

JUAN MANUEL DANZA
Editor

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

HOMENAJE A
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-333-9

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín
II. Danza, Juan Manuel, ed.
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora

Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera



Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Directora Decana

Lic. Mirian Cinquegrani

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Sec. de Extensión y Relac. institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua

Dra. Sandra Uicich

Comité académico

Dr. Sandro Abate

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Marta Alesso

Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Dra. Ana María Amar Sánchez

Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine

Dra. Adriana Arpini

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dr. Marcelo Auday

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Azcuy Ameghino

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires

Dr. Fernando Bahr

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. M. Cecilia Barelli

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Dora Barrancos

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dr. Raúl Bernal Meza

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro*

Dr. Hugo E. Biagini

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Lincoln Bizzozero

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Mercedes Isabel Blanco

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Nidia Burgos

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Roberto Bustos Cara

Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur

Dra. Mabel Cernadas

Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Laura Cristina Del Valle

Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Devés Valdés

Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

Dra. Marta Domínguez

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Oscar Esquisabel

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET

Dra. Claudia Fernández

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET

Dra. Ana Fernández Garay

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dra. Estela Fernández Nadal

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dra. Lidia Gambon

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Ricardo García

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Viviana Gastaldi

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. María Mercedes González Coll

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Alberto Giordano

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. María Isabel González

Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dra. Yolanda Hipperdiner

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Silvina Jensen

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

CONICET

Dr. Fernando Lizarrága

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Dra. Elda Monetti

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Rodrigo Moro

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET

**La consideración de la heterogeneidad en el diseño de los cursos
de nivelación en lectura y escritura para la universidad.
Responsabilidades compartidas**

Guillermina Castro Fox¹, Patricia Vallejos²

Introducción y antecedentes

La lectura y la escritura han sido tradicionalmente fuente de preocupación en el ámbito de la enseñanza, y se han constituido como un espacio de investigación en el que confluyen los más diversos enfoques teóricos. Buena parte de estos estudios se han orientado hacia los procesos de lectura y escritura en el nivel superior.

En tal desarrollo se destacan las corrientes teóricas anglosajonas que propician la reflexión sobre el uso del lenguaje para propósitos específicos. Dentro de este marco se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales que permiten a los usuarios participar de variadas actividades en el seno de una cultura, entre ellas, las prácticas comunicativas del ámbito académico y en particular, las referidas a la lectura y escritura en distintos campos disciplinares (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Swales, 1990, 2004; Lillis, 2001).

En este contexto, entra en crisis la idea de que el proceso de aprender a leer y escribir debe estar concluido al momento de comenzar a transitar el nivel superior (cfr. Carlino, 2005; Koutsantoni, 2007 y otros). Los estudiantes que ingresan a una institución de enseñanza superior experimentan un conflicto entre los discursos con los que están familiarizados y

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: guicastrofox@hotmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: vallejos@bvconline.com.ar.

aquellos de los que deberán apropiarse, en tanto resultan esenciales para su formación en los diferentes campos de las ciencias o las humanidades.

Desde esta perspectiva cobra dimensión la noción de *alfabetización académica*, que alude al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender” (Carlino, 2005: 13).

Las universidades han percibido con el correr de los años la necesidad de implementar espacios conducentes a desarrollar o afianzar en sus estudiantes- en especial, los ingresantes- las competencias de lectura y escritura. Durante los años 80 en la UNS, esta reflexión estaba anclada exclusivamente en la carrera de Letras, pero desde mediados de los años 90 se evidenció un sinceramiento respecto de los problemas en la producción y comprensión de textos escritos en otros ámbitos de la institución.

A esto se sumó la incorporación del nuevo régimen de ingreso (nivelación), que se planteó como “la herramienta más eficaz y consolidada con que cuenta la Institución para equilibrar los contenidos y destrezas adquiridas en el nivel pre-universitario con las exigencias básicas para el inicio de una carrera universitaria” (Plan estratégico UNS). Entre esas “destrezas”, ocuparon desde el comienzo un papel importante la lectura y la escritura.

La noción de que era necesario que los alumnos contaran con un espacio de reflexión acerca del discurso se fue expandiendo entonces hacia otros departamentos que implementaron cursos de nivelación en los que se intentaba brindar respuestas a algunas dificultades planteadas, privilegiándose en estas instancias el desarrollo de abordajes específicos según las disciplinas involucradas.

Todas estas prácticas fueron cimentándose a partir de las experiencias de los participantes y fortaleciéndose con las investigaciones sobre alfabetización académica desarrolladas, desde 1998 a la actualidad, en el marco del proyecto PGI /“Aspectos de la textualización de los saberes científicos”.³

En este sentido, y más allá de los estudios y evaluaciones frecuentes sobre los resultados de los cursos de nivelación en lectura y escritura, el presente trabajo toma como punto de partida para la reflexión sobre las actividades de comprensión que se plantean, las condiciones del perfil de los ingresantes, en particular, la marcada heterogeneidad que los caracteriza como un todo, en la medida en que esta constituye un factor que incide fuertemente tanto en los

³ El proyecto, radicado en el Departamento de Humanidades de la UNS, ha sido dirigido desde su creación por la Dra. Patricia Vallejos.

objetivos como en la definición de procedimientos más adecuados para el logro de una efectiva nivelación.

El significado del destinatario en la construcción del sentido

Entre las dimensiones que Lillis (2001: 33) considera centrales para explorar los aspectos que involucra la escritura académica se encuentra el significado del destinatario en y para la construcción del sentido.

Thompson y Thetela (1995) postulan la existencia de un “lector en el texto” que está presente en el discurso a través de la conciencia del escritor y de las marcas discursivas que deja dicha conciencia en el texto. En esta misma línea, Castelló (2007: 22) sostiene que “la escritura del texto es obra del lector; mejor dicho, de la posición enunciativa del escritor como lector.” La autora se refiere a este concepto con el nombre de *lector ideal*.⁴

Tener en cuenta las características del destinatario es entonces un requisito central al momento de escribir cualquier texto. Esta condición se torna primordial en el caso de un destinatario al que se debe iniciar en nuevas prácticas discursivas, tal como un alumno ingresante.

A partir de la propia experiencia de dictado de varios cursos de nivelación para ingresantes, es posible sostener que hay una serie de factores que evidencian la heterogeneidad de los destinatarios de tales cursos. Entre ellos, se encuentran los siguientes:

1. La elección de determinadas carreras: esta elección suele estar acompañada por la inclinación a acercarse a la lectura de ciertos materiales por sobre otras alternativas.
2. Distintas experiencias previas de lectura: tales experiencias están relacionadas con la historia escolar de cada alumno. Entre los dos extremos de un *continuum* que puede señalar el grado de experiencia con géneros análogos, hay quienes han tenido experiencias previas de lectura autónoma de manuales o libros de texto, y quienes nunca o rara vez se han visto expuestos a textos escritos de divulgación pedagógica en su tránsito por la escuela secundaria.

⁴ Castelló (2007: 22-23) propone una taxonomía de lectores en función de su intervención en la configuración de los textos académicos; entre ellos, además del lector ideal, el lector histórico, el lector externo, el escritor lector y el revisor.

3. Variados saberes acerca del mundo: los conocimientos previos tienen el rol de sostener las prácticas inferenciales que llevan a cabo los alumnos- lectores en los procesos de lectura. Cada alumno trae consigo una serie de saberes acerca del mundo que están directamente relacionados con sus experiencias previas intra y extrainstitucionales, como participante de otros espacios de prácticas sociales. Este conjunto de saberes constituye una variable sumamente difícil de abordar para los docentes de los cursos de ingreso a la universidad, ya que además de la incertidumbre acerca de las experiencias extrainstitucionales de cualquier individuo, en el curso de nivelación —que constituye un espacio de transición—, los alumnos todavía no cuentan con el piso común de conocimientos y experiencias que irán forjando junto con sus compañeros en su tránsito por la carrera.

La noción de género como marco para el análisis

Otra de las dimensiones que Lillis (2001) propone para el análisis de las prácticas letradas académicas es la del género involucrado. Los géneros, concebidos en su doble dimensión discursiva y lingüística como “correas de transmisión entre la sociedad y la lengua” (Pipkin Embón y Reynoso, 2010: 71), permiten el abordaje no sólo de aspectos contextuales como la configuración de la relación asimétrica entre autor (profesor) y lectores (alumnos ingresantes) o el valor social de los textos que circulan en la universidad, sino también de los rasgos léxicos y gramaticales del lenguaje que realizan la interacción entre los autores y sus destinatarios. En otras palabras, la consideración del género tiene su correlato directo en el análisis de las elecciones lingüísticas que lleva a cabo el autor de un texto para producir determinados efectos sobre el lector.

Para el análisis que se lleva a cabo en el presente trabajo seleccionamos el “cuadernillo de nivelación”, que a nuestro criterio se configura como un género discursivo particular en tanto constituye la expresión retórica de una práctica pedagógica determinada, dentro de un marco enunciativo característico.

El marco enunciativo del cuadernillo está compuesto por un propósito distintivo (compilar materiales teórico- prácticos sobre los contenidos de la asignatura específica objeto del curso de nivelación); enunciatarios especiales [ingresantes en distintas carreras]; un contexto espacio-temporal definido para esta misma práctica [institución universitaria, en un tiempo previo al comienzo de clases).

En cuanto a los enunciadores, podemos establecer la existencia de un desdoblamiento. En primera instancia, los autores son docentes de especialidad de la disciplina respectiva. No obstante, existe un segundo nivel de enunciación, cuando el material es utilizado como insumo para la reflexión sobre la lectura y escritura, instancia en la que el docente especialista en el lenguaje se constituye como *mediador* entre los textos de especialidad y los destinatarios de los cursos de nivelación, con el objetivo de acercarlos instrumentos que les permitan un mejor procesamiento de los textos propios de las disciplinas elegidas.

Consideramos que la elección del género “cuadernillo” para el análisis presenta especial relevancia, ya que, al problema de la heterogeneidad de los destinatarios, se suma el hecho de que el objetivo pedagógico involucra necesariamente instancias de evaluación, que como tales, pueden incidir en el acceso a las carreras y a las prácticas discursivas que les son propias.

Reformulación y alfabetización académica

Como práctica social, la alfabetización científica es una acción que afecta a los miembros de un determinado espacio social. Esta acción se dirige a aportar competencias específicas, que incluyen —en un mismo nivel de importancia— tanto las que provienen de la experticia en los contenidos disciplinares, como las relacionadas con su comunicación.

Aplicada a los cursos de nivelación, la alfabetización resulta muy compleja, dada la heterogeneidad de competencias de sus destinatarios en la comprensión de los enunciados científicos. En este marco particular, los mecanismos lingüístico-discursivos de la reformulación constituyen un punto fundamental para alcanzar dicho propósito.

La pragmática de la reformulación, se dirige primariamente a facilitar los procesos de comprensión lectora de los discursos especializados. Traduce el discurso de la ciencia mediante una selección de recursos lingüísticos y operaciones retóricas para allanar el acceso del lector a este saber ajeno a la experiencia común. Sin embargo, no siempre la reformulación resulta en un discurso adecuadamente construido, y puede, como consecuencia, llegar a obstaculizar la comprensión de la materia científica.

Análisis de un caso

Dados sus estrechos límites, el trabajo se detiene en algunas muestras de reformulación extraídas de un cuadernillo de nivelación en temas de físico-química, para ilustrar algunos

problemas derivados del ejercicio de la reformulación. Nos referiremos, en particular, a problemas registrados en el análisis de la realización lingüística de las relaciones semánticas —de equivalencia, subordinación y oposición— que intervienen en la formulación de algunos conceptos de la disciplina.

Relación de equivalencia semántica

Se incluyen casos de sustitución sinonímica y metafórica

→ Sustitución sinonímica

El problema del fragmento

Los átomos no son partículas indestructibles...sino partículas constituidas por partículas más pequeñas.

Resulta de un ejercicio de reformulación basado en una relación de equivalencia semántica. En este caso, el autor emplea el término *indestructibles* como sinónimo del término especializado *indivisibles*. Esta sustitución no es válida en la medida en que cada uno tiene un valor científico preciso.

→ Sustitución metafórica

El problema que se plantea aquí consiste en el empleo deficiente de la metáfora léxica como estrategia de reformulación.

Las propiedades químicas son aquellas que describen la habilidad de una sustancia para cambiarla [sic] en una nueva.

Propiedades químicas constituye una expresión técnica del campo de la química. La expresión *son aquellas que*, precedida por un término técnico, constituye un marcador de definición.

En el texto, se asigna a las *propiedades químicas* el predicado *describen*, un proceso de comportamiento mental-material con el rasgo semántico [humano]. Así, este predicado realiza una personificación de las *propiedades químicas*: *Las propiedades químicas... describen*.

A su vez, en el complemento *la habilidad de una sustancia para cambiarla en una nueva*, el texto muestra una personificación de *sustancia*, en tanto le adjudica una determinada *habilidad*.

Este empleo de la metáfora/personificación, lejos de constituir una estrategia eficaz para explicar el concepto, extiende innecesariamente su reformulación y oscurece el enunciado. De tal manera la función específica de la definición se desvirtúa.

Esto puede explicar la selección incorrecta en el especificador de *habilidad*: “para *cambiarla en una nueva*. ¿Cómo interpretar el empleo de la forma transitiva *cambiar-la* por la forma reflexiva *cambiar-se*?

Relación de subordinación semántica

→ Clasificación

Este tipo de relación —denominada hiponimia— es el fundamento semántico de la clasificación. Esta operación reúne, en torno a un término superordinado —un “denominador común”—, un conjunto de unidades léxicas subordinadas que constituyen los tipos correspondientes a la clase.

El siguiente texto permite reconocer un problema vinculado con la organización de categorías en una clasificación:

Materia es cualquier sustancia que tiene masa y ocupa un espacio.

Como hay varios tipos, la materia se clasifica según la clase de componentes que contiene. Una sustancia pura tiene una composición indefinida, mientras que una mezcla está formada por dos o más sustancias en cantidades variables.

Para mayor claridad, separamos las proposiciones P_1 , P_2 y P_3 implicadas en este ejemplo.

P_1 ‘la materia se clasifica según la clase de componentes que contiene’ - introduce el criterio de clasificación: **‘los componentes que contiene’**

P_2 ‘Una sustancia pura **tiene una composición indefinida**’

P_3 ‘Una mezcla **está formada por dos o más sustancias en cantidades variables**’

En el ejemplo, la dificultad reside en el armado de la clasificación dada la falta de coherencia en relación con el criterio que la delimita: *la clase de componentes que contiene*. Para

simplificar: ni P_2 ni P_3 responden a preguntas que, de tratarse de una clasificación acertada, podrían orientar la comprensión:

- ❖ Una *composición indefinida*,
- ❖ Una *mezcla formada por dos o más sustancias en cantidades variables*,
¿qué clase de componentes contienen?

→ Enumeración

Los párrafos 1 y 2 muestran un tipo de dificultad vinculado con la construcción de enumeraciones. Esta dificultad se vincula con el ordenamiento de las unidades en la presentación de contenidos. Una enumeración ordenada se construye mediante la yuxtaposición de unidades de contenido organizadas a partir de un rasgo [semántico] común. Este orden favorece su memorización. En el ejemplo se observa el caso contrario:

<Propiedades físicas> Son aquellas propiedades que se observan o miden sin afectar la identidad de una sustancia.

(...) Son ejemplos de este tipo de propiedades: color, olor, punto de fusión, punto de ebullición, estado a 25° C, apariencia, conducción de la electricidad, conducción del calor, densidad.

En este caso, los criterios de organización están adelantados en el primer párrafo: son la *observación* y la *medición* de las propiedades que se presentan. No obstante, estos criterios no se contemplan totalmente en los “ejemplos” enumerados en el segundo.

Por una parte, el criterio observación determina un ordenamiento de ejemplos basado en el rasgo [perceptible por los sentidos]. En el texto son los sentidos del olfato, la vista, el tacto:

- ❖ Olor, color, apariencia, densidad⁵

Por otra, el criterio medición dicta una sucesión de unidades de acuerdo con el rasgo [temperatura]:

- ❖ Estado a 25° C, punto de ebullición, punto de fusión

A estos, se suman ejemplos vinculados con el rasgo [conducción]

- ❖ Conducción del calor, conducción de la electricidad

⁵ Considerar que *densidad* está en el límite porque también puede ser medida.

Una sucesión organizada según estos criterios es la siguiente:

- ❖ Olor, color, apariencia, densidad, estado a 25° C, punto de ebullición, punto de fusión, conducción del calor, conducción de la electricidad

A diferencia de la original, y desde la perspectiva de la procesabilidad de la información, esta última enumeración es más aceptable, en tanto el ordenamiento de las unidades en series léxicas yuxtapuestas facilita su almacenamiento en la memoria de largo plazo y, por esto mismo, puede tener un valor mnemotécnico mayor.

Relación de oposición semántica

Para comprender el razonamiento inscripto en el siguiente texto, es necesario captar el sentido de las relaciones de oposición que incluye:

Ahora sabemos que los átomos no son partículas indestructibles como propuso Dalton, sino que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas). Sin embargo, un átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

En la primera oración, la oposición de los términos T1 y T2 se realiza mediante la correlación *no...sino*:

T₁- Los átomos no son partículas indestructibles*
sino

T₂- (son) partículas constituidas por partículas más pequeñas

El problema reside aquí en que, para captar el sentido de esta relación, el alumno debe activar conocimientos previos referidos a T₁ y T₂, conocimientos que, en el mejor de los casos, ha adquirido en la escuela media, o que, en el peor de los casos, debieron ser incorporados previamente en el cuadernillo.

Este problema se extiende a la oposición marcada por el conector *sin embargo*.

¿Qué problema tiene esta reformulación en particular?

Ahora sabemos que los átomos no son partículas indestructibles como propuso Dalton, sino que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas). Sin embargo, un

átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

Sin embargo relaciona las proposiciones P_1 y P_2 :

P_1 . Los átomos son partículas que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas)

Sin embargo

P_2 . Un átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

y funciona como reorientador argumentativo, esto quiere decir que modifica la expectativa generada por la primera proposición.

Al respecto, nos preguntamos ¿cuál es la expectativa/conjetura invalidada por el conector que daría lugar a esta refutación?

La conjetura contiene la proposición: ‘El átomo, constituido por partículas más pequeñas, no sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento’

El autor no da mayor explicación o no recupera el conocimiento que permita al alumno comprender esta refutación. Evidentemente, supone que lo trae de la escuela media porque tampoco lo ha adelantado en el cuadernillo.

Consideraciones finales

Como toda empresa discursiva, la ciencia domina una serie de códigos de especialidad y a través de los cuales toma entidad social. Si no es a través de la materialidad discursiva, la ciencia más allá “del laboratorio” no pasa a ser jamás una instancia compartida socialmente. Así, el lenguaje no es el mero vehículo que permite la difusión del saber, sino “un sistema de recursos para construir significados” (Lemke, 1997: 12). Sin estos recursos léxicos y gramaticales que la realicen de manera específica y eficaz, la ciencia se ve imposibilitada de producir significados.

Los cuadernillos en los que se apoyan los cursos de nivelación constituyen en muchos casos el primer contacto de los estudiantes con los textos disciplinares. El trabajo realizado permite destacar la premisa fundamental de que, para lograr que estos cursos sean verdaderamente eficaces, es imprescindible que:

- ❖ Por una parte, los docentes responsables del dictado de los espacios de comprensión posean no solo las competencias metadiscursivas y metalingüísticas que proporciona la carrera de Letras, sino también conozcan y comprendan las ideas y temas disciplinares contenidos en el cuadernillo correspondiente a cada curso. En este sentido, debería bastar con la lectura detenida del contenido del cuadernillo, salvo que este no cumpla con los requisitos necesarios de la comunicación básica propia de una nivelación.
- ❖ Por otra, el docente especialista encargado de la confección del cuadernillo tenga en cuenta que la reformulación de un texto científico es un procedimiento con su especificidad propia, que involucra habilidades lingüísticas particulares, relacionadas no solamente con la traducción de un registro especializado a un lenguaje más general para facilitar el procesamiento de los textos, sino también, y con la misma importancia, que atienda a los aspectos pragmáticos implicados en la producción de estos textos. En otras palabras, debe saber organizar la información contenida de acuerdo con los propósitos que dicta el tipo de comunicación científica que caracteriza al cuadernillo.

Traducir el discurso de la ciencia para allanar el acceso del lector a un saber ajeno a la experiencia común es uno de los objetivos de los cursos universitarios de nivelación. En esta actividad, que a nivel discursivo se manifiesta en una selección de recursos lingüísticos y operaciones retóricas adecuadas a los destinatarios y tendientes a garantizar la procesabilidad de los textos, tanto los autores especialistas como los docentes intermediarios en el proceso de comprensión comparten responsabilidades.

Bibliografía

- Bazerman, Ch. (1988), *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995), *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*, Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (coord.) (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó.
- Koutsantoni, D. (2007), *Developing Academic Literacies: Understanding Disciplinary Communities' Culture and Rhetoric*, Berlin, Peter Lang.

Lillis, T. (2001), *Student Writing*, London-New York, Routledge.

Lemke, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010), *Prácticas de lectura y escritura académicas*, Córdoba, Comunic-Arte.

Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, J. (2004), *Research Genres. Explorations and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Thompson G. y Thetela, P. (1995), "The Sound of One Hand Clapping: The management of Interaction in Written Discourse", en: *Text*, vol. 15, n.º I, pp. 103-127.

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

