



TÉCNICO SUPERIOR EN SOPORTE DE LA INFRAESTRUCTURA DE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN



**ANEXO
CURSILLO DE NIVELACIÓN – INGRESO
A 1ER. AÑO**

CICLO ACADÉMICO 2017



Módulo 1

Leer y escribir en la universidad

A modo de presentación de la asignatura

El desafío de comenzar una carrera universitaria

La elección de una carrera constituye una de las decisiones más difíciles y, a la vez, más importantes en la vida de las personas. Aun con todo lo que esto representa, el desafío no termina allí, ya que el ingreso a la universidad supone también, de parte del estudiante, adaptarse a un nuevo mundo social y académico, muy distinto del que se acaba de transitar, con normas, reglas y códigos propios, y que demanda el desarrollo de nuevos aprendizajes que no se agotan en los contenidos de cada asignatura. En este sentido, el ingreso a la universidad nos plantea el reto de aprender nuevos modos de relacionarnos con la lectura y la escritura.

Por ello, esta materia, a la que denominamos **Lectocomprensión y técnicas de estudio**, te propone un acercamiento a la lectura y escritura académico-científica. Pero, ¿a qué se refiere esto? ¿Qué relación tienen el leer y el escribir con mi formación profesional?

La **lectura** y la **escritura** son prácticas que realizamos todos los días (leemos alguna noticia que nos interesa, un libro que nos gusta, dejamos notas sobre la mesa, escribimos en clase, hacemos la lista del supermercado, etc.). Sin embargo, si nos ponemos a pensar un poco más detenidamente sobre estas prácticas que realizamos frecuentemente, rápidamente podemos advertir que no lo hacemos en todos los casos de la misma manera. Antes bien, las características que asumen la lectura y la escritura varían de acuerdo al **contexto** en el cual las llevemos a cabo. De este modo, no escribimos de la misma manera cuando dejamos una nota a nuestra madre sobre la mesa, una solicitud de trabajo o una monografía para entregar al docente. De igual forma, tampoco leemos un periódico del mismo modo que el material de estudio para rendir un examen.

Esto mismo sucede cuando ingresamos a la **universidad**; en efecto, se trata de un **contexto particular**. Allí, los textos que leemos y los que debemos producir





asumen características diferentes a aquellas a las que estábamos acostumbrados en niveles educativos previos: las estructuras textuales son distintas, parece haber normas que rigen la escritura y que no conocemos tanto; comienzan a solicitarnos que nos acerquemos a los textos con propósitos específicos; hay palabras y modos de redacción que dificultan la comprensión a la hora de leer; tenemos que preparar un examen de opción múltiple; debemos trabajar desde entornos virtuales o elaborar textos que requieren modos de escritura desconocidos para nosotros.

En suma, la complejidad implicada en la lectura e interpretación de textos académicos y en la elaboración de escritos, desde el lenguaje propio de una disciplina particular, exige el dominio de nuevas **competencias de lectura y escritura**. Para comprender mejor esto, veamos lo que algunos especialistas dicen.

Algunas diferencias en las prácticas de lectura y escritura entre la escuela y la universidad

Aunque sería difícil enumerar en pocas páginas las diferencias entre el nivel medio y la universidad, en lo relativo a los textos que se leen y escriben existen algunas diferencias importantes que conviene resaltar. En lo que hace a la lectura, de acuerdo con Vázquez (2005), los estudiantes universitarios –a diferencia de los estudiantes secundarios, que trabajan con materiales especialmente preparados para ellos– deben enfrentarse con fuentes bibliográficas diversas, que contienen desarrollos teóricos de diferentes niveles de complejidad, que plantean acercamientos, posicionamientos y enfoques distintos y que pueden ser compatibles entre sí en algunos casos y contradictorios en otros. Abordar estos grandes cuerpos de información atravesados de una gran **pluralidad de voces** obliga a los estudiantes a poner en práctica nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes y a realizar operaciones cognitivas complejas de diferenciación y discriminación conceptual.

El proceso descrito se complejiza aún más, dificultando la tarea de comprensión, ante la ausencia del contexto en el cual se escriben los textos que leemos. En efecto, los materiales de estudio de una asignatura (capítulos de libros propios del campo disciplinar, manuales o fichas de cátedra elaborados por el docente, artículos de revistas especializadas, por ejemplo) suelen carecer de información contextual. En consecuencia, muchas veces no se sabe de qué libros fueron extraídos, quiénes son sus autores y a qué corrientes de pensamiento pertenecen, qué información intertextual contienen. Desgajados del esquema general de la obra, con información fragmentada –como cuando se trata de leer varios capítulos que no corresponden al orden de la versión

¿Conoces a alguien que haya pasado por la universidad o se encuentre cursando los últimos años de la carrera? Te invitamos a que le preguntes acerca de su experiencia universitaria, con el fin de que explores en mayor profundidad las diferencias que aquí te comentamos.



original–, en ocasiones, marcadas o subrayadas por otros lectores que han leído el mismo texto, quizás con propósitos diferentes, los materiales de estudio que se utilizan a menudo en la universidad añaden nuevas complicaciones a la tarea de comprensión e interpretación, recayendo mayor responsabilidad en el estudiante de reconstruir el contexto y elaborar inferencias correctas.

Por su parte, las tareas de escritura en la escuela secundaria tienden más bien a la reproducción, en tanto que en la universidad se requiere un tratamiento más elaborado que supone la puesta en marcha de procesos de síntesis e integración y la derivación, desde las teorías, de categorías para el análisis de problemas de relevancia dentro de una profesión. Además, si se tiene en cuenta lo que acabamos de señalar, producir un texto escrito en base a lecturas fragmentadas e incompletas tendrá –muy probablemente– consecuencias negativas en la calidad de los escritos que producen los estudiantes. Por lo tanto, las características de los materiales de estudio afectan tanto a las tareas de comprensión como a las de producción textual.

Acerca de la materia lectocomprensión y técnicas de estudio

Tomando en consideración las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura en la universidad y en la escuela secundaria y la calidad de los materiales que los alumnos leen en las instituciones de formación superior, esta asignatura se propone acompañarlos en el comienzo de este nuevo camino, donde deberán aprender, antes que nada, el **oficio de ser estudiantes universitarios** (Vélez, 2005). Buscaremos, a través del cursado, favorecer tu acceso al mundo de la lectura y la escritura académico-científica, proponiéndote reflexionar sobre la importancia que poseen ambas actividades cognitivas para tu rol de estudiante y las particularidades que éstas asumen; procuraremos también brindarte diferentes herramientas y estrategias de estudio que favorecen un aprendizaje significativo. Para el logro de estos objetivos, la materia se encuentra dividida en cuatro módulos:

- **Módulo 1:** se propone introducirte en la materia y los conceptos que la fundamentan. Se presentan, brevemente, algunos **conceptos nodales** como los de alfabetización académica, competencias de lectura y escritura y, por último, género discursivo, con especial hincapié en los géneros académicos.
- **Módulo 2:** aborda específicamente la **lectura**. Se parte de la lectura como una actividad orientada por propósitos, haciendo foco en la comprensión y los distintos elementos que intervienen en ella. Asimismo, veremos algunas estrategias de comprensión lectora junto



con algunas técnicas de planificación y organización de la lectura que nos ayudarán a obtener mejores resultados en el aprendizaje.

- **Módulo 3:** en este módulo nos detendremos en la **escritura**, analizando las operaciones que, involuntaria o deliberadamente, se activan al momento de componer un escrito. Se cuestiona en este sentido las concepciones mecánicas y lineales del acto de escribir, en favor de una conceptualización que enfatiza el aspecto procesual de la escritura, destacándose los principales problemas y dificultades que se producen al momento de escribir. Complementariamente, discutiremos el valor epistémico que encierra la escritura a partir de la recursividad que supone con el pensamiento. Por último, analizaremos algunas estrategias de planificación, organización y composición textual que nos pueden resultar de utilidad en el proceso de redacción.
- **Módulo 4:** versa sobre los **géneros académicos**. Particularmente, nos ocuparemos de aquellos géneros que se escriben y leen con mayor frecuencia durante los años de la universidad: la monografía, la tesis y el informe, el resumen y las síntesis. Exploraremos cuáles son las características más importantes de cada uno, al igual que sus similitudes y diferencias.

Los desarrollos conceptuales de cada módulo estarán acompañados de algunos ejemplos que ayudarán a comprenderlos, así como también de ejercicios y preguntas que permitirán ir pensando y poniendo en práctica el uso de diferentes estrategias de comprensión o producción de textos.

¡Bienvenidos a la materia! Esperamos compartir una interesante y productiva instancia de trabajo y aprendizajes.





➔ 1. Leer y escribir en la universidad

“La escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones (...) porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes les han contado” (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, pág. 20-21)

Bienvenidos al módulo 1. Antes de comenzar, te sugerimos que leas atentamente los conceptos clave de este módulo. Te ayudarán a organizar la lectura y establecer articulaciones entre un concepto y otro.



Conceptos clave: alfabetización académica – competencias – lectura – escritura – función epistémica – recursividad – decir el conocimiento – transformar el conocimiento – géneros discursivos – géneros académicos.



1.1 La nueva sociedad de conocimiento atraviesa la universidad

La sociedad ha sufrido en las últimas décadas cambios culturales profundos a nivel social, económico y también educativo que obligan a todos los ciudadanos a hacerse nuevos planteos (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). Si atendemos a los cambios que han acontecido en educación, específicamente, advertiremos que son muchos y todos importantes. Entre ellos, uno de los más significativos se vincula al conocimiento: su crecimiento cada vez mayor, su transformación constante y su difusión e intercambio gracias a las tecnologías, a una velocidad impensada años atrás.

Los especialistas afirman que vivimos en una **sociedad de conocimiento**, pero autores como Pozo y Pérez Echeverría (2009) cuestionan esta idea, sosteniendo que es más pertinente afirmar que vivimos en una **sociedad de información**, reconociendo en ello el papel esencial que debe asumir la universidad, formando a profesionales capaces de gestionar la información para convertirla en verdadero conocimiento.

En este sentido, resulta claro que el incremento de la información, multiplicado por el desarrollo y la extensión de internet, no trae aparejado, necesariamente, un mayor conocimiento. Asistimos, así, a la paradoja del conocimiento, haciendo referencia con esto a que el mayor conocimiento produce también más desconocimiento (Stehr, 2000).

En este punto, se advierte la necesidad y el desafío de una formación que trascienda la enseñanza aislada y compartimentada de conocimientos teóricos o metodológicos, la enseñanza de **una vez y para siempre**, y se nos invita a pensar en la formación continua, en la formación de profesionales capaces de enfrentar las situaciones y desafíos de la vida social, como el cambio constante o la cantidad masiva de información y conocimiento que circula por todos lados. En síntesis, se nos invita a pensar en formar y formarnos como profesionales capaces de gestionar el conocimiento estratégicamente según las situaciones que enfrenten (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

Surge así el reto de formar, en el nivel superior, a **profesionales competentes y estratégicos** (Carreras y Perrenoud, 2005; Parcerisa, 2007; Perrenoud, 2004). Y, en referencia a esto, volvemos a destacar la importancia de la lectura y la escritura como actividades que nos permiten gestionar el conocimiento, pero además, de la capacidad para emplear estrategias que permitan acceder y apropiarse de los conocimientos científicos que se producen en cada campo disciplinar. Son estas competencias las que deberá desarrollar el estudiante a lo largo de su paso por la universidad.



1.1.1 Una breve referencia al término competencias

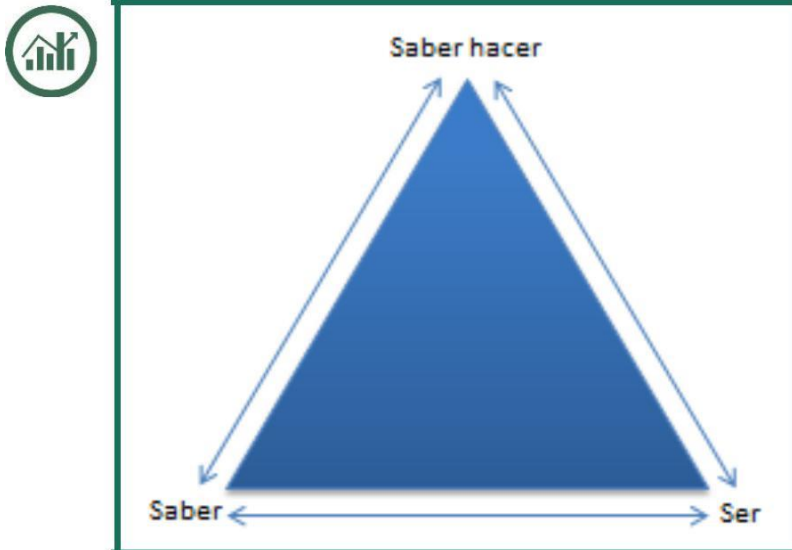
Mucho se ha escrito y hablado sobre competencias en este último tiempo, pero en este apartado no nos dedicaremos a revisar de manera exhaustiva los antecedentes del tema, sino más bien a definir una mirada hacia esta conceptualización desde las voces de diferentes especialistas que han estudiado la temática en profundidad. El objetivo es rescatar los aportes de estas líneas de investigación para pensar las prácticas de lectura y escritura como actividades intelectuales inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa profesional, competencia que como dijimos deberá desarrollar el estudiante en su paso por la universidad.

¿A qué nos referimos con **competencias**?

La variedad de aproximaciones que pueden encontrarse en la literatura referida a este tema evidencia que no se trata de un concepto unívoco y simple sino que, por el contrario, adopta diferentes significaciones, las que se explican en parte por las situaciones específicas, propósitos, orientaciones y contextos en que se conceptualiza y produce, así como por las orientaciones teóricas de quienes las enuncian. De todos modos, en un sentido general podemos comenzar refiriéndonos a las competencias como “la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica” (Pinto, 1999, pág. 96). Para este autor, cada competencia resulta de un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Las competencias se pueden definir sobre la base de tres componentes: conceptual (*saber*), procedimental (*saber hacer*), y actitudinal (*ser*) (ver Figura 1).

**Figura 1**

Triangulo de las competencias



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Carreras y Perrenoud (2005) afirman que hablar de competencias no es lo mismo que hablar de saberes, de los saber-hacer o de las actitudes, sino que implica referirnos a aquello que pone en movimiento todos estos saberes, integrándolos. Remarcan, además, que esta movilización no es azarosa sino que debe ser pertinente en una situación concreta, en un contexto de urgencia e incertidumbre.

Hablar de competencias, entonces, implica ponernos en movimiento intelectualmente. Enumeramos a continuación algunas de las características fundamentales de la noción de competencia:

- Implica pensar en familias de situaciones en las que se puede aplicar la competencia analizada y los recursos que habrá que movilizar para que se pueda desarrollar dicha competencia (Garagorri y Parcerisa, en prensa).
- Involucra no sólo haber adquirido conocimientos, sino esencialmente saber movilizar esos conocimientos adquiridos de manera integral, en un contexto y situación determinada. En este sentido, tal como sostienen Carreras y Perrenoud (2005), una competencia, lejos de suplantar los conocimientos, se sitúa más allá y presupone la facultad de valerse de ellos para actuar de manera consciente.
- Supone siempre una contextualización en una situación específica que se genera de acuerdo con la representación que la persona o el grupo de personas se hace de esta situación (Jonnaert, 2001).



- Las competencias movilizan, integran y orquestan los diversos recursos adquiridos en diferentes momentos del trayecto académico, lo que depende a menudo de varias disciplinas o simplemente de la experiencia (Perrenoud, 2004).
- Por último, como señala Jonnaret (2001), hablar de competencias implica una dimensión ética, señalando que los resultados de la movilización de las competencias deben ser socialmente aceptables además de exitosos.

1.1.2 ¿Por qué hablar de competencias en relación a la lectura y escritura en la universidad?

Pensar la lectura y la escritura como competencias específicas en la universidad implica trascender las prácticas de lectura y escritura habituales, para adquirir modos de leer y escribir específicos de la comunidad académica y de cada campo de conocimientos en particular.

De esta manera, acordamos con Carlino (2005) en que existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias pero que da forma y sentido a las prácticas de lectura y escritura en este ámbito. Como muestra de su especificidad, es posible comprobar diferencias significativas en las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Vardi, 2000). Estas diferencias configuran culturas particulares que se reflejan en ciertas maneras de leer y escribir. Más todavía, la cultura académica, tal como la venimos definiendo, tampoco es uniforme en su interior. Por el contrario, la especialización de cada campo disciplinar ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren su forma a través de la comunicación oral y escrita, sean distintos de un dominio a otro.

Esta mirada sobre los procesos de lectura y escritura implica un desafío tanto para docentes como para estudiantes. Nos reta a asumir el desafío de formar y formarse en ciertas competencias propias del campo disciplinar que ha elegido el estudiante para su formación profesional y, al mismo tiempo, formar y formarse en otro tipo de competencias transversales a cualquier profesión. Una de estas competencias transversales es la comunicativa; y en el interior de ésta, como sus cualidades inherentes, encontramos la lectura y la escritura.

Pensar la lectura y la escritura como partes de la competencia que atraviesa la formación comunicativa implica considerarlas como habilidades lingüísticas que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que deben desarrollarse en un



contexto específico y dentro de una comunidad discursiva y científica particular, siendo un potencial espacio de trabajo las aulas universitarias.

De esta forma, podemos apreciar que la lectura y la escritura no son ajenas al ser y hacer de cualquier profesional. Habrá profesionales que deban escribir informes, habrá quienes se dediquen a la ciencia y dentro de sus campos deban construir conocimientos a través de la producción de informes u otros que, a través de escritos argumentativos, necesiten validar modelos conceptuales; otros necesitarán exponer sus ideas a través de la escritura de monografías o ensayos; muchos, al final de la carrera, deberán escribir sus tesis y comunicar el proceso realizado, los resultados hallados y las conclusiones a las que han arribado. Ninguna de estas actividades puede ser pensada por fuera del lenguaje oral y escrito.

Es en este contexto, el de la educación superior, que te proponemos redescubrir la lectura y la escritura como pilares fundamentales de los aprendizajes, que nos permiten construir y organizar el conocimiento. Todo esto en pos de que, como estudiantes y futuros profesionales, logren aprovechar estas potencialidades para generar mejores y nuevos modos de aprender y construir competencias comunicativas vinculadas a estas prácticas específicamente.

1.2 Leer y escribir: dos habilidades a aprender en la universidad

“Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado” (Larrosa y Skliar, 2005, pág. 8)

Antes de adentrarnos en lo que viene, te proponemos una pequeña actividad sencilla que nos será útil para abordar los conceptos vertidos en este apartado.

Al leer los módulos de la materia irás encontrando diferentes actividades; conviene que las realices en la situación de lectura en la cual se proponen. Están pensadas para acompañar tus procesos de acercamiento a los contenidos conceptuales. Son pequeñas actividades de aprendizaje que ayudarán a que reflexionemos juntos sobre algunas cuestiones, por lo que no tiene sentido que te adelantes a la lectura antes de completarlas.



¿Qué es la alfabetización? Discute con tus compañeros de estudio acerca de su significado.

Una vez que hayas comprendido el significado de este término, piensa: ¿por qué crees que se habla de alfabetización en la universidad?

Luego de completar estas actividades, prosigue con la lectura del módulo y compara la información con las ideas que hayan surgido de la discusión con tus compañeros.

Tal vez habrás advertido rápidamente, al ingresar a la universidad, muchos términos nuevos que seguramente no formaban parte de tu vocabulario habitual: parciales, finales, libres, regulares, regulares preferentes, promocionales. El docente indica que es importante leer el programa de la materia, que los apuntes y contenidos se encuentran en el EPIC; tenemos que rendir exámenes *multiple choice* y ¡se aprueba con 5!, algo impensado en el secundario. También, por mencionar sólo algunos ejemplos, era impensado retirarse antes de finalizar el horario de clase si necesitabas hacerlo, o levantarse para ir al baño sin tener que pedir permiso al profesor. Todo esto no puede causar sino desorientación en la mayoría de quienes han salido del secundario y saltado a la universidad.

Y es que el pasaje de un nivel educativo a otro representa ciertamente un salto cualitativo, caracterizado por el acceso no sólo a un nuevo lenguaje, nuevas prácticas, reglas y costumbres, sino también por el acceso a conocimientos altamente especializados. Tal como afirma Carlino (2002, 2003, 2005), el ingreso a la universidad enfrenta a los estudiantes a una nueva **cultura**, la **académica-científica**, lo que implica adentrarse a un nuevo mundo de prácticas comunicativas, diferentes a las acostumbradas en niveles educativos anteriores; prácticas complejas que exigen del manejo de discursos especializados.

Asimismo, la lectura y la escritura en la universidad comienzan a plantearnos nuevas exigencias. Se nos pide que nos acerquemos a la lectura de los textos



desde diferentes consignas y propósitos; los textos portan un discurso científico muy estructurado, cada uno con su lógica particular de producción y comunicación, con características discursivas específicas propias de una comunidad científica y profesional particular.

Complementariamente, se nos solicita que escribamos textos que no conocíamos, en base a conocimientos científicos que han sido validados en un ámbito disciplinar específico, por una comunidad discursiva académica particular.

Parece claro que la lectura y escritura están lejos de ser actividades que ejercemos de manera espontánea. Por el contrario, se trata de prácticas fuertemente reguladas por el ámbito en el cual se llevan a cabo y exigen, con respecto a la lectura, la puesta en marcha de diferentes estrategias y, del lado de la escritura, la consideración de cuestiones como qué escribir, para quién hacerlo y cómo hacerlo, así como también tomar decisiones al respecto (Camps y Castelló, 1996).

De este modo, advertimos que escribir y leer en la universidad implican pensar otros tipos de textos, en propósitos de lectura y escritura diferentes a aquellos que se planteaban en el nivel medio y, en suma, en una modalidad de comunicación distinta, privativa del ámbito disciplinar específico.

¿Por qué, entonces, hablar de alfabetización en la universidad?

Lo anterior nos lleva a plantear que un buen dominio de la lectura y la escritura es necesario pero insuficiente para desempeñarse adecuadamente en tareas que exigen leer y escribir en áreas de conocimiento específicas, como por ejemplo la historia, la biología, la medicina, la psicología, la matemática o las ciencias de la computación, por citar sólo algunas. En esta línea, coincidimos con Vázquez (2005) en que la alfabetización inicial, que tiene lugar en los primeros años del primario y se perfecciona durante todo el nivel primario y secundario, no resulta suficiente para enfrentar las exigencias que plantea la introducción en un nuevo campo de conocimiento. Al decir de esta autora, “se trata ahora de adquirir una nueva alfabetización, que ha sido denominada alfabetización académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios” (Vázquez, 2005, pág. 1).

Llegamos así al concepto de **alfabetización académica** propuesto por Carlino, investigadora que se ha ocupado de estos temas desde hace varios años, quien pone de manifiesto a través de este concepto que “los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005, pág. 14). De este modo, se pone en cuestionamiento que las habilidades de escritura y lectura puedan adquirirse de una vez y para siempre, como un objeto de conocimiento que sólo se



Paula Carlino, nacida en Argentina, es doctora en psicología y actualmente investigadora del Conicet.

Sus investigaciones se han centrado en los procesos de lectura y escritura en universitarios. Es autora de numerosas obras que han sido y continúan siendo de gran utilidad tanto para docentes como para alumnos. Te invitamos a conocer más de esta autora de referencia en la materia: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/CV/CV-Carlino2011.pdf>

aprende en los años de escolarización primaria y que resulta fácilmente transferible a diferentes contextos. Por el contrario, compartiendo lo postulado por la autora citada, sostenemos que la lectura y escritura son habilidades que se siguen aprendiendo a lo largo de la vida, ya que asumen características diferentes dependiendo de los contextos en las que las desarrollemos, los propósitos que tengamos y los destinatarios a los que nos dirijamos, entre otros factores. Expresado de otra manera, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe demandan siempre, a quien se inicia en ellos, nuevos desafíos y le exigen continuar aprendiendo a leer y escribir.

Si hacemos eje en el contexto de la educación superior, podemos pensar este espacio como un lugar privilegiado para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura específicas de cada campo disciplinar, ya que es allí donde comenzamos a tener contacto con profesionales y científicos pertenecientes a las comunidades discursivas a las que ingresarán los futuros profesionales. De esta forma, en la universidad, los estudiantes deberán mejorar y desarrollar sus habilidades de lectura y escritura en dos sentidos: por un lado, deberán aprender a participar en los géneros propios de un campo determinado del saber; por otro, deberán formarse en prácticas de estudios adecuadas para aprender en ese campo (Carlino, 2013).

En síntesis, el concepto de alfabetización académica permite dar cuenta de que, para abordar de manera exitosa los estudios universitarios, se requiere algo más que las destrezas básicas y generales de lectura y escritura. La práctica universitaria implica, en rigor, desarrollar nuevas **competencias de lectura y escritura**. Estas competencias se convierten en condición necesaria para participar en una comunidad disciplinar, académica y de pensamiento determinado y, al mismo tiempo, la universidad se convierte en el contexto privilegiado para adquirir estas prácticas.

1.3 Aprendemos leyendo y escribiendo

En el apartado anterior reflexionamos sobre las particularidades que asumen las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, advirtiendo que no se lee y escribe de igual manera en este ámbito que en otros, e incluso al interior de cada una de los campos disciplinares, sino que los modos de leer y escribir responden a ciertos objetivos propios de cada disciplina, al uso que se haga del lenguaje y de sus prácticas discursivas y de pensamiento.

Te proponemos ahora pensar un poco acerca de la escritura. Antes de proseguir con la lectura del módulo, discute y reflexiona con tu grupo de estudio las siguientes preguntas:



¿Qué entiendes por escritura?

En la universidad: ¿qué características crees que posee o debería poseer un **buen** escrito?

¿Resulta posible adquirir nuevos conocimientos por medio de la escritura?

La escritura, indudablemente, constituye un poderoso medio de comunicación. Gracias a ella podemos acceder al conocimiento que se produce y también comunicarnos con otros miembros del campo disciplinar en el que participamos. También podemos materializar nuestros pensamientos e ideas expresándolos en una hoja, haciendo visibles para otros –generalmente, los docentes– nuestros conocimientos.

Sin embargo, desde hace un tiempo, la escritura ha dejado de considerarse únicamente desde una perspectiva estática o como una mera actividad de transcripción de letras y se ha comenzado a vislumbrar su naturaleza procesual y la necesidad de considerar diversos contextos en que se producen los procesos de escritura y los diferentes tipos de textos a los que dan lugar (Miras, 2000).

En este sentido, la idea de la escritura como producto resultante de plasmar el habla ha sido cuestionada por varios investigadores que, desde enfoques diversos, comienzan a reconocer la especificidad del lenguaje escrito frente al lenguaje oral (Olson y Torrance, 1991; Ong, 1982). En este contexto, comienza a valorarse epistémicamente la escritura, destacando con ello las posibilidades de aprendizaje que se desprenden de la escritura, y no sólo de la lectura.

1.3.1 Escritura y pensamiento: la recursividad entre ellos nos permite aprender

De este modo, llegamos a la conclusión que es por medio de la lectura, pero también de la escritura, que es posible adquirir y transformar los conocimientos.



Pero, ¿Qué es lo que hace de la escritura un instrumento peculiar e incluso, a juicio de algunos autores, un instrumento más poderoso que el lenguaje oral para el aprendizaje y la regulación de nuestro propio conocimiento?

Por un lado, coincidimos con Carlino (2005) en que escribir sobre lo leído contribuye a potenciar la actividad cognitiva sobre el texto, es decir, exige armar una interpretación coherente, poner en relación las lecturas con lo que los escritores piensan, y exige también darse cuenta de qué se ha entendido y qué no.

Así concebida, parece claro que la escritura dista de ser una actividad mecánica, involucrando procesos de reorganización, integración y síntesis del pensamiento, necesarios para adecuar la escritura al grado de rigor y formalidad que rige la organización del texto en los distintos niveles de composición (frases, párrafos, texto). Este molde "lógico" que impone la organización sintáctica de la escritura constituye un factor fundamental en la explicación de su potencialidad epistémica (Miras, 2000).

Por otro lado, según Olson (1998), la existencia del texto escrito y la posibilidad de distanciarnos de él y revisarlo hacen posibles las condiciones que permiten un análisis y síntesis de las propias ideas, en definitiva, un pensamiento sostenido que facilita el análisis crítico de nuestras ideas y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es en el ir y venir entre la escritura y el pensamiento que se genera al escribir, en la **recursividad** entre la escritura y el pensamiento, donde se abre la posibilidad de construir nuevos aprendizajes, dando lugar a la transformación del conocimiento y pensamiento del escritor.

1.3.2 La función epistémica de la escritura y su vinculación con la lectura

Hablar de **función epistémica** implica superar –sin dejar de reconocer– la simple función comunicativa habitualmente adscrita a la **escritura** para reconocer las potencialidades de **aprendizaje** que se despliegan en la composición escrita. En este sentido, la función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Applebee, 1984; Olson, 1977). Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que se activan al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo de nuevos conocimientos, siendo una de las herramientas más poderosas para que los alumnos (re)elaboren y hagan propios los contenidos de cualquier materia (Carlino, 2005).

En síntesis, reconocer la dimensión epistémica de la escritura implica concebir la composición escrita como un instrumento privilegiado de aprendizaje en la



universidad, sin dejar de lado la importancia de la lectura en este sentido; ambas constituyen verdaderas herramientas intelectuales que median y permiten el aprender.

Ahora bien: ¿Es la función epistémica de la escritura una función inmanente a ella?

Las consideraciones que expusimos anteriormente permiten pensar en la función epistémica de la escritura o, al menos, en la posibilidad de que los procesos de producción de los textos escritos cumplan esta función. Sin embargo, se ha insistido en que aprender mediante la escritura, esto es, “repensar el conocimiento”, no es una habilidad natural (Carlino, 2005). Tampoco se trata de una consecuencia inherente al mero hecho de escribir con cierto grado de competencia, sino que, en todo caso, se trata de un objetivo a alcanzar y desarrollar (Miras, 2000).

Desde esta línea de pensamiento, comenzamos a visualizar la escritura más como un proceso que como un producto acabado, asumiendo al mismo tiempo su carácter reflexivo. Han sido Flower y Hayes (1980) los primeros en enfatizar la dimensión procesual de la composición escrita, a partir de varias investigaciones relativas a los procesos cognitivos involucrados en la escritura. De acuerdo con estos investigadores, la escritura puede concebirse como un problema a resolver y puede analizarse desde un punto de vista psicológico en términos de procesos de resolución de problemas. Este problema, a diferencia de otros (por ejemplo, los matemáticos), no presenta una única vía de solución posible. De tal modo que, frente a una determinada tarea de escritura, es posible utilizar una variedad de procedimientos que, a su vez, pueden dar como resultado una gran diversidad de producciones textuales, todos ellos aceptables en términos del problema a resolver.

¿Cómo lleva a cabo el escritor este proceso de resolución de problemas? Según Flower y Hayes, frente al problema que plantea la composición de un texto, el escritor pone en marcha una serie de actividades o estrategias, de modo más o menos deliberado, que conforman en definitiva el proceso de producción textual: planificación, textualización y revisión. Estas operaciones se darían de manera recursiva a lo largo del proceso de composición del texto (Figura 2).

Figura 2

Proceso mental implicado en la escritura



Fuente: Adaptado de González-Cabanach, Nuñez-Pérez, González-Prienda, y González Seijas (2005).

Los autores sostienen que el punto esencial del proceso reside en la definición del problema retórico que el escritor se plantea e intenta resolver mediante la composición del texto. Así, el análisis de los elementos de la situación retórica, en especial el destinatario y el tema del texto, constituiría el punto de partida en el que se apoya el escritor para elaborar una representación mental del problema que deberá resolver mediante el proceso de escritura.

Desde esta perspectiva, es la construcción del problema retórico lo que determina la planificación de la escritura y se concreta en diferentes subprocesos que implican generar o buscar ideas, organizarlas y concretar y formular los objetivos del texto. Es precisamente allí donde, según los autores, residiría la posibilidad de generar nuevas ideas y, en última instancia, la función epistémica de la escritura. De esta manera, se atribuye un papel especialmente relevante a las operaciones intelectuales que lleva a cabo el escritor al tratar de organizar las ideas y las estrategias que pone en marcha para tratar de conseguirlo. En términos de los autores, el escritor "en el intento de construir una red coherente de ideas, puede conducirlo a formar nuevos conceptos, y quizá a reestructurar su antiguo conocimiento sobre el tema" (Flower y Hayes, 1980, pág. 28).

A pesar de ser los primeros en postular el carácter recursivo de los procesos implicados en la producción textual, el modelo propuesto por Flower y Hayes ha sido criticado en diferentes oportunidades (Camps, 1990; Miras, 2007),



centrándose las críticas en el **aire** secuencial que conserva el modelo. En efecto, la premisa de que la generación de nuevas ideas o la reorganización de las ideas previas se producen en los momentos iniciales y en el contexto de la planificación del texto conduce a asumir de manera más o menos implícita la linealidad del proceso.

Además, aun cuando el modelo permite establecer la dificultad de llevar a cabo el proceso de composición escrita sin un alto grado de planificación, esto no siempre se cumple. Es así que no es infrecuente hallar escritores que componen sus textos utilizando un plan aparentemente muy simple: escribir lo que se les pasa por la cabeza y en el orden en que les pasa por la cabeza.

Como resultado de ello, Scardamilia y Bereiter (1992) han avanzado hacia la conceptualización de diferentes modelos de composición textual: un primer modelo al que denominaron **decir el conocimiento** y un segundo modelo al que llamaron **transformar el conocimiento**. Brevemente, el modelo de decir el conocimiento explicita cómo es posible lograr textos coherentes sin un plan previo, partiendo de una representación inicial de la tarea, que comporta dos dimensiones: el tema sobre el que se ha de discurrir y el tipo de género discursivo. Sobre esta base, afirman los autores, el escritor activa su memoria para buscar conceptos y conocimientos en relación a la tarea asignada que le permitan empezar a elaborar el texto. Este proceso se repite una y otra vez hasta que el escritor ya no es capaz de encontrar más ideas o, simplemente, decide dar por finalizado el texto.

Claramente, bajo esta estrategia de **pensar-decir-pensar-decir...**, advierte Miras (2000), el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que se encuentra disponible en el momento de escribir; en este sentido, la composición escrita no supone un desafío o una ayuda para elaborar y construir nuevos conocimientos.

Por el contrario, esta posible función de la escritura –que hemos denominado como función epistémica– requiere de un proceso de composición diferente, que corresponde al modelo de transformar el conocimiento. En este caso, el punto de partida del escritor es similar al del modelo anterior –la representación inicial de la tarea a realizar–, pero en este caso la escritura es concebida como un problema a resolver, que se desarrolla en dos **espacio-problema**:

- El espacio-problema de **contenido** (el qué decir).
- El espacio-problema **retórico** (con qué intención y cómo decirlo).



En estos espacios se producen respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor, que resultan posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios durante la composición escrita. En términos de Scardamalia y Bereiter (1992), este proceso dialéctico consiste en “traducir problemas del espacio retórico en sub objetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa” (pág. 48).

En otras palabras, el proceso dialéctico aparece cuando los problemas que se plantean en el espacio retórico generan efectos reestructurantes en el conocimiento del escritor (por ejemplo, cuando la duda relacionada con algún concepto puede llevar al escritor a explorar las distintas acepciones del mismo y ampliar de este modo su comprensión) y cuando los problemas en el espacio de contenido generan cambios en el plano retórico (por ejemplo, cuando al revisar un apartado confuso el escritor genera cambios y resuelve modificar la estructura global con el fin de aportar mayor claridad).

El modelo de transformar el conocimiento supone un cambio importante en la medida en que pone de manifiesto que esta manera de escribir hace posible que el escritor no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos. Siguiendo a Miras (2000), el escritor que utiliza esta estrategia de escritura no sólo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir.

En resumen, los planteamientos de Scardamalia y Bereiter (1992) permiten presuponer la existencia de estrategias de escritura cualitativamente distintas, esto es, la existencia de diferentes maneras de escribir. Estableciendo un símil con la lectura, ámbito en el que es frecuente distinguir entre lectura mecánica y lectura comprensiva, en el caso de la escritura parece necesario diferenciar también entre una **escritura mecánica** y una **escritura reflexiva**.



¿Te sientes identificado, en tu manera de escribir, con alguno de los modelos descritos?

¿Qué relaciones puedes establecer entre los distintos modelos y tu aprendizaje en la universidad?



1.4 Discursos escritos

En la actualidad, la gama de textos que se producen y leen resulta cada vez más amplia. Es así que podemos encontrar cuentos, novelas, ensayos, cartas, solicitudes, textos bíblicos, noticias periodísticas, libros, artículos científicos, monografías, tesis, informes, cada uno de los cuales asume características particulares según su estructura y contexto.

La variedad de contextos de uso de la lengua escrita ha dado lugar al desarrollo de numerosos estudios sobre los textos y un interés creciente por analizar la diversidad de **géneros discursivos** (Miras, 2000).

En este apartado, nos centraremos en primer término en la definición del concepto de género discursivo, para posteriormente focalizar la atención en uno de ellos, el **género académico**, compuesto de textos con los que nos vincularemos frecuentemente durante nuestro paso por la universidad.

1.4.1 ¿Qué son los géneros discursivos?

Mijail Bajtín, un importante intelectual ruso que estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Petesburgo, ha contribuido al campo de la Lingüística aportando una perspectiva más amplia en relación a la definición de géneros discursivos, ya que su mirada permitió complejizar la definición que se dio a los géneros hasta principios de los años 80.

En base a sus estudios, el autor señala que el lenguaje no posee un carácter uniforme, sino que su uso está fuertemente determinado por el contexto, reconociendo que toda manifestación lingüística (oral o escrita) presenta siempre tipos y reglas sobre los que opera la praxis de los hombres (Nogueira y Robbio, 2010).

Desde esta mirada, Bajtín reconoce regularidades en el lenguaje, las cuales define como enunciados relativamente estables, y al mismo tiempo establece relaciones entre estas regularidades y prácticas sociales específicas. En palabras del autor:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso, el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad (...) El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de



enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados – el contenido temático, el estilo y la composición – están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de cada esfera dada de comunicación. (...) Cada enunciado por separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1982, pág. 3).

De este modo, podemos pensar que los géneros discursivos pueden ser tantos como esferas de la vida reconozcamos.

En general, se considera que un texto pertenece a un tipo de género discursivo si incluye un tema (contenido sobre el que se habla), una estructura (organización del discurso), un estilo discursivo (recurso lingüístico) y posee una función (para qué se realiza el discurso). El conocimiento de las pautas que rigen los géneros discursivos deviene esencial para poder comunicarnos y formar parte de una comunidad discursiva. Así, podemos afirmar que “para poder interactuar apropiadamente en un ámbito determinado es necesario conocer las pautas específicas –temáticas, composicionales y estilistas- de esa esfera de la comunicación” (Galvasi, Novo y Rosales, 2004, pág. 72).

A modo de ejemplo, podemos referirnos a textos como las novelas, los cuentos, los poemas, las fábulas, como integrantes del género literario, cuya función o intencionalidad es estética.

Para finalizar, podemos decir que:

Las géneros discursivos constituyen uno de los criterios principales para describir a una comunidad discursiva, cuya identidad radica en la red o repertorio de géneros que esa comunidad utiliza tanto para la comunicación entre sus miembros como para comunicarse con otras comunidades (Noriega y Robbio, 2010, pág. 9).



1.4.2 ¿Qué son los géneros académicos?

Cuando hablamos de géneros académicos hacemos referencia a aquellas modalidades discursivas (especialmente escritas) que se llevan a cabo en el ámbito donde las tareas de investigación, docencia y estudio son las privilegiadas. En este sentido, podemos decir que la universidad es uno de estos ámbitos; allí, el lenguaje es el medio distinguido que permite transmitir los conocimientos disciplinares, aprenderlos y construirlos.

De acuerdo con Parodi (2008), los géneros académicos se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan desde un continuo que va desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios, altamente especializados. Es así que, durante la carrera universitaria, los alumnos serán confrontados paulatinamente con diferentes géneros.

Galvasi et al. (2004) indica que muchos de quienes transitan por la universidad aprenden estas prácticas discursivas mediante un proceso de ensayo y error o por imitación, reconociendo, al mismo tiempo, que muchos otros estudiantes abandonan sus carreras de grado por no conocer estas reglas y tener dificultades a la hora de poner en marcha estas prácticas discursivas.

De este modo, poder conocer y reflexionar sobre los distintos géneros académicos permitirá anticipar algunas estrategias para afrontar los posibles problemas que puedan presentarse en nuestro trayecto formativo profesional.

Te proponemos, a continuación, que realices la siguiente tarea en forma individual y que luego la compartas y compares con tus compañeros de estudio.

Uniéndolo con flechas, determina a qué género corresponden los diferentes tipos de textos:



-Tesis, monografías,
artículos científicos.

-Poemas, novelas,
cuentos.

-Cartas, solicitudes,
telegramas.

-Noticias de diarios y
periódicos

-Textos teológicos

-Género religioso.

-Género literario.

-Género académico.

-Género epistolar.

-Género periodístico.



Por último, te invitamos a que busques ejemplos de textos que correspondan a los diferentes géneros discursivos y analices la estructura, el contenido y la organización de cada uno de ellos, el estilo de redacción y las posibles funciones u objetivos.

