

Elba Guntern Weibel

## Redacción científica en postgrados

Como integrantes de una comunidad universitaria, los estudiantes ya sean de grado o de postgrado, deben desarrollar y perfeccionar competencias que les permitan la producción y la comunicación del conocimiento acorde con la comunidad discursiva en la que están insertos y teniendo en cuenta el tipo de lector al cual se dirigen. Esto significa que la lectura y la escritura se conviertan en “métodos para pensar” y para ello es necesario un andamiaje que posibilite el desarrollo de habilidades complejas en lo que respecta a estrategias lingüísticas y discursivas.

El presente trabajo pretende mostrar una propuesta de Taller de Redacción Científica (TRC), para estudiantes de la Maestría en Extensión Agropecuaria que se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral. El mismo tiene como objetivo el desarrollo de estrategias lingüísticas que permitan ayudar a elaborar la Tesis de postgrado requerida para acreditar la carrera.

*As members of a university community, graduate and postgraduate students have to develop and improve competences that will allow them to produce and communicate knowledge to the members of the discourse communities they belong. This implies that reading and writing become “thinking methods”. This makes it necessary to develop a scaffold that contributes to the development of complex abilities concerning linguistic as well as discursive strategies.*

*This work aims to present the design of a workshop on scientific writing addressed to students from Maestría en Extensión Agropecuaria (postgraduate programme) under development at Facultad de Ciencias Agrarias - Universidad Nacional del Litoral. The workshop aims to develop academic writing skills to help in postgraduate dissertation production.*

## Introducción

Desde hace unas décadas, dentro del ámbito universitario, se produjeron cambios que exigen que sus miembros se perfeccionen en forma permanente en cuanto al desarrollo de competencias académicas para la interpretación y la comunicación del conocimiento científico. Sin embargo, se ha comprobado que estudiantes avanzados de grado y de postgrado, que se ven en la necesidad de comunicar en forma escrita trabajos de investigación en diferentes etapas de sus carreras, no se encuentran en condiciones de hacerlo de manera apropiada debido a que no han desarrollado las destrezas discursivas requeridas para este tipo de actividad.

Escribir significa resolver problemas que se encuadran en una situación comunicativa específica, dentro de un determinado contexto y esto demanda procesos de razonamiento complejo que incluyen el conocimiento del tema abordado como así también el manejo de la organización textual. De esta manera, es posible concebir a la escritura como una práctica continua a lo largo de los estudios superiores (de grado y de postgrado), que pide una constante revisión y adecuación de los textos en cada campo específico.

Lo planteado supone, según Paula Carlino (2005) que:

*...la educación superior ha de alfabetizar académicamente, es decir debe ayudar a abordar las convenciones de los textos de cada dominio y a sacar partido de la función epistémica de la escritura, entendida como reescritura. (...) La función epistémica de la escritura se refiere a la potencial utilidad del escribir como herramienta para pensar, es decir como actividad cognitiva que ayuda a entender mejor el tema sobre el que se escribe.*

Es así que, a la tradicional categorización de los tres tipos de alfabetización: *emergente, inicial y avanzada*, es posible agregar una más: la *universitaria o superior*. Esto surge como una necesaria respuesta a lo que se da en llamar “analfabetismo académico”, fenómeno que se produce debido a que las competencias lingüísticas que poseen los estudiantes no son suficientes para la requerida producción discursiva dentro del nuevo ámbito. Este hecho no se limita a los primeros años de las carreras universitarias sino que se extiende hasta los últimos años del grado académico y aún en los postgrados, situación que queda evidenciada en el momento de la redacción de las tesinas y tesis, respectivas.

### I. Alfabetización superior

La alfabetización superior o universitaria se entiende como la adquisición y desarrollo de nociones y estrategias que se requieren para que el alumno forme parte de la cultura discursiva de las distintas disciplinas que integran el campo científico y también el desarrollo de propuestas de interpretación y producción de textos que son necesarios en el aprendizaje universitario.

Dicho de otra manera, esto significa entender la comprensión lectora y producción textual como modos de leer y escribir en la comunidad académica y no como meros procesos elementales. Supone, dominar prácticas y estrategias discursivas particulares, para comunicar, modificar y construir conocimiento.

Los requerimientos académicos en cuanto al manejo del discurso son específicos, por lo que todo alumno debe situarse en las relaciones, los propósitos de la comunicación, los roles, es decir en el contexto de la comunidad universitaria que los convoca. Esto no es más que lo que Bajtín (1982) plantea en cuanto a que el uso del lenguaje está determinado por la esfera social, es decir el ámbito de la actividad humana en el que el hablante se desempeña.

Desde esta óptica, es que se aborda el concepto de *género discursivo* que el citado autor propone.

Al hacer referencia a *géneros*, se alude a *tipos relativamente estables de enunciados* (Bajtin, 1982), que no dependerán solo de la intención del hablante sino (como ya se mencionara), de la situación concreta de comunicación. Es así que, todo hablante, al mismo tiempo que aprende a hablar va aprendiendo a elaborar y a recibir mensajes con diversas características pertinentes a las actividades que desarrolla.

Cada *género discursivo* se conforma por tres pilares: *tema*, *estilo* (recursos léxicos y fraseológicos) y *composición* (estructura en cuanto a la organización), aspectos que de alguna manera restringen el discurso

Estos géneros no responden a una clasificación taxativa, sino que se modifican, se combinan, se actualizan, se dejan de usar, se recrean.

Dentro de una comunidad universitaria, se utilizan diversos géneros discursivos que no siempre son conocidos en cuanto a sus características propias. Cada disciplina exige la adecuación necesaria del discurso para comunicar el conocimiento de lo que se investiga, por eso se puede hablar de comunidades científicas y por lo tanto de “comunidades discursivas”.

Como integrantes de una comunidad universitaria, los estudiantes ya sean de grado o de postgrado, deben desarrollar y perfeccionar competencias que les permitan la producción y la comunicación del conocimiento acorde con la comunidad discursiva en la que están insertos y teniendo en cuenta el tipo de lector al cual se dirigen. Esto significa que la lectura y la escritura se conviertan en “métodos para pensar” y para ello es necesario un andamiaje que posibilite el desarrollo de habilidades complejas en lo que respecta a estrategias lingüísticas y discursivas. ¿Pero cómo se alcanza tal desarrollo?, sin duda en forma progresiva.

## 2. Taller de Redacción Científica (TRC)

Para remediar en parte la situación en la que se encuentran los alumnos de postgrados en el momento en que deben elaborar la tesis, se planificó un Taller de Redacción Científica (TRC) con el propósito de que sirva de andamiaje en cuanto al desarrollo de estrategias discursivas que ayuden a salvar obstáculos en la producción académica.

Dicho taller se lleva a cabo como parte curricular de la Maestría en Extensión Agropecuaria y se va desarrollando en etapas.

### 2.1. Fundamentos teóricos

El TRC reconoce entre otros aportes, el de la teoría de géneros y su aplicación didáctica, que fue propuesta por J.R. Martin y sus colaboradores dentro de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) iniciada por M.A.K. Halliday. Se trata de una didáctica de la lectura y escritura que está fuertemente influida por Vygotsky y Bruner y considera central el concepto de andamiaje, así como el de interacción en el contexto de la experiencia compartida (Martin, 1999). Bajo estas perspectivas se está trabajando también en UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), con la coordinación de la profesora Estela Moyano en un taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento.

Martin (1989, citado por Valente, 2005), presenta un modelo de estrategia didáctica para desarrollar las competencias que permitan trabajar los géneros discursivos necesarios para abordar la comunicación académica.

Este modelo tiene tres estadios o etapas: *Deconstrucción*, *Construcción Conjunta* y *Construcción Independiente*.

En la presente propuesta del TCR, por una parte, se ha incorporado una etapa más que se encuentra entre el estadio de la *Reconstrucción* y la de *Construcción Conjunta*. Por otra parte, se incorpora la evaluación conjunta (sugerida por Valente, op.cit), en la tercera etapa, es decir en la de *Construcción Conjunta*.

Se denomina al estadio incorporado: *Análisis del error*. Así, el TRC queda planificado de la siguiente manera:

- 1 { Deconstrucción.
- 2 { Análisis del error (aporte de la cátedra).
- 3 { Construcción y evaluación conjunta (ampliación).
- 4 { Construcción independiente.

A continuación se describen las actividades que se realizan en cada una de las etapas.

### 2.2. Etapas

1 { La *deconstrucción* es la lectura de textos modélicos reales, es decir de Tesis aprobadas y /o publicadas dentro del ámbito de las Ciencias Agrarias. Esto permite ver cómo dichos textos están organizados discursivamente en cuanto a la producción de significados. En esta etapa se desarrollan habilidades y estrategias de lectura y se establece un metalenguaje común.

Siguiendo a Valente (op. cit), podemos decir que en este primer estadio se reflexiona sobre conceptos relevantes tanto para la Teoría como para el Registro en términos de Campo, Tenor y Modo (Halliday, 1994).

Previo a este momento, es indispensable la identificación del campo del texto, qué parte del campo será explorada, qué conocimientos previos tienen los maestrandos acerca de él.

También se establecerá qué tipo de actividades se realizarán para esa exploración y de qué manera se organizará la información que se obtenga. Además, se tienen en cuenta aspectos del texto mismo, como por ejemplo, elementos lingüísticos característicos del género, la construcción del tópico del texto, la relación entre el escritor y el lector.

2 { En un segundo momento se incorpora al modelo presentado por Martin la etapa llamada *Análisis del error*.

Aquí se trabaja sobre textos reales pero que presentan errores que deben ser salvados. Concretamente se trabaja sobre tesis elaboradas y corregidas previamente, que ofrecen determinados problemas discursivos. Se analiza en qué consiste el error y se busca la manera de salvarlo.

Este momento implica una reflexión sobre textos de otros maestrandos que se enfrentaron con dificultades discursivas en el momento de la construcción de la Tesis. A partir del análisis de partes críticas de dichos textos, se conduce a la reflexión metacognitiva de los aspectos lingüísticos en los que se comentan los errores y se desarrollan aspectos teóricos pertinentes que permiten resolver los problemas que se presentan. De esta forma se sigue operando sobre la metacognición y se revaloriza el error como método de aprendizaje.

3 { En la etapa de la *Construcción y corrección Conjunta*, los maestrandos, guiados por el docente, producen en forma conjunta, partes de tesis, por ejemplo: “introducción”, “objetivos”, entre otros.

En este estadio, la actividad está centrada en la escritura de un nuevo texto que intenta ser modelo de la futura Tesis individual. Con el texto resultante se hace una puesta en común y a partir de él una corrección conjunta en la que nuevamente se reflexiona sobre el proceso de la escritura reconsiderando la posibilidad de nuevos errores.

4 { Finalmente, se trabaja en la etapa de la *Construcción Independiente*. En este momento, el maestrando, teniendo en cuenta la experiencia de la etapa anterior, planificará y llevará a cabo la escritura del primer borrador de su propia tesis.

La producción se va evaluando paso a paso y el docente puede seleccionar partes de dicha construcción independiente para ponerla a consideración de los demás maestrandos ya sea por ser correcta o incorrecta (en este último caso se volverá a trabajar sobre los errores).

Este trabajo reflexivo sobre los textos producidos por los mismos maestrandos tiene en cuenta la propuesta introducida por Valente (2005), en cuanto la etapa de *Evaluación Conjunta* de los textos, no como una etapa separada sino como una actividad más dentro de este último estadio. Sin duda, el de Valente, es un valioso aporte en tanto que representa un momento más del aprendizaje ya que se reflexiona sobre el error y ayuda a que el maestrando alcance autonomía en su propio texto.

## Conclusión

Frente a las dificultades con las que se enfrentan los maestrandos en el momento de construcción de la Tesis que otorga la acreditación del postgrado, el TRC representa una alternativa válida para revertir algunos de dichos inconvenientes en el normal desarrollo del proceso escriturario. Es una instancia que ofrece la posibilidad de negociar los códigos necesarios para la comunicación académica.

Durante la secuencia didáctica del TRC se despliega la función epistémica de la escritura en el momento de la reescritura y se pone en práctica la reflexión metalingüística ya que propicia la mirada sobre el sistema y las selecciones que cada usuario de la lengua realiza al elaborar su Tesis.

Esta modalidad de trabajo pretende que el maestrando alcance la autonomía en la revisión y el monitoreo de su propia producción.

Se considera que no es una posibilidad única ni excluyente, pero sí viable y que permite alcanzar el desarrollo de competencias discursivas para satisfacer las necesidades de comunicación en la esfera social que se requiera.

## Bibliografía

**Bajtín, M.** (1982). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

**Carlino, P.** (2005). "Enseñar a escribir en todas las materias: la experiencia de las universidades canadienses y norteamericanas" en Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: *Proyecto de apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media II. (Lengua)* Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

**Eggins, S.** (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell, 1999.

**Halliday, M.A.K. & Martin, J.R.** (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

**Martin, J.R.** (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.

**Martin, J.R.** (1993). "A Contextual Theory of Language", in **Cope, B. & Kalantzis, M.** *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.

**Martin, J.R.** (1999). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy", in **Christie, F.** (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum, 2000.

**Martin, J.R. y Rose, D.** (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, Continuum.

**Montemayor-Borsinger, A.** (2002). *Curso de Gramática Funcional*. Maestría de Análisis del Discurso. Universidad Nacional de Buenos Aires.

**Moyano, E.** (2002a). *La teoría de género como facilitadora del desarrollo de la escritura académica*. Ponencia presentada en el Iº Simposio Internacional de la Subselección Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO, organizado por el Instituto de Lectura y Escritura de la

Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 4, 5 y 6 de abril de 2002. En: [www.educ.ar](http://www.educ.ar).

**Moyano, E.** (2002b). *La justificación: abordaje genérico y aplicación didáctica en talleres de escritura para ingresantes*. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL), organizado por la SAL y la Facultad de Letras de la Universidad de Córdoba. Córdoba, 14 al 16 de noviembre de 2002.

**Moyano, E.** (2004). *La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pregrado universitario: el caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia*. Ponencia presentada en "First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics in Language Education", Organizado por el Departamento de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina, 8, 9 y 10 de abril de 2004.

**Moyano, E.** (en preparación). *Géneros que hablan de ciencia*. En: **Pereira, C.** (comp.). Manual para el Taller de Lectura y Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario. Los Polvorines, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

**Valente, Elena** (2005). *La enseñanza de la escritura a partir de la corrección conjunta de escritos de alumnos*. Ponencia presentada en el panel "Enseñar lectura y escritura a partir de la teoría de género y registro: una propuesta de articulación con escuelas polimodales", Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior. Los Polvorines, 25 y 26 de agosto de 2005.