aunque no sistemáticamente. El 40% restante afirmó no haber *buscado* consejo alguno entre sus pares académicos. Sin embargo, el 60% de los entrevistados afirmó haber *recibido* consejos que les resultaron de utilidad. Los procesos de escritura de los estudiantes de posgrado parecen ser extremadamente solitarios. De hecho, el 100% de los estudiantes de posgrado entrevistados afirmó no haber *buscado* consejos de sus pares durante el proceso de escritura de sus tesis aunque afirmaron haber *recibido* consejos de utilidad en el proceso.

2.3.4. Tiempo transcurrido en el proceso

Para los trabajos de fin de carrera de los estudiantes de grado entrevistados, el tiempo transcurrido en el proceso de escritura fue, en promedio, cercano a un año y medio. En el caso de los estudiantes de posgrado entrevistados, el proceso de escritura de sus tesis consumió, en promedio, un año.

2.3.5. Dificultad relativa de los procesos de escritura y corrección

Los estudiantes de grado entrevistados, en promedio, consideraron que el proceso de escritura de sus trabajos de fin de carrera es algo difícil (3,4 en una escala del 1 al 5, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil). Para los estudiantes de posgrado entrevistados, la dificultad relativa del proceso de escritura aumentó aunque no muy significativamente (4,0 en promedio). En cuanto al proceso de corrección de los trabajos de fin de carrera, los docentes entrevistados no expresaron ni dificultad ni facilidad (3,0 en promedio, utilizando la escala anterior).

2.3.6. Problemas encontrados por los estudiantes de grado

El 40% de los estudiantes entrevistados expresaron haber encontrado problemas con el reconocimiento de sus interlocutores, la organización del contenido de sus trabajos, la selección

de recursos léxicos y sintácticos apropiados para la tarea, la adhesión a las normas típicas de formato (i.e., referenciación bibliográfica, segmentación de los documentos, etc.), la inclusión de críticas a autores referentes y la determinación de qué información puede darse por sobreentendida. El 60% afirmó haber presentado dificultades con el recorte de los temas a incluir en los trabajos así como problemas al incluir sus opiniones o puntos de vista sobre los temas a tratar. La determinación de la extensión de los trabajos fue observada como un problema importante por el 80% de los estudiantes de grado entrevistados. Es de notar que ninguno de los entrevistados expresó haber tenido dificultad para acompasar la visión del docente orientador acerca de los temas tratados en los trabajos.

2.3.7. Expectativas de los docentes

Las expectativas expresadas por los docentes se concentraron, principalmente, en torno a cuestiones de formato y estilo. Sólo dos docentes hicieron referencia a la estructura argumental de los trabajos y al papel que juegan las citas y las referencias bibliográficas, lo cual parece ser un indicio de una preocupación legítima por la intertextualidad. Sin embargo, estas menciones fueron realizadas en medio de varias consideraciones acerca de elementos de formato y estilo. Más precisamente, los docentes afirmaron lo siguiente:

> Espero que se respete el contenido, que se respete las formas que tiene que tener una tesis, que vos me estás presentando algo que yo voy a sentarme y leer (…). Después, las referencias bibliográficas, eso me parece importante, cómo se cita o cómo no se cita y se hace cualquier cosa (…) ha habido casos de que casi los vas a mandar al Consejo por plagio y te das cuenta de que es que no saben citar… Eso… Por lo menos en nuestra área es complicado… Deberían manejarlo al hilo. (…) Eso espero encontrar. Bueno… después, lo que espero encontrar, seguramente, es *claridad metodológica*. Eso espero encontrarlo. *Y que toda esa claridad metodológica, conceptual, etc. de verdad esté reflejada en la forma en que la persona redacta*. (Docente1, FCS, Gr. 2, el resaltado es mío).

> *…el hilo conductor, que tenga una buena lógica interna… a nivel macro…* y después que no tenga horrores de escritura *(risas)*. Eso, seguro. (…) que sea de frases cortas, ágil, digamos… concisa, (…) en Ingeniería no se puede… hacer poesía en una tesis *(risas)* (…) Nada de lenguaje raro ni cosas por el estilo. O sea… un lenguaje raro para lo que es nosotros, para técnicos (Docente2, FING, Gr. 3, el resaltado es mío).

Las expectativas más frecuentemente mencionadas por los docentes entrevistados fueron las siguientes: (1) el buen uso de los recursos sintácticos y léxicos; (2) el respeto por la norma de la lengua (por ejemplo, una correcta ortografía); (3) la adhesión a los formatos típicos de las disciplinas; y (4) la habilidad para sintetizar los contenidos trabajados.

3. ¿Qué nos dice una postura dialogista acerca de los problemas encontrados?

En base a los resultados preliminares de las entrevistas realizadas, parece claro que la mayoría de los estudiantes y docentes entrevistados intuyen la importancia de cada uno de los elementos de la tríada genérica *tópico, formato* y *estilo* aunque no parecen ser plenamente conscientes de la unidad de estos conceptos tan centrales a las prácticas letradas. Esta falta de consciencia acerca de la unidad de conceptos podría explicar por qué los estudiantes de grado, particularmente, mostraron problemas en la mayoría de los aspectos tratados directamente relacionados con los GDs. Además, los procesos propios de las prácticas letradas académicas parecen ser tenidos en cuenta sólo periféricamente (por ejemplo, la socialización de las prácticas a través de *pares avanzados*). En cuanto a los estándares de evaluación de los trabajos de fin de carrera, se observó una falta de criterios compartidos por los docentes de las distintas disciplinas relevadas en las entrevistas. Entiendo que esto atenta contra las prácticas letradas académicas y por consiguiente, contra el grado de éxito que puedan tener los estudiantes de grado, «novatos» en sus disciplinas. Entiendo también que los estándares de evaluación deberían reflejar lo que una cierta comunidad académica espera de sus miembros y que dichas expectativas deberían ser conocidas por *todos* los miembros de la comunidad. Creo que en tanto los estándares de evaluación no se hagan explícitos a los estudiantes, sea a través de los docentes o a través de otros miembros experimentados de la comunidad académica, la «inexperiencia» de los miembros más «novatos» de la comunidad seguirá teniendo consecuencias negativas para la educación universitaria.

4. ¿Qué nos dicen los problemas encontrados acerca de la aplicación de las teorías?

Como mencioné en la introducción a este trabajo y aunque la muestra de entrevistados seleccionada no sea representativa de ningún universo en particular, los problemas encontrados pusieron de manifiesto que existe una «intuición» tanto de estudiantes como de docentes acerca de algunos de los conceptos teóricos que involucran las prácticas discursivas académicas y, en particular, las prácticas letradas. Sin embargo, esta «intuición» parece no dar cuenta de la complejidad de las prácticas en cuestión. En particular, las cuestiones de estilo y tópicos parecen llevarse la atención de docentes y estudiantes quienes pueden llegar a perder la oportunidad de explorar el carácter epistémico de las prácticas letradas (*véase* Carlino, 2002, pág. 2). Después de todo, en palabras de Scardamalia y Bereiter (1985 *apud* Carlino, 2002) es un hecho que «… no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y la escritura de textos académicos» (2002, pág. 2). Es justamente este poder epistémico de la lectura y la escritura que creo debería explotarse a través de intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario.

5. Sobre las intervenciones pedagógicas

De acuerdo con lo expresado por los docentes entrevistados, las intervenciones pedagógicas en torno a las prácticas letradas académicas son insuficientes. También parece claro que tanto estudiantes como docentes creen necesario que se lleve a cabo algún tipo de intervención pedagógica que apunte a guiar a los estudiantes de grado en tanto que miembros «novatos» de una comunidad académica específica. Cito a continuación algunos comentarios de docentes que creo vale la pena considerar:

> …lo que he visto es que las [tesis] que salen bien o los [estudiantes] que son buenos es más por características personales y no por formación de la carrera. Es más, nosotros *en Ingeniería decimos que la carrera, en temas de escritura, te deforma, no te forma.* (…) Tenés muchos cursos que te exigen escribir informes. En el mejor de los casos te dan plantillas y en las plantillas tenés la estructura del tipo de informe y en cada sección de la estructura un comentario de lo que debería ir en esa sección. Pero eso es lo que se entrega. (…) eso es lo que vos tenés como materiales. *Por eso te digo que te deforma, Porque vos te acostumbrás a seguir plantillas* (Docente2, FING, Gr. 3, el resaltado es mío).
>
> Me parece que la carrera tendría que tener algunas asignaturas más orientadas a la lectura y la escritura, la comprensión lectora de lo que están leyendo… *Me parece importante para cualquier profesional de cualquier área* (Docente3, FING, Gr. 3, el resaltado es mío).
>
> (…) *me he tomado el trabajo, y el atrevimiento, de hacer algunas cosas así con pocas personas*. (…) Por ejemplo, he sentado a alumnos (…) fuera del horario de mi trabajo, y les he dicho «bueno, leé un párrafo. Ahora, ¿qué entendiste?» Eso. Y darte cuenta de que *no entienden*. Entonces, decirle «bueno, lo que quiso decir en este caso el autor fue tal cosa. Leelo otra vez a ver si ves esto…» Bueno, y allá sí [entienden], pero *esa no es mi tarea*. Yo *no puedo ser una docente universitaria que tengo clases multitudinarias y hacer eso…* (Docente1, FCS, Gr. 2, el resaltado es mío).
>
> Esa habilidad [la de escribir trabajos buenos] *no es producto de la educación de mi Servicio*. (…) *Debería de haber un taller*… o… una materia, no sé bien cuándo a lo largo de la carrera, no creo que deba ser necesariamente al principio… pero *que trabaje estas cosas (…) y no la hay*. Entonces, yo, lo que he visto también es que la gente que es muy metedora termina por entender y por adquirir esas habilidades. Pero, esos son los <u>menos</u>. (…) Esos son los menos en todas partes (…) En mi Servicio y en otros Servicios. *Entonces, de repente, de una generación de 50, te salieron 3* (…)» (Docente1, FCS, Gr. 2, el resaltado es mío).

De los comentarios anteriores, es claro que, al menos los docentes entrevistados, reconocen la importancia de una eventual intervención pedagógica en torno a las prácticas letradas académicas y que existe un cierto grado de disconformidad acerca de la formación que los

servicios universitarios brindan a los estudiantes sobre las prácticas propias de su disciplina. Además, tal como lo expresa el Docente1, puede que exista una correlación positiva entre la formación en prácticas letradas y la tasa de egreso estudiantil que tanto preocupa a la Universidad hoy en día en nuestro país. Asimismo, en el contexto actual de algunos Servicios universitarios, algunos docentes parecen no sentirse cómodos con la realización de intervenciones pedagógicas tal como lo expresa el Docente1. No quiero decir con esto que no puedan llevarse a cabo este tipo de intervenciones. Sin embargo, debe reconocerse que el contexto universitario está atravesado por una serie de problemas que no comentaré en este trabajo, pero que entiendo atentan contra las intervenciones pedagógicas respecto a los temas que nos ocupan y contra muchas otras iniciativas en torno a otros temas importantes para la vida universitaria.

6. Reflexiones

En base a los resultados preliminares de este trabajo, entiendo que podría ser de utilidad para los distintos Servicios prestar atención a las prácticas letradas académicas de los estudiantes, si es que aún no lo han hecho. Creo además que las intervenciones pedagógicas en torno a estas cuestiones deben ser realizadas de manera sistemática y con criterios compartidos por todos los miembros de cada una de las comunidades académicas particulares. Sería interesante, en mi opinión, realizar trabajos de investigación a largo plazo que apunten a encontrar, si es que existe, la correlación entre la formación en las prácticas letradas académicas y la tasa de egreso de los estudiantes universitarios de grado. Es claro también que estos trabajos requieren un enfoque multidisciplinario y que no pueden depender de la «intuición» de los miembros expertos en las disciplinas particulares. Si bien los miembros expertos de las comunidades académicas particulares tienen un rol de suma importancia en las prácticas letradas típicas de sus disciplinas, es necesario asirse de teorías consistentes para el desarrollo de estos trabajos, los cuales deberían incluir a lingüistas, sociólogos, expertos en educación y psicólogos, entre otros profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas. Es probable que, a partir de este tipo de trabajos y de los resultados que de éstos puedan obtenerse, las comunidades académicas particulares encuentren modos de solucionar algunos de sus problemas específicos y que contribuyan a mejorar la educación universitaria en general.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1952 – 1953 / 2002). *El problema de los géneros discursivos*. En Bajtín, M. *Estética de la creación verbal,* págs. 248 – 293. Argentina: Siglo XXI Editores.

Barton, D. (1994). *An Introduction to the Ecology of Written Language.* New York: Blackwell Publishing Ltd..

Barton, D.; Hamilton, M. (2005). *Literacy, reification and the dynamics of social interaction*. En Barton, D.; Tusting, K. (Eds.). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. New York: Cambridge University Press.

Bazerman, C. (1992). *Theories that Help Us Read and Write Better*. En Witte, Stephen P., Nakadate, Neil y Cherry, Roger D. (Eds.). *A Rhetoric of Doing,* Capítulo 6, págs 103-112. Illinois: Southern Illinois University Press.

Bazerman, C. (2004). *Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People*. En Bazerman, C.; Prior, P. *What Writing Does and How It Does It,* págs 309-339. New York: Routledge.

Carlino, P. (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad Tutorías, simulacros de examen y síntesis en clases de humanidades.* En Revista Lectura y Vida, vol. 23 (1). Recuperado de Revista Lectura y Vida <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf> el 5 de Setiembre de 2013.

Gee, J. P. (2000). *Discourse and Sociocultural Studies in Reading*. En Kamil, M. L. et al. (Eds.). *Handbook of Reading Research: Volume III*, págs. 195-207. New Jersey: Lawrence Erlbaum.