

COMUNIDADES ACADÉMICAS Y CULTURAS ESCRITAS:

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS DESDE
LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES

Juana Marinkovich Ravena

Marisol Velásquez Rivera

Alejandro Córdova Jiménez (Eds.)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO



EDICIONES
UNIVERSITARIAS DE
VALPARAÍSO
Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso

© Juana Marinkovich Ravena, Marisol Velásquez Rivera, Alejandro Córdova Jiménez (Eds.), 2012

Inscripción N° 222.888
ISBN 978-956-17-0532-6

Tirada: 250 ejemplares
Derechos Reservados

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle 12 de Febrero 187, Valparaíso
Teléfono: 227 3087 – Fax: 227 3429
E.mail: euvs@ucv.cl
www.euv.cl

Dirección de Arte: Guido Olivares S.
Diseño: Mauricio Guerra P.
Asistente de Diseño: Alejandra Larraín R.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impresión: Salesianos S.A.

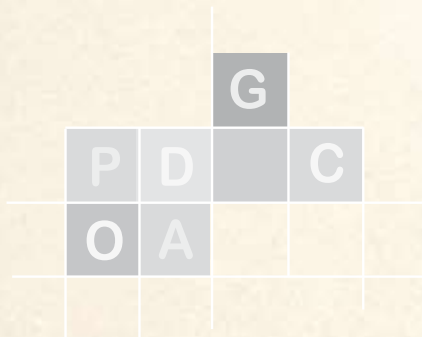
HECHO EN CHILE



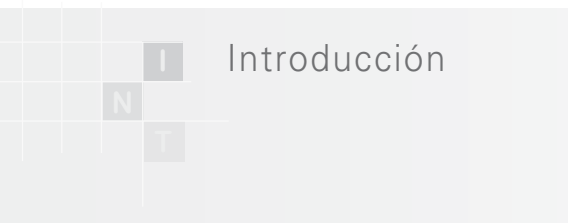
Índice

Introducción	9
Marco de Referencia	13
Capítulo 1. Alfabetización y Escritura Académica	
Claudia Poblete Olmedo	15
1.1. Alfabetización Académica	15
1.2. Escritura Académica	18
Capítulo 2. Géneros Discursivos	
Juana Marinkovich Ravena	21
Marco Metodológico	27
Capítulo 3. Representaciones Sociales	
Juana Marinkovich Ravena	29
3.1. Estudio del sentido común.....	31
Capítulo 4. Teoría Empíricamente Fundada	
Marisol Velásquez Rivera y Alejandro Córdova Jiménez	35
4.1. Antecedentes generales	35
4.2. Etapas metodológicas de la TEF	36
4.3. Muestreo Teórico	37
4.4. Procedimientos de análisis	38

La investigación	43
Representaciones Sociales de la Escritura Académica.....	45
Capítulo 5. <i>Licenciatura en Matemática: Escritura como medio de explicación de razonamientos matemáticos</i> Felipe González Catalán	47
Capítulo 6. <i>Licenciatura en Matemática: Caracterización del Discurso Especializado</i> Lorena Jélvez Herrera, Cinthia Rodríguez Godoy, José Abaca Castro y Juan Salazar Parra	61
Capítulo 7. <i>Licenciatura en Bioquímica: Influencia del método científico en la escritura académica</i> Alejandro Córdova Jiménez y Marisol Velásquez Rivera	71
Capítulo 8. <i>Licenciatura en Historia: Construyendo la historia a través de la escritura</i> Felipe González Catalán y Tamara Riquelme Peña	83
Capítulo 9. <i>Licenciatura en Arte: Heterogeneidad y coexistencia de culturas escritas</i> Marisol Velásquez Rivera y Alejandro Córdova Jiménez	95
Representaciones Sociales de los Géneros Discursivos	105
Capítulo 10. <i>Géneros que se escriben en la Licenciatura en Matemática</i> Javier Guerra Gallardo y María Teresa Núñez Herrera.....	107
Capítulo 11. <i>Criterios de evaluación de los informes de investigación en la Licenciatura en Bioquímica</i> Lisbeth Arenas Witker y María Gabriela Olivares Espinoza	119
Capítulo 12. <i>Artículo de investigación en Historia: Inmersión en la labor investigativa en la disciplina</i> Alejandro Córdova Jiménez	129
Capítulo 13. <i>Géneros y set de géneros que circulan en la Licenciatura en Arte</i> Cinthia Rodríguez Godoy, José Abaca Castro y Lorena Jélvez Herrera	139
Comentarios finales	153
Referencias bibliográficas	157
Datos de los autores	167



INTRODUCCIÓN



Introducción

Profesores de diversas universidades e investigadores, en especial, estadounidenses y latinoamericanos, coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, muestran una deficiente comprensión de textos de corte académico como también serias dificultades en la escritura de los mismos (McCornick, 1997; Murria, 1997; Cavallo & Chartier, 1998; Romero, 1998, 2000; Bono & De la Barrera, 1998; Becerra, 1999; Carlino, 2003; Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002, entre otros).

Estas dificultades, particularmente en la escritura en la universidad, pueden ser de distinta naturaleza y estar asociadas, por ejemplo, con un entorno pobre en experiencias escriturales, un reducido input lector, la inexistencia de talleres de escritura, la emergencia de géneros electrónicos (chateo, posteo y correo electrónico) que mezclan la oralidad con la escritura, la tendencia a reproducir el conocimiento más que a transformarlo (Bereiter & Scardamalia, 1987) y un desconocimiento de los patrones comunicativos o géneros específicos de las distintas disciplinas y comunidades discursivas a las cuales se accede cuando se ingresa a la universidad.

En general, en el ámbito académico se ha promovido la escritura de lo que se piensa o la reproducción de un conocimiento, bastando para ello estar alfabetizado y tener algo que decir (Carlino, 2003). Esta postura no ha desarrollado, por una parte, el potencial epistémico de la escritura, es decir, su capacidad de revisar, transformar y acrecentar el saber de cada individuo para que, de este modo, se integre en forma adecuada a una comunidad disciplinar. Por otra parte, no ha incorporado un concepto renovado de 'alfabetización' académica que hoy en día es entendida como un proceso de aculturación por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Russell, 1997).

No obstante, se ha intentado revertir esta situación, ya sea a través de la investigación o de la propuesta de programas de enseñanza de la escritura en la universidad. Con respecto a la investi-

gación, numerosos trabajos en distintas partes del mundo dan cuenta del interés por conocer qué sucede en la educación superior con esta habilidad tan importante para el acceso y transformación del conocimiento, en el entendido de que una manera de acercarse al conocimiento de las distintas disciplinas en la universidad requiere escribir adecuadamente en estas, considerando que una disciplina no solo es un espacio discursivo y retórico, sino también conceptual.

Una vía para abordar las aristas de esta problemática es analizar en profundidad, especialmente, con una mirada cualitativa desde la Teoría Empíricamente Fundada, lo que realmente sucede con la escritura en las instituciones de educación superior, precisando un nivel específico de formación, el contexto en que ese nivel se realiza, los participantes de ese nivel o comunidad académica que escriben y los géneros discursivos que sirven para comunicarse por escrito entre los miembros de esa comunidad, tanto semi-expertos (estudiantes en la etapa final de su formación) como expertos (profesores especialistas) (Marinkovich & Velásquez, 2010).

En este sentido, la investigación de la que damos cuenta en este libro se centra en el primer nivel de la formación universitaria, es decir, las licenciaturas y en el último año de la formación, instancia en que el ideal es que los estudiantes exhiban un grado de autonomía en las disciplinas que conforman su currículum y sean conscientes del rol de la escritura en el conocimiento disciplinar, toda vez que están realizando sus tesis de grado y ya han tenido a lo largo de sus estudios experiencias escriturales, tales como informes, ensayos, *papers*, entre otros. Además, el contexto en que se realizó la investigación corresponde a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y, al interior de ella, nos centramos en las licenciaturas en Ciencias (Bioquímica y Matemática) y en Humanidades (Historia y Arte).

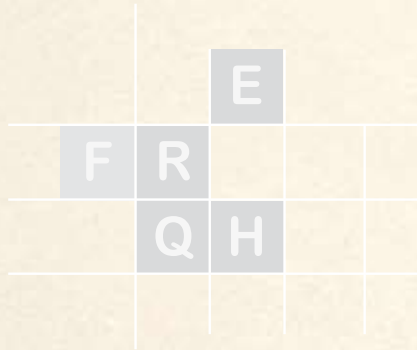
A partir de estas decisiones, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones tienen acerca de la escritura los estudiantes universitarios y los académicos y/o especialistas en las licenciaturas de las áreas de Ciencias y Humanidades? ¿Se propician escritos con fines epistémicos en la formación de los licenciados en estas áreas? ¿Qué géneros discursivos circulan en las licenciaturas en Ciencias y Humanidades, en especial, al término de dicha formación?

Las respuestas a estas interrogantes y problemáticas que emergen de las comunidades disciplinares a las cuales ingresamos mediante entrevistas, *focus groups* y los escritos mismos, se despliegan en los capítulos que componen el libro que ofrecemos a la comunidad académica, como una manera de conocer cómo estudiantes y profesores universitarios conviven con la escritura para que luego podamos dialogar y proponer líneas de acción que consigan poner en el tapete el nexo profundo entre escritura, conocimiento y aprendizaje en el seno de un ámbito académico particular.

Asimismo, los autores de este libro esperan que este se convierta en una herramienta que permita enfrentar la problemática de la escritura académica. Para ello, el reconocimiento de las Repre-

sentaciones Sociales que profesores y estudiantes tienen acerca de lo que es escribir y del rol de este proceso en cada campo disciplinar, orientarán programas de enseñanza que respondan de manera eficaz a los propósitos de una comunidad académica en particular. En este acercamiento, el acompañamiento a los docentes a cargo de las disciplinas resulta crucial, pues son estos los que conocen las prácticas de escritura que se llevan a cabo en su área, así como los géneros y los contenidos que las determinan.

Juana Marinkovich Ravena
Marisol Velásquez Rivera



MARCO DE REFERENCIA

1.1. Alfabetización académica

La preocupación por la alfabetización académica o escritura en las disciplinas en la universidad tiene ya una tradición de estudio e investigación de larga data, sobre todo en el mundo anglosajón, aunque ya se ha ampliado a la realidad de la lengua castellana. Parte por un reconocimiento de que la alfabetización inicial que se adquiere y desarrolla en la educación básica y media no es suficiente, ya que ella no permite alcanzar lo necesario para enfrentar las exigencias que plantea la integración a un nuevo campo de conocimiento (Vázquez, 2005). El ingreso a la enseñanza universitaria implica un conocimiento especializado y, por ende, se hacen necesarias estrategias y nociones determinadas por la cultura escrita en la que se inserta el estudiante. Estas estrategias son las que le permitirán participar en las actividades de producción y análisis de textos que son requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2006a).

Los trabajos pioneros de escritura en las disciplinas se centran en las propuestas de enseñanza de la escritura en la educación superior, donde destaca el WAC (Writing Across Curriculum) que se inicia en la década de los sesenta en Inglaterra y ha sido también promovida en Australia y Canadá. 'Escribir a través del currículum' y, más tarde, 'escribir en las disciplinas' (Marinkovich & Morán, 1998; Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005) propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales ('escribir para aprender') y, el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento ('aprender a escribir').

En Europa, los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica se han incrementado en la última década, junto con la creación de propuestas para hacerse cargo de ella (Björk, Brauer, Rie-

necker & Stray Jörgensen, 2003; Björk & Räisänen, 1997). En sus universidades se han creado Centros de Escritura, Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje y Centros de Desarrollo Profesional Docente (Kramer, van Kruijning & Padmos, 2003), en virtud de reformas gubernamentales para la educación superior, que han profesionalizado la pedagogía universitaria reconociendo el rol central de la escritura. Algunas de sus investigaciones coinciden con lo hallado en otros países: a pesar del potencial que encierra la escritura como herramienta de aprendizaje (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001), existe una tendencia mayoritaria en las cátedras para que los estudiantes escriban de determinados modos, pero no para enseñarles cómo hacerlo (Kruse, 2003). Por el contrario, presuponen que ocuparse de la escritura no es propio de la universidad (Dysthe, 2003; Frank, Haake & Tente, 2003), desconociendo que las tareas y consignas (los géneros) que se requieren son distintas a las de la escolaridad previa (Rienecker & Stray Jörgensen, 2003). En España, por ejemplo, la preocupación por la escritura de los universitarios ha llevado a estudiar y mirar qué ocurre con su enseñanza en otras universidades del mundo (Escofet Roig, Rubio & Tolchinsky, 1999; Tolchinsky, 2000).

En Latinoamérica también encontramos –y cada vez más– una serie de experiencias que se han llevado a cabo en las cátedras universitarias (Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Narvaja de Arnoux, Borsinger, Di Stefano, Pereira & Silvestre, 2004; Carlino, 2006a, b; Pereira & Di Stefano, 2007, en Argentina; Oyanedel, 2004, en Chile).

En el caso de Argentina, los estudios acerca de la escritura en la Educación Superior provienen de disciplinas como la Lingüística, la Psicología Educativa y las Ciencias de la Educación, enfocándose en diferentes aspectos. Es así como hace casi 20 años, la pregunta de Di Stefano, Pereira y Reale (1988) “¿Aprender a [...] escribir en la Universidad?” iniciaba un numeroso grupo de trabajos centrado en las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos (Narvaja de Arnoux & Alvarado, 1997; Narvaja de Arnoux, Silvestri & Nogueira, 2002; Piacente & Tittarelli, 2003, entre otros). De este modo, Carlino (2007) da cuenta de las dificultades de los universitarios argentinos a la hora de leer y escribir en las asignaturas, lo que se ha considerado como factor de fracaso y de deserción.

En Chile, también encontramos trabajos en el área, como es el caso de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), que plantean que los estudiantes universitarios evidencian en sus informes el uso de la reproducción textual de fragmentos de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento. También son relevantes los aportes de Harvey (2005), Harvey & Muñoz (2006), Núñez & Espejo (2005), quienes indagan en las características y los estilos de las comunidades discursivas en las cuales se producen los textos académicos, así también como los hallazgos de Muñoz (2006), Parodi (2007) y Venegas (2007) acerca del discurso académico y los géneros asociados.

Las dificultades de los estudiantes que ingresan a la universidad para enfrentar las nuevas exigencias en la producción escrita se asocian a diversas causas, por ejemplo, un entorno que carezca de desafíos o problemas que involucren la escritura, un escaso acercamiento a la lectura, la emergencia de soportes electrónicos (chat, twitter, correo electrónico, entre otros) que mezclan oralidad y escritura, la tendencia a reproducir el conocimiento más que a transformarlo (Bereiter & Scardamalia, 1987) y un desconocimiento de los patrones comunicativos o géneros específicos de las distintas disciplinas y comunidades discursivas a las que el estudiante se debe aproximar y en la que debe insertarse sin conocer sus características.

Otro antecedente fundamental en esta problemática la constituye el hecho de que la enseñanza de la escritura en el contexto secundario –y también universitario– por años se ha remitido a potenciar una escritura basada en lo que se piensa o en la reproducción de un conocimiento, siendo suficiente para ello estar alfabetizado y tener algo que decir (Carlino, 2006a).

Conocida también como alfabetización terciaria o alfabetización superior, la introducción de esta perspectiva pone de manifiesto que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, en este sentido, no puede tomarse la alfabetización como un proceso básico que se adquiere una sola vez y para siempre, sino que se entiende como un proceso que está en constante desarrollo: “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (Carlino, 2003: 410).

Por otro lado, se debe señalar que muchas veces no existe un conocimiento o reconocimiento explícito por parte de los docentes del lugar que le cabe a la lengua escrita en las distintas especialidades, lo que conlleva diferentes modos de comprensión y organización de los fenómenos que son estudiados. El ser un conocimiento implícito dificulta la tarea de los estudiantes que deben aprehender estos modos de hacer y conocer para poder ingresar satisfactoriamente a la cultura académica a la que se están insertando (Bode, 2001).

Asociado con lo anterior, al no tener un conocimiento explícito de estas diferencias, los docentes universitarios caen en la tendencia de interpretar la lectura y la escritura como procesos básicos que debieron haber sido aprendidos en la educación secundaria, ya que sus estudiantes, al momento de ingresar a la universidad, deberían contar con los conocimientos necesarios para poder trabajar con los textos de las asignaturas, ya sea al analizar, interpretar, generar y/o transmitir información a partir de ellos (Carlino, 2003). Es decir, considerar la comprensión y producción de textos como: “habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria –en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad– y no relacionadas de modo específico con cada disciplina” (Russell, 1990: 53). Esto deriva en un cuestionamiento de la importancia de la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje de cada disciplina, aislándolas y no reconociéndoles su verdadero potencial. Esta realidad ha sido constatada por la investigación

de la que damos cuenta en este libro, ya que la mayoría de las representaciones sociales de los académicos no evidencia la necesidad de enseñar a leer o a escribir a los estudiantes universitarios en función de los requerimientos o especificidades de las distintas áreas del saber.

1.2. Escritura académica

No cabe duda de que la escritura es una actividad consustancial a la vida académica, tanto de estudiantes como de docentes e investigadores. Estos últimos la han convertido en objeto de estudio, describiéndola en sus componentes más importantes y construyendo teorías y modelos que intentan explicar dicho objeto de estudio.

Entre las teorías más relevantes se encuentra la ‘nueva retórica’, que se centra en las estrategias retóricas usadas por los científicos en sus respectivas comunidades discursivas (Freedman & Medway, 1994). La corriente de la ‘nueva retórica’ o enfoque de género concibe el género como una forma de acción social e introduce la noción de ‘comunidades discursivas’. Estas últimas son entendidas como grupos de personas que comparten un conjunto de prácticas discursivas –desde selecciones léxicas hasta la organización textual– a fin de cumplir con sus metas persuasivas.

El hecho de que la escritura plantee dificultades en la universidad no se basa en que los estudiantes vengan *mal formados*, sino a que los modos de escritura que se esperan en las comunidades universitarias no son necesariamente la prolongación de lo que se ha aprendido previamente (Carlino, 2006a), sino que son totalmente variadas y diferentes. Se trata de nuevas formas discursivas que se presentan como verdaderos obstáculos que los estudiantes difícilmente podrán salvar sin la ayuda de los docentes especialistas de la disciplina, porque, además de estar habituados con las convenciones –o géneros discursivos– de su materia, conocen el contenido que los estudiantes intentan dominar (Bailey & Vardi, 1999). En este sentido, es posible hablar de la existencia de diversas “culturas escritas”, las que poseen entre sí diferencias sustantivas, tal como señalan Flower y Higgins (1991: 1):

“Escribir para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras –o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar–. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “clave” que los de adentro comprenden”.

Otra creencia errónea que no deja ver la necesidad de preocuparse por la enseñanza de la escritura se refiere al hecho de representarla simplemente como un canal para expresar lo que se

piensa o para transmitir un conocimiento (Alvarado, 2000). Así, bastaría con estar alfabetizado y tener algo que decir para producir un texto, afirmación que diversas investigaciones han desmentido (Cassany, 1997; Goody, 1996; Olson, 1998; Ong, 1987), ya que la escritura posee un potencial epistémico relacionado con la capacidad de desarrollar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2003).

A pesar de lo anterior, el potencial epistémico no es algo que incida automáticamente en la escritura, sino que para hacerlo debe estar inserta en un contexto que le permita realmente transformar el conocimiento, al poner en relación el conocimiento del tema sobre el que escribe con las exigencias retóricas, prestando atención a las necesidades informativas de su lector potencial (Carlino, 2003; Scardamalia & Bereiter, 1985; Sommers, 1980; Flower, 1979). Conseguir esto no es una tarea sencilla, porque implica construir un nexo entre el conocimiento ya adquirido y el nuevo, demandando a quien escribe una elaboración personal para poder interrelacionar ambos contenidos.

Como se puede ver, el potencial epistémico de la escritura supone una razón más que suficiente para que se tome en cuenta en la enseñanza de la escritura en los contextos universitarios, ya que las exigencias que impone a la hora de construir conocimientos coincide perfectamente con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje (Carlino, 2006a). Como señala Córdova (2009), esto se podría equiparar a la noción de aprendizaje significativo planteada por Ausubel (1963, 1973). Pues,

“el aprendizaje significativo se produce cuando la persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, con su propia estructura cognitiva. Los nuevos conocimientos pueden modificarse o complementar la estructura cognitiva. Por esto, el aprendizaje significativo se realiza de una manera gradual, es decir, cada experiencia de aprendizaje proporciona nuevos elementos de comprensión del contenido, y se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, de dar ejemplos y de responder a preguntas que implican su uso, bien sea en el mismo contexto o en otro” (Caldera & Bermúdez, 2007: 249).

La importancia de detenerse en el estudio de esta problemática radica principalmente en el hecho de que si los estudiantes no son capaces de superar las exigencias de producción escrita en este nivel educativo, su inclusión en la comunidad disciplinar se verá restringida, y, como consecuencia, el desarrollo de su potencial epistémico, asociado con su capacidad de revisar, transformar y acrecentar el conocimiento, también estará limitado. La importancia también radica en que si la práctica discursiva se encuentra integrada al currículum académico de las distintas disciplinas en la universidad, su desarrollo permitirá que los estudiantes construyan, elaboren y transformen conocimientos (Carlino, 2006a), lo que facilitará su inserción como especialistas de un área disciplinar particular.

La escritura académica se sustenta en el diseño de propuestas que atiendan las necesidades escriturales de un campo disciplinar, donde no se la considere como una técnica separada e independiente, es decir, algo que debería aprenderse en otra parte y enseñada por otro (Russell, 1997), sino que como una práctica que debe desarrollarse en el mismo contexto académico en que se desenvuelven los individuos que la utilizan.

El mismo Bazerman (1988) plantea que la escritura requerida en la universidad es una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la comunidad que ya las comparte, como 'transparentes', 'naturales' y 'necesarias', aunque Russell y Foster (2002) señalan su carácter contingente, histórico e institucional.