



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Calle Arango, Lina
Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 2, 2018, Abril-Junio, pp. 629-651
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623665114

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317254724014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos

Lina Calle Arango¹

¹Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), Bogotá – Colombia

RESUMEN – Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos. Desde la educación superior, la alfabetización académica significa familiarizar a los estudiantes con el género discursivo propio de la profesión. Por ello, el objetivo del presente texto es reflexionar sobre una posible forma de enseñar los géneros discursivos en la alfabetización académica en entornos de educación superior, teniendo en cuenta que los estudiantes deben desarrollar constantemente las habilidades comunicativas y pragmáticas propias de su ámbito profesional. En ello, resulta imprescindible familiarizarlos con situaciones que presenten regularidades propias de la esfera, aunque cargadas de detalles contextuales y referenciales. Pero tal proceso estará incompleto si no va acompañado por una posterior reflexión.
Palabras-clave: Interacción Social. Enseñanza Superior. Método de Alfabetización. Enseñanza Profesional.

ABSTRACT – Higher Education: literacy in discursive genres. From higher education, academic literacy means to familiarize students with the discourse genre of the profession. Therefore, the aim of this text is to reflect on an alternative way to teach discursive genres in academic literacy in higher education environments, having in mind that the students must constantly develop the communicative and pragmatic skills of their professional field. In this, it is essential to familiarize them with situations that have regularities of the scope itself, although loaded with contextual and referential details. But this process will be incomplete if it is not accompanied by a later reflection.
Keywords: Social Interaction. Higher Education. Method of Literacy. Vocational Education.

Introducción

En la actualidad la alfabetización se reconoce como un proceso enmarcado en escenarios de interacción social. Históricamente, esto significó la ampliación del concepto tradicional de comunidad hablante, de manera que se pasó a distinguir la variedad de contextos comunicativos y esferas sociales, como las profesionales, que responden a diferentes formas de comunicarse. En este sentido, hablar ahora de alfabetización es hablar de la adquisición de ciertas destrezas para un adecuado desempeño comunicativo dentro de una comunidad hablante. Aunque en esta adquisición de habilidades de escritura y lectura no necesariamente está implícita la educación formal, originalmente “[...] fue el motivo de su más remoto origen y, más específicamente, de su institucionalización en los sistemas formales a partir de las leyes de educación pública de fines del siglo XIX” (Braslavsky, 2003, p. 13). Así mismo, las prácticas y el desarrollo de la escritura y la lectura han estado íntimamente ligados a la historia de la educación y la alfabetización ha sido, incluso, motivación principal para el desarrollo de las instituciones educativas como espacios de formalización de prácticas discursivas que ocurren en la vida diaria (Bazerman et al., 2005).

Desde la educación superior, la alfabetización académica significa familiarizar a los estudiantes con el género discursivo propio de la esfera profesional en la cual el estudiante haya decidido inscribirse, de manera que su formación habrá de redundar en comprender las normas que rigen este círculo y, más importante aún, aprender a *ser* parte de este, lo que no resulta un proceso fácil. Por ello, el objetivo del presente texto redundará en la intención de reflexionar sobre una posible forma de enseñar los géneros discursivos en la alfabetización académica en entornos de educación superior, teniendo en cuenta que los estudiantes deben desarrollar constantemente las habilidades comunicativas y pragmáticas propias del ámbito profesional en el que se pretenden desempeñar.

Para esto, se presenta un breve rastreo del origen y evolución de la noción de alfabetización, para que se pueda comprender la importancia de reconocer los entornos sociales y el concepto de verosimilitud, y objetivo e intención de comunicación dentro de la preparación de los estudiantes de nivel superior. Lo anterior, en tanto que hablar de alfabetización no resulta viable sin antes entender, así sea desde una mirada superficial, la evolución desde las raíces del término hasta las últimas décadas, y en ese sentido recordar por qué en la actualidad es posible asumir el término desde su plural – *literacidades* o *alfabetizaciones* –, en atención a la variación del entorno, es decir, en correlación con las actividades sociales.

Es esta la razón por la que, en un comienzo, nos remitimos a algunos de los elementos que han colaborado a este cambio, determinante a la hora de pensar en el desempeño del individuo según la comunidad hablante o esfera social en la que se encuentre situado. Es solo a partir de ello que, por demás, se puede pasar a comprender la importancia de

la alfabetización en la educación formal superior, de cara al concepto de formación para la vida profesional; es decir, el aprendizaje de los géneros académicos y, con ello, la forma más adecuada de abarcar su enseñanza. Por ello, se procede a explicar las razones a partir de las cuales se ha considerado que esta alfabetización ha de ubicarse en la educación superior, y no antes; y finalmente se procede a reflexionar sobre la forma en que esta podría ser abordada durante este ciclo formativo, de manera que el estudiante logre desarrollar una competencia pragmática a partir de situaciones que presenten regularidades propias de la esfera, pero cargadas de detalles contextuales y referenciales. Un proceso que estará incompleto si no va acompañado por una posterior reflexión.

Una Práctica Social

Parece ser que el término *literacy* apareció por primera vez en los diccionarios anglosajones hacia la segunda década del siglo XX, y fue traducido al español como alfabetización. Hasta la mitad de los sesenta la alfabetización era vista como un “[...] conjunto de destrezas técnicas que comprendía la lectura, la escritura y la aritmética esencial [...]” (Unesco, 2004, p. 8). Tras ello, sus definiciones han sido copiosas, y, pese a que es difícil hacer una generalización, es claro que todas se relacionan directamente con la habilidad de leer y escribir. Sujeto a los cambios históricos y la evolución del pensamiento respecto de la psicología y la pedagogía, entre otros, es normal que esta acepción haya sufrido sus cambios.

Ante las evidentes limitaciones del enfoque basado en habilidades, se reconoció la necesidad de buscar una manera en que estas fueran aplicadas de forma significativa (Unesco, 2006). Un primer acercamiento a este énfasis se dio con el desarrollo de la noción de alfabetización funcional (*functional literacy*), generada en Estados Unidos dentro del marco de la Primera Guerra Mundial (Braslavsky, 2003), y popular hacia la década de los sesenta y setenta. Con la alfabetización funcional se planteaba que esta podía enseñarse como un conjunto de conocimientos universales (Unesco, 2006), y sus programas estaban “[...] diseñados para promover las destrezas de lectura, escritura y aritmética requeridas para mejorar la productividad [...]” (Unesco, 2004, p. 10). Es decir que hasta avanzada la mitad del siglo XX aún se consideraba que *alfabetización* hacía referencia al aprendizaje de una suerte de habilidades generales aplicables de la misma forma en cualquier situación, sin tener en cuenta el contexto en que tuviera lugar; una *única* alfabetización, un *kit* de habilidades tangibles y genéricas.

Pero recordemos que entre los sesenta y setenta surge un cambio de paradigma tanto en el campo de la pedagogía como en el de la psicología. Lo anterior se debió, en gran parte, al debilitamiento que sufrió el conductismo, directamente causado por la fuerza que tomó el generativismo – desde el punto de vista lingüístico –, y el desarrollo de las teorías cognitivas – desde la psicología. La gramática generativa, que se tuvo en cuenta desde el concepto de *competencia* introducido por Chomsky, ha-

cía referencia a la descripción del conocimiento de una lengua que un hablante oyente ideal debía poseer (Chomsky, 1957), pero ya no desde la actuación, sino desde el uso real en situaciones concretas (Cenoz, 2004). En los setenta este concepto planteado por Chomsky fue ampliado por Den Hymes, quien propuso la noción de competencia comunicativa, a partir de la cual la idea de competencia ya no se limitó a una esfera lingüística, sino que pasó a ser parte de algo más general, que incluía la teoría de la comunicación y la cultura (Hymes, 1972). La competencia comunicativa, en pocas palabras, se consideró como la capacidad de un hablante de hacer un uso adecuado del lenguaje en las diferentes situaciones sociales (Lourdes; Palacios, 2011).

El cognitivismo, por su parte, se preocupó por comprender la manera en que aprendemos; es decir, el proceso de mediación entre la cognición y el lenguaje, partiendo de la premisa de que es desde el segundo que se establece, procesa y trasfiere la información (Richards; Schimdt, 2010). Teóricos como Jean Piaget, Vygotsky y Jerome Bruner llevarían la batuta de las teorías cognitivas, que serían gran parte de la base sobre la cual se edificarían nuevas concepciones de alfabetización. Piaget, como uno de los grandes representantes del constructivismo, buscaría explicar la manera en que se adquiere el aprendizaje; mientras que Bruner sería quien plantearía la idea del andamiaje y el aprendizaje por descubrimiento como ejes centrales de la pedagogía, así como su famosa teoría de desarrollo cognitivo. Por último, aunque igualmente imprescindible, Vygotsky plantea el desarrollo cognitivo mediante la interacción social; es decir, la ineludible dependencia que tienen los procesos de aprendizaje con las relaciones sociales que establece el aprendiz. Es así, en pocas palabras, como se comienza a definir la cognición desde la idea de un proceso adaptativo a partir del cual el aprendiz organiza su mundo experiencial (Richards; Schimdt, 2010).

En otros términos, entre los sesenta y setenta se reconoce, en primera instancia, que la habilidad de comunicarse está condicionada por la situación concreta en la que esta se presenta; y que, a su vez, el desarrollo cognitivo del individuo depende de su interacción social. Es decir que mediante la interacción social es que el individuo desarrolla su habilidad de comunicación, lo que significa que la competencia comunicativa no es algo que se aprende sino que se desarrolla, y su éxito varía dependiendo del desempeño del hablante en una u otra situación. Frente a lo anterior no es gratuito que llegando los ochenta ya se hubiera dado paso al auge, desde la psicología, de los estudios de cognición situada (*situated cognition studies*), basados en la idea de que el pensamiento está directamente relacionado con la situación, y cambia conforme a esta; es decir, no es una aplicación abstracta de definiciones o normas, sino que está sujeto a las experiencias de cada individuo (Gee, 2010). En este sentido, es evidente que el aprendizaje situado (*situated learning*) o conocimiento situado, linda bastante con el desarrollo cognitivo, dada la manera en que ambos abordan la adquisición del conocimiento.

En tanto que el conocimiento situado es una tendencia socioconstructivista, es normal que considere que los modelos de aprendizaje han de concentrarse en la construcción y organización del conocimiento (Arias, 2007), muy afín con las ideas propuestas por Bruner. En sentido más amplio, el aprendizaje situado o cognición situada (*situated cognition*) considera que el conocimiento, lejos de limitarse a ser un simple proceso cognitivo, es necesariamente dependiente de una situación y un contexto; es decir, que es “[...] situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Barriga, 2003).

El trabajo de Street, uno de los teóricos más representativos de los *Estudios sobre la Nueva Alfabetización* (*New Literacy Studies*, NLS), parte del concepto de alfabetizaciones múltiples, que hace una distinción entre modelos autónomos e ideológicos de la alfabetización (Street, 2003). El primer tipo responde a la noción funcional, “[...] analiza [la alfabetización] *per se*, ignorando el contexto e integrándose solamente por los principios lógicos de su coherencia interna” (Braslavsky, 2003, p. 10). El pensamiento que subyace a este modelo redundante en la idea de que, como efecto de la alfabetización, se mejoran las habilidades cognitivas y perspectivas económicas de la persona. Desde esta forma de verlo, se presupone, en el ejercicio de alfabetización de pueblos, jóvenes urbanos o comunidades analfabetas, que las asunciones culturales e ideológicas que sostiene toda colectividad son neutrales y universales, y que, como consecuencia, su alfabetización garantizará los mismos efectos (Street, 2003). A tal forma de percibir la alfabetización, además de desvincularse de la ya propuesta importancia del contexto en el desarrollo cognitivo, le queda implícito un pensamiento un tanto idealista; que todo el género humano reacciona de la misma manera cuando le ocurre un mismo hecho.

En contraposición, los modelos ideológicos rechazan la neutralidad de la alfabetización y la asocian a las culturas, estructuras de poder e instituciones (Braslavsky, 2003). De aquí se desprende la visión de los NLS sobre que la alfabetización varía acorde al contexto y la cultura; es decir, se presupone que el alfabetismo tiene efectos diferentes según las condiciones. En otras palabras, se asume la alfabetización como práctica social y no simplemente como una habilidad técnica y neutral (Street, 2008): “[...] Se trata del conocimiento: las formas en que las personas abordan la lectura y la escritura están enraizadas en las concepciones del conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 2003, p. 77-78, traducción propia)¹. Gee (2010) lo clarifica aún más explicando que los NLS vieron la alfabetización como *algo* que no solo sucede en la mente de las personas sino dentro de la sociedad; se trata más de un fenómeno sociocultural que mental. En este sentido, poco o nada tienen los NLS que decir sobre el fenómeno de aprendizaje individual, en tanto que su enfoque está puesto en los contextos de alfabetización sociales, culturales, históricos e institucionales (Gee, 2010), tal como se planteó desde la cognición situada, y que tanto revolucionó la individualidad con la que se asumía el ser humano en las corrientes psicológicas previas.

Para sintetizar, con el generativismo y cognitivismo, y posteriormente con el aprendizaje situado, se le atribuye la importancia necesaria al contexto como situación concreta y clave en el desarrollo cognitivo del individuo. A los modelos ideológicos, por su parte, el reconocimiento de la existencia de diferentes alfabetizaciones, tantas como comunidades hablantes. Se entiende entonces que cada situación es distinta y está compuesta por una interacción social particular e irrepetible – además de inmersa en una cultura hablante específica –, a partir de la cual se puede evaluar la habilidad comunicativa de sus actores, y por lo tanto su *grado de alfabetización*. Sin embargo, esta evaluación, de alguna forma, solo será válida para esa situación concreta, dado que ha sido medida a partir de sus particularidades.

En concordancia con ello, se insiste en que el *grado de alfabetización* – o bien *estar o no alfabetizado* – no es un termómetro arbitrario sino una medida que responde al punto de vista o referencia desde el cual nos estemos situando; algo semejante a lo sucedido en Francia, donde se le llamaba *analfabeto* no a quien careciera de habilidades de escritura o lectura, sino a quien no las tuviera *en francés* (Unesco, 2006). Y, según lo anterior, el nivel de competencia comunicativa no es constante de un individuo; al contrario, varía conforme la situación. Así las cosas, la persona es constantemente, y de muchas maneras, un *extranjero* que debe alfabetizarse para entrar a uno y/u otro tipo de esfera, incluso dentro de la sociedad a la que pertenece.

Esto significaría, entre otros asuntos, que la enseñanza de las habilidades *alfabetizantes* debe atender a las especificidades de la comunidad hablante que se use como referencia. Pero esta noción de comunidad hablante no puede estar limitada a una perspectiva cultural o geográfica, desde lo cual se desconocería nuevamente la relevancia de los diferentes contextos comunicativos que pueden darse incluso dentro de un mismo grupo: “[...] El estudio de la alfabetización local se enfocó en identificar los eventos y textos cotidianos y describir las prácticas asociadas a las personas” (Barton; Hamilton, 2005, p. 9, traducción propia)². Tal es el caso del campo profesional y los papeles dentro de una misma sociedad de la que se busca hacer parte, campos que Bajtín (2002) denominaba *esferas de la actividad humana* y reitera que todas estas están relacionadas de una u otra forma con el uso de la lengua. Es en este panorama, entonces, en el cual resulta igualmente importante conocer, primero, los requerimientos impuestos por uno u otro tipo de esfera y, tras ello, buscar la manera de atender a sus necesidades específicas. En otros términos, lograr *ser* – no solo *hacer* – parte de esa esfera.

Por Qué en la Educación Superior

En relación a lo que se ha venido hablando, entrar a la educación superior implica dos aspectos importantes. El primero, que el individuo está cercano o ha alcanzado ya su mayoría de edad; y el segundo elemento, que este tiene la intención de formarse a nivel profesional, lo que

lleva implícita la intención de, a corto o largo plazo, entrar a hacer parte de una esfera especializada en algún área profesional.

Respecto a lo primero, la discusión sobre la edad de alfabetización en términos de educación formal ha sido amplia, y la Unesco ha hecho, a lo largo de los años, planteamientos diversos con el objeto de encontrar la generalización más acertada. Braslavsky (2003) traza como elemento diferenciador y determinante la mayoría de edad, alegando, por un lado, que hasta no alcanzarse una edad determinada no se está en condiciones de demostrar un nivel funcional de las habilidades de lectura y escritura. Pero todavía más revelador, aunque en relación directa a lo primero, señala que la razón respecto de la edad tiene también una justificación sociopolítica:

No se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a la relación personal, subjetiva, del alfabetizado con el texto, sino en cuanto le sirve a la persona para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, responsable en todos sus comportamientos y en las transacciones con su medio. Es decir, en todas las actividades que se relacionan con la vida pública en la adultez. Por eso corresponde hacer algunas reflexiones con respecto a *la edad en que un individuo puede considerarse 'alfabetizado'* y con respecto a *la extensión que, para serlo, requiere la educación* (Braslavsky, 2003, p. 7).

Entonces, cuando hablamos de alfabetización en la educación formal debemos, pues, hablar del papel que la educación superior juega a su respecto, en tanto que, como primer aspecto, es generalmente a esta edad que el individuo se convierte en ciudadano legal, y por tanto debe responsabilizarse de su palabra:

Mientras que en el colegio los niños a menudo son monitoreados para cumplir con las convenciones formales del lenguaje, la alfabetización académica incorpora una gama mucho más amplia de prácticas, habilidades e interacciones que otorga a los estudiantes un compromiso intelectual con el conocimiento [...] (Bazerman et al., 2005, p. 7-8, traducción propia)³.

Además, esta mayoría de edad es la que generalmente coincide con la entrada a la educación superior, y en parte es sobre ese presupuesto que se comienza a discutir la alfabetización ya no solo desde la edad – medidor más difícil de ser generalizable en prácticas pedagógicas – sino desde niveles educativos. A este respecto, Morales y Casany (2008) explican que durante la enseñanza primaria y secundaria la educación asume las habilidades de lectura y escritura desde sus bases y la consolidación de estas; es decir, un kit generalizable, descontextualizado y estático.

Prueba de ello puede encontrarse en las competencias que los diferentes países plantean como conocimientos mínimos de lengua que debe tener un estudiante que culmine el bachillerato – ciclo de formación secundaria – y/o desee iniciar sus estudios de educación superior.

En Colombia, el Ministerio de Educación, desde el planteamiento de los estándares básicos de competencias que los jóvenes deben tener al momento de culminar el ciclo medio (Men, 2006), deja en evidencia que el individuo que llega a este punto de su formación debe haber alcanzado un dominio del lenguaje que le permita desenvolverse de manera adecuada en discursos argumentados, acompañado de una actitud crítica y un conocimiento de la lengua suficiente para “[...] adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo” (Men, 2006, p. 28). Esta última precisión, no obstante, resulta genérica, en tanto que no se especifica qué tipo de contextos, a partir de lo cual se asume que se hace referencia a escenarios socio-culturales cotidianos o comunes a los individuos de una misma sociedad. Así mismo, cabe enfatizar en la capacidad crítica y argumentativa que se espera del individuo, imprescindible para discernir entre uno y otro tipo de discurso. Más claro puede verse con el perfil de salida del bachiller que plantea el Ministerio de Educación de Haití, que en términos de comunicación debería permitir al individuo dominar las lenguas oficiales del país de manera que pueda utilizarlas como instrumentos para hacer frente a la ciencia, las artes, la tecnología y la cultura en general; tener un uso eficaz de la lengua tanto oral como escrita para establecer clara comunicación de la familia, la comunidad y el trabajo; y finalmente estar en capacidad de recibir, escuchar, interpretar y actuar a partir de la recepción de mensajes e instrucciones orales (Haití, 2006).

Algo semejante plantea como requerimiento de conocimiento mínimo el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de Brasil, cuyo objetivo es evaluar el rendimiento del estudiante tras culminar la educación básica (Castro, 1999). Este plantea la importancia de que, como ejes cognitivos transversales a todas las disciplinas, el joven debe estar la capacidad, entre otros, de dominar las normas culturales de su lengua, como herramienta de comunicación social; seleccionar, organizar, relacionar e interpretar información que se le presente, y con ella tomar decisiones y hacer frente a situaciones problemáticas, así como generar argumentos consistentes que sustenten opiniones; y finalmente poder hacer uso de los conocimientos adquiridos para la generación de propuestas conjuntas para la intervención en la realidad, respetando la humanidad y teniendo en cuenta los valores de la diversidad socio-cultural (Brasil, 2012, p. 4). Estas descripciones lindan bastante con las que plantean países como Francia, con su prueba Baccalauréat général série scientifique (S), homóloga al ENEM o Saber 11 en Colombia (Épreuve..., 2011, online); o EGREMS en México: “[...] Durante su estudio se obtienen y refuerzan habilidades básicas de comprensión y emisión de mensajes, que les permiten comunicarse eficazmente en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo los entornos familiar, escolar, profesional y laboral” (Ceneval, 2013, p. 9), por citar algunos ejemplos.

Lo que queda claro con lo anterior es que las habilidades comunicativas que debe tener un joven que culmina el colegio redundan en su capacidad para desarrollarse como ser social; ser un emisor y receptor competente, lo que incluye la capacidad de análisis y de argumentación,

clave para la expresión de sus opiniones e inclinaciones como ser social. El ingresar a la educación superior, por el contrario, lleva implícito el comienzo de un proceso de alfabetización en un lenguaje especializado que busca hacer parte de una comunidad (profesional) específica, y al cual se accederá pasando primero por el lenguaje académico. En este sentido, es solo hasta que se comienza a estudiar la carrera profesional que esta alfabetización, antes general, se especializa:

[...] los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, sea ingeniería, derecho, periodismo o cualquier otra. Estas prácticas son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida [...] (Morales; Cassany, 2008, p. 3).

Lo anterior responde también a que es en este punto de la vida en que el individuo comienza a decidir a qué querrá dedicarse; es decir, qué papel le gustaría cumplir en la sociedad, y para ello es necesario que aprenda los lineamientos comunicativos propios de este papel, que aprenda a desenvolverse en las situaciones comunicativas que le corresponden. Es esta la razón por la cual entra a la universidad y se acoge a un proceso de enculturación en las prácticas académicas (Navarro, 2014; Barriga, 2003).

En este orden de ideas, lo que algunos autores han denominado género académico (por ejemplo Carlino) o género discursivo (entre ellos Cassany, 1990) no es más que uno u otro tipo de discurso especializado que ocupa a la enseñanza en la educación superior, de cara a una alfabetización que se adapte a las normas de cada comunidad hablante, en este caso profesional. Por lo tanto, es mediante la enseñanza de estos géneros que se involucra al estudiante en situaciones discursivas propias de la esfera profesional elegida, en concordancia con los propósitos, valores y significados propios de esta, de manera que eventualmente el estudiante pueda participar en sus dinámicas y pertenecer a ellas (Carlino, 2013). Y ese proceso mental de aprendizaje a partir del cual el estudiante se familiariza con el uso de un lenguaje especializado – académico –, y a través del cual es capaz de participar en las actividades relativas, involucrarse en las discusiones propias de esta y acceder a los recursos de sus disciplinas es lo que se llama socialización del lenguaje académico (*academic language socialization*) (Bazerman et al., 2005).

Pero esta socialización del lenguaje académico ha de tener en cuenta aquella noción de la alfabetización como una práctica social sujeta al contexto – y a diferentes tipos de contextos: sociales, culturales, profesionales... –, lo que complica el panorama de su enseñanza. Las posibles combinaciones de situaciones que pueden marcar uno u otro contexto son, evidentemente, infinitas, lo que significa que no hay manera de anticipar todas sus posibilidades y, por ende, de prepararse para ellas. Y si ahora se comprende que la alfabetización no puede desligarse del contexto en el que esta tiene lugar, queda como consecuente eviden-

cia la multiplicidad de variaciones que puede tener la alfabetización (o alfabetizaciones), condicionada a desde dónde se la busque explicar. Y a partir de esta visión de una variedad de alfabetizaciones y en el desarrollo cognitivo dependiente de la interacción social, se trastoca esa tranquilidad que ofrecía pensar que existía un kit generalizable que, de ser aprendido, daba acceso a la *fórmula mágica* para desempeñarse como individuo alfabetizado en cualquier lugar.

Es decir que no estamos hablando de *una única forma de escribir o hablar académicamente*; muy por el contrario, se trata de un proceso de familiarización con el *qué y cómo* decir algo, en concordancia con la situación comunicativa, esta vez enmarcado en una esfera laboral que se presentará: en otras palabras, el desarrollo de una competencia pragmática – o competencia comunicativa – para desenvolverse en contextos propios de la profesión elegida. Por ende, el problema redunda en que no basta con enseñar a los estudiantes las fórmulas, ni incluso con lograr que las comprendan; podemos conocer a fondo las normas que rigen el juego de una comunidad hablante – esfera – específica y no por ello desempeñarnos adecuadamente dentro de las situaciones comunicativas que se presenten: es necesario desarrollar un sentido pragmático, en tanto que

La Pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios – la mayor parte de las veces, no conscientes – que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua (Escandell, 2004, p. 1).

Bajo este supuesto, no basta con aprender o familiarizarse con estos mecanismos subyacentes; se deben *comprender*. No basta, por ejemplo, con que un empresario capaz y exitoso tenga buenas ideas e intenciones si estas no logran transmitirse de manera adecuada y acertada, si no domina el lenguaje propio de la profesión, o si ignora las prioridades e intereses generales de los profesionales inscritos en ella. Gran parte del éxito logrado por una persona de negocios radica en su capacidad de persuasión; de vender, de venderse, de tener un acertado manejo de situaciones. Es decir, de saber desempeñarse en esa cultura, *pertenecer* a ella. Y este pertenecer nos lleva al hecho de que, frente a este proceso de alfabetización académica según el área de especialización al que se enfrenta el estudiante, entran además otras variables a tener en cuenta.

Como se sabe, las acciones – y entre ellas las que involucran el ejercicio de alfabetización – por sí mismas no tienen un sentido ni un significado completo, estas deben ser evaluadas en relación con las circunstancias específicas, sus actantes y las características que componen el cuadro completo. Así las cosas, las personas no solo leen y escriben sino que, como señala Gee (2010), cada una de estas habilidades es abordada desde diferentes perspectivas, según el grupo social o cultural:

[...] las personas no solo leen y escriben estos textos. Hacen cosas con estos textos, cosas que muchas veces implican algo más allá que solo leer y escribir. Lo hacen con otras personas –como fundamentalistas, abogados, biólogos, manga otaku, jugadores o lo que sea–, personas que a menudo hacen juicios sobre quiénes son ‘privilegiados’ y quiénes no. Entonces, ¿qué determina cómo se lee o escribe en un caso dado? No solo lo que está en la mente de alguien, sino las convenciones, normas, valores y prácticas de diferentes grupos sociales y culturales: abogados, jugadores, historiadores, grupos religiosos y escuelas, por ejemplo, o grupos culturales más grandes [...] (Gee, 2010, p. 167, traducción propia)⁴.

Por tanto, no hablamos únicamente de diferentes tipos de textos en diferentes géneros académicos, sino también de la utilización, muchas veces, de los mismos textos pero con propósitos dispares, en tanto que estamos hablando de convenios sociales que cada comunidad académica y/o disciplina ha ido estableciendo con el tiempo para decidir qué se considera adecuado escribir (Curry; Lillis, 2005). Y estos cimientos que se han establecido con el tiempo son los que llevan a las sistematizaciones o regularidades a partir de las cuales se puede trazar un camino sobre el cual avanzar para buscar no únicamente leer, hablar o escribir textos de un tipo específico, sino *hacerlo como lo harían los integrantes de esa comunidad*. En este sentido,

Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas. Con estos textos gestionamos nuestra incorporación y permanencia en las respectivas comunidades de la Abogacía, la Ingeniería y la Medicina: accedemos a su conocimiento, adoptamos sus prácticas profesionales [...] (Morales; Cassany, 2008, p. 1).

En ese orden de ideas, nos referimos más a una cuestión de forma que de fondo. En términos de Hyland (2014, p. 3), “[...] mientras que las disciplinas se definen por su escritura, es la forma en que escriben, y no simplemente lo que escriben, lo que genera una diferencia crucial entre ellas”. Por ello, en primera instancia, diferenciamos los discursos académicos, y no hablamos simplemente de *el lenguaje académico*, como si este fuese uno solo. Y tal diferencia radica, de nuevo, en la forma, en el *how*, más que en el contenido o el qué. Es esta la razón por la cual acceder o desempeñarse dentro de los lineamientos de esa forma particular y propia de una comunidad hablante no es más que lograr aquella mencionada comprensión de los mecanismos subyacentes al modo en que una esfera específica usa la lengua.

En este orden de ideas, y frente al reconocimiento de un sinnúmero de posibles situaciones a presentarse en esas comunidades hablantes que hemos categorizado como esferas profesionales, es pretencioso afirmar que con la sola socialización del lenguaje académico el estudiante queda *listo* para desempeñarse en sus posibles situaciones. Por eso se insiste en que desarrollar una competencia comunicativa no

significa aprender a decir algo *de manera correcta* sino también – y más importante aún – *de manera adecuada*⁵. John Langshaw Austin (1962), quien planteó una de las teorías más estudiadas en lo que a pragmática se refiere, señala que se trata de pasar del acto locutorio al acto illocutorio y perlocutorio, porque solo cuando se llega a este último es que se cierra el ciclo de la comunicación efectiva. Esta, como es menester en un ejercicio que involucre lenguaje, tiene en cuenta el receptor y los efectos que en este se han causado. Echeverría, haciendo referencia directa a la teoría de Austin, y más específicamente a este tercer acto, explica:

Aquí no nos preocupamos de lo que se dijo (primer nivel), ni de las acciones de formular una petición, una oferta, una declaración, etcétera (segundo nivel), sino de acciones que tienen lugar porque se dijo algo, aquellas que se producen como consecuencia o efecto de lo que dijimos (Echeverría, 2002, p. 148-149).

Es decir que el secreto está, si se quiere, en lograr comprender el complejo mundo de las posibilidades y saber cómo desenvolverse en ellas: es también saber improvisar, anticipar los posibles obstáculos e intentar lograr los movimientos adecuados: leer contextos. Esto nos remite de nuevo a la importancia de la percepción y reacción del interlocutor en planos laborales como los que ha de enfrentar un profesional, quien debe persuadir, convencer, inspirar confianza y profesionalismo, entre otros.

Lo anterior tiene mucho que ver con lo planteado por Echeverría (2002) respecto a que una de las formas de conexión entre acción y lenguaje se presenta mediante una reconstrucción lingüística de las prácticas sociales, y que hacemos uso de cada una de estas como si se tratara de un juego del lenguaje, compuesto por reglas y objetivos propios y característicos de la práctica en cuestión. Transferida esta analogía a las esferas profesionales, que en su formación los estudiantes comprendan las *normas* de este juego en cuestión ha de ser el objetivo de la educación superior en el proceso de alfabetización de los géneros académicos; se debe buscar la forma en que los alumnos, tras culminar sus estudios, puedan enfrentar el juego de la mejor manera posible:

[...] la escritura académica estudiantil es una práctica social en la que los escritores, estudiantes, están aprendiendo no solo a comunicarse de maneras particulares, sino que están aprendiendo a ‘ser’ tipos particulares de personas: es decir, a escribir ‘como académicos’, ‘como geógrafos’, ‘como científicos sociales’ (Curry; Lillis, 2005, p. 10, traducción propia)⁶.

Así, el lenguaje académico o profesional, pese a ser construido – y, por tanto, requerir de práctica – no consiste solo en una serie de normas gramaticales, códigos y vocabulario *mejor vistos* que otros dentro de una comunidad profesional. Se insiste en que hacer un buen uso de este tipo de discurso no radica únicamente en saber, en términos de mera codificación, qué vocabulario utilizar y en qué orden; se trata de

conocer y dominar las *reglas estratégicas de la situación específica* a las que Echeverría hace referencia. Lo anterior porque en toda situación que involucra el lenguaje y la comunicación, para su enseñanza se requiere ir más allá de lo meramente estructural; lograr un efecto en el interlocutor, dimensionar la lengua como herramienta de comunicación. En ese orden de ideas, una escritura académica exitosa se medirá según la correspondencia que haya entre la proyección del individuo y el contexto profesional; entre la consecución de sus objetivos personales y profesionales respecto de un mundo social específico (Hyland, 2014), lo que significa que el individuo, sin perder su individualidad – estilo – establece relación – más o menos victoriosa – con la esfera elegida. Y para lograr ello, no se debe enseñar un tipo de discurso sino desarrollar una competencia comunicativa a partir de la cual se pueda ir más allá de simplemente hacerse entender: se pueda, realmente, hacer parte.

Alfabetizar: enseñar a reflexionar

Si bien es un hecho que las relaciones sociales se establecen no solo por lo que decimos y por lo que nos dicen, sino más aún por lo que nos interpretan y/o interpretamos, en tanto que nuestra sociedad ha “[...] desarrollado complejos mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento automáticamente para hacernos recuperar lo que nuestros interlocutores *quisieron decir* a partir de lo que realmente dijeron” (Escandell, 1996, p. 17), también es evidente que dentro de esas relaciones sociales aquellas que están cimentadas en el ejercicio profesional juegan un papel determinante en términos sociales. De cara a ello, que en estos escenarios la comunicación se dé de la manera más efectiva posible depende, como se ha insistido, de la habilidad para anticipar las posibles variables, y poderse desempeñar con éxito en las diferentes situaciones, dada la imposibilidad de construir una fórmula mágica con cuya memorización se pueda predecir la totalidad de los escenarios posibles en el marco de una esfera profesional específica.

Dado que la combinación de elementos que componen una situación es irreplicable, el objetivo de la formación deberá estar centrado en el desarrollo la capacidad para predecir lo que podría suceder en la situación comunicativa, porque si bien nunca será posible cubrir todas las bases, sí se estará mejor preparado; si el sujeto no es competente para este reto, se convertirá en víctima de la situación, en vez de su controlador. Lo anterior en tanto que se trata, de alguna forma, de un juego de poder que Bazerman (2001, p. 25, traducción propia)⁷ plantea así: “[...] El aprendizaje de la escritura académica implica aprender a manejar herramientas de poder simbólico para fines retóricos inmediatos”. En este sentido, quien sepa *sacar mayor provecho* de la situación, será quien tenga el poder. Y esto significa que, incluso siguiendo una formación adecuada respecto al desarrollo de la competencia pragmática en un tipo de discurso académico específico, la destreza de saberse desenvolver en una situación comunicativa y saber si se está o no preparado para esta es algo que no se podrá evaluar sino hasta el momento justo en que esta tenga lugar.

El desarrollo de esta competencia pragmática en el espacio académico de la educación superior presenta el problema de la imposibilidad de situar a los estudiantes en la vida laboral antes de tiempo; esto quiere decir, de lograr *verdaderas* situaciones auténticas para poner en acción las habilidades y medir su avance. Por ello, lo que generalmente se hace es recrear los posibles contextos mediante situaciones simuladas, de manera que se practica el lenguaje y forma de proceder apropiados para los escenarios acorde con la esfera seleccionada: *contextos lingüísticos artificiales*, en palabras de Baralo (1999). Si bien es claro que “[...] resulta imposible en la práctica controlar todas las variables individuales y contextuales que intervienen en la adquisición en contextos naturales y formales [...]” (Cenoz; Perales, 2000), tales contextos artificiales buscan edificarse, ante la infinidad de variables, sobre las regularidades y sistematicidades (Escandell, 2004) que presentan la mayoría de las situaciones posibles que se desprenden de una única esfera.

Tengamos en cuenta también que las esferas profesionales o laborales han estado fundamentadas, desde su surgimiento, en una base social, a partir de la cual la interacción y co-presencia de un emisor y un receptor resulta incluso más indispensable que en otras áreas de la vida. En los círculos privados podemos, sí, escribir para nosotros, leer sin comentar con otros, hablarnos al espejo... tomarnos ciertas libertades. Pero en lo que refiere a los círculos profesionales y laborales, existe un fundamento *para* la sociedad, como ya se señaló, y su ejercicio solo es posible en tanto que esta es un participante activo – y la meta está suscrita a ella. Por ello, si bien todos los individuos tienen objetivos comunicativos, el problema fundamental radica en no saber transmitirlos, no *saber alcanzarlos* dentro de determinadas esferas. A desarrollar esa competencia comunicativa es que se debe direccionar la formación superior, y por lo tanto el punto de partida para plantear estos contextos en términos de un campo laboral ha de estar puesto en el alcance del acto perlocutorio:

Se podría decir que realizar un acto locutorio es, en general, también y *eo ipso* realizar un acto *ilocutorio*, como propongo llamarlo. Para determinar qué acto ilocutorio se realiza, debemos determinar de qué manera estamos usando la locución [...] Cuando llevamos a cabo un acto locutorio, usamos el habla: pero, ¿de qué manera lo estamos usando justamente en esta ocasión? Porque hay muchas funciones o maneras en las que usamos el habla, y de alguna forma eso hace una gran diferencia en nuestro acto [...] de qué manera y con qué *sentido* lo estamos ‘usando’ en esta ocasión (Austin, 1962, p. 98-99, traducción propia)⁸.

Con el término *eo ipso* Austin hace hincapié en la imposibilidad de separación entre uno y otro acto al momento de la comunicación, y con ello reafirma lo planteado sobre la importancia de comprender que *decir* algo hace parte de una acción que va más allá del simple hecho de articular o escribir un mensaje fuera de contexto sino que, al contrario, todo va cargado con más de lo que parece. En este sentido, se pasa de simplemente *decir algo* a *tener un fin* al hacerlo, y a buscar

la manera más acertada de lograrlo. Esto deja en evidencia el hecho de que las situaciones comunicativas se erigen a partir de metas, porque en efecto no hay en la comunicación auténtica situaciones que carezcan de objetivos, y esa es la razón por la que se ha hecho tanto hincapié en la atención que merece el efecto que se pueda causar en el interlocutor, en concordancia con la intención del hablante. Por ello es que en la educación formal “[...] se rehúye cada vez más lo artificial, y lo que no tenga motivaciones comunicativas claras, y se procura, cada vez con más decisión, que detrás de cada ejercitación haya una meta a alcanzar [...]” (Matte Bon, 1988, p. 1). Más sucede aún en el campo laboral, si partimos del presupuesto de que, desde un principio, los seres humanos comienzan a especializarse en tal o cual oficio atendiendo a una necesidad meramente social, y que de ahí se desprende la motivación comunicativa que le subyace a tales escenarios.

Por lo tanto, sumergirse en la formación para la vida profesional trae implícita la finalidad de desarrollar la habilidad de establecer vínculos comunicativos en contextos sociales específicos, a partir de los cuales se llevarán – o intentarán llevar – a cabo cometidos. Y estos cometidos son representados por la intención del hablante, concepto que, dentro de la dinámica propia del lenguaje como mecanismo de interacción social, Bajtín definió como

[...] el momento subjetivo del enunciado, forma una unidad indisoluble con el aspecto del sentido del objeto, limitando a este último, vinculándola a una situación concreta y única de la comunicación discursiva, con todas sus circunstancias individuales, con los participantes en persona y con sus enunciados anteriores (Bajtín 2002, p. 267).

Así, se insiste en esa relación ya innegable entre interpretación y contexto, a partir de la cual surge el verdadero sentido de lo que se busca transmitir, y que trasciende la definición de mera comunicación. Es decir que la trasmisión de información literal, por lo general, se logrará de manera efectiva, pero el verdadero éxito estará medido por lo que se genera – o no – en el interlocutor; por lo tanto, respecto a qué tanto control se tenía sobre lo que estaba sucediendo. Palabras más palabras menos, se trata del arte de lograr materializar un propósito, enmarcado en una situación comunicativa particular y única, habilidad que se desarrolla poniéndola en la práctica.

En este orden de ideas, si se le solicita al estudiante realizar un resumen, sin mayor instrucción, es posible que logre un resultado aceptable, pero su ejercicio no se habrá limitado más que a sintetizar *porque sí*; es decir, no habrá pasado ese umbral que separa el desarrollo de las habilidades generalizables – y por tanto en un plano aún superficial –, de la lectura de contextos. Contrario sería que se le indicara realizar un resumen con el que se busque que el lector pierda total interés en el texto original; o bien que se sienta lo suficientemente intrigado como para sentir la necesidad de acudir al texto original con prontitud; o, más complejo aún, que comience por entusiasmarse y finalmente se dé

cuenta de que no está interesado. Un pequeño elemento diferenciador como este, esta meta que se le ha trazado, cambia radicalmente el resultado del ejercicio de un mismo estudiante, además de haberlo hecho pensar ya no en *un lector* sino en *el lector*, lo que lo habrá aterrizado a algo más semejante a una situación auténtica.

En la misma medida, no basta con realizar la simulación de una entrevista *general* de trabajo, y se justifique la tarea señalando que su *meta* es conseguir una vacante. El ejercicio tendrá sin duda un éxito mayor y más claro entre más elementos agreguemos al escenario que estamos dibujando: ¿cuál es la posición a la que se aspira? ¿Qué empresa? ¿En qué consiste el trabajo? De esta manera, el estudiante podrá evaluar más posibilidades, anticipar posibles *mensajes* que envíe si habla sobre un tema u omite otro... Podrá reflexionar, en fin, sobre un interlocutor cuyo rostro es más nítido que el del ejercicio original.

Las situaciones auténticas están compuestas por particularidades, por detalles y por elementos cuya conexión exacta será imposible repetir. Si bien el estudiante sabe que tal contexto no volverá a ocurrir, también sentirá ese componente de veracidad – y por tanto responsabilidad – del que muchos ejercicios académicos carecen:

El lenguaje es como es debido a los propósitos que le ponemos. Por esta razón, los materiales deben contextualizar el idioma que presentan. Sin un conocimiento de lo que está sucediendo, de quiénes son los participantes, y de su distancia social y psicológica en el tiempo y el espacio en los eventos mencionados, es imposible comprender el significado real de la interacción (Crawford, 2002, p. 84, traducción propia)⁹.

Entre menos detalles presente la situación, entre más común sea el lugar, más se abre el campo de posibilidades; es decir, el espectro del lenguaje se amplía, y da lugar a un número mayor de equívocos. Y parecería que el estudiante se prepara *más* porque el carácter genérico del cuadro aumenta sus posibilidades de que *se repita*. La preparación, en este sentido, está en la minucia, en el pormenor: no porque tal confabulación de elementos se pueda repetir, sino porque se obliga a desarrollar habilidades bajo mayor presión; a identificar detalles y aprender a desenvolverse con mayor soltura en situaciones de una índole específica pero en las cuales siempre habrá lugar a la improvisación. En otras palabras, poner a los estudiantes en escenarios que se inclinan hacia lo genérico conseguirá que memoricen fórmulas o comportamientos que no les serán de mucha utilidad en la práctica real. Cada contexto comunicativo real está fundamentado en situaciones que “[...] proporciona una gran cantidad de información referencial y permite que se construya el concepto designado con todos los rasgos semánticos que lo constituyen [...]” (Baralo, 1999). Por supuesto, entonces, establecer simulacros y recrear situaciones reales posibles, e incluso construirlas detalle a detalle, pese a ayudar a desarrollar tal habilidad para la lectura de contextos, no garantizará que, el día de mañana, inmerso en la vida profesional, el estudiante sepa desenvolverse adecuadamente.

De cara a ello, aunque tampoco es garantía, la reflexión a partir del quehacer dentro de la esfera en cuestión podría colaborar:

[...] la adquisición de los géneros académicos requiere de reflexión metalingüística y metacognitiva, de modo que demanda de un período intenso de enseñanza-aprendizaje que supone, además de la inmersión a través de la lectura, el reconocimiento de rasgos lingüísticos típicos de los géneros y los registros, una didáctica de modelación de la producción escrita y oral, la producción grupal e individual [...] (Moyano, 2004, p. 115).

Cabe insistir en que ese *reconocimiento* al que se refiere Moyano será el que ayudará a identificar las regularidades que se presentan en las situaciones comunicativas propias de la esfera profesional que se ha elegido. Es decir que el hecho de reflexionar no es más que generar conciencia sobre el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. Y es en este sentido que resulta vital entender que la práctica en clase debe ir constantemente acompañada por la reflexión sobre los efectos que causados en el o los interlocutores que se van a tener conforme las situaciones que se presenten, porque si de algo está lleno el mundo laboral y/o profesional, es de obstáculos, malos entendidos y pérdidas de oportunidades por comunicación fallida. Por ejemplo, estudiantes futuros profesionales de negocios se enfrentan a la tarea de realizar un *elevator pitch*; el producto, sin duda, no será el mismo; tampoco lo será el cliente y posiblemente tampoco la coincidencia de elementos que conforman el escenario. Sin embargo, las posibilidades de que el objetivo o meta que se busca alcanzar en esa situación comunicativa se repita – convencer al cliente, persuadir, llamar la atención, vender... por decir algunas posibilidades –, son significativamente altas dentro de tal esfera profesional.

En este sentido, las palabras y oraciones que se construyeron no tendrán ninguna utilidad ni validez; no pueden ser recicladas, pero los métodos o recursos utilizados para alcanzar los objetivos sí pueden ser evaluados y valorados. Analizar cuál podría ser el mensaje que llegue si la información se presenta en un orden o en otro, o si se utiliza uno u otro tono, si el mensaje se presenta de una manera u otra, dará como fruto el desarrollo de esa capacidad de reflexión. Ese racionalizar los resultados en relación a sus objetivos originales, esa recapitulación de lo sucedido, será más efectivo que el simple avance inconsciente en el desarrollo de la competencia pragmática. Si el estudiante comienza a encontrar una y otra vez los mismos resultados, irá interiorizando ciertos rasgos generales que ayudarán, finalmente, a que, en el momento que se enfrente con una situación de características semejantes, deje de lado los elementos de cuya mano no ha logrado sus objetivos, y utilice ases bajo la manga que ha ido reservando a partir de sus propias conclusiones, como bien señalan Morales y Cassany cuando afirman que, si bien leer y escribir géneros discursivos significa dominar la forma en que se dicen las cosas, también significa “[...] saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso” (Morales; Cassany, 2008, p. 4).

Por último, cabe señalar que lo anterior nos lleva a la otra ventaja de la reflexión, que redundará en el hecho de que esta sí se puede, en efecto, aprender. La adquisición de esta habilidad fomentará la autonomía del estudiante, de manera que si este posee las herramientas, cuando culmine su periodo de educación superior podrá seguir formándose y ejercitándose conforme va enfrentando las situaciones, esta vez ciento por ciento auténticas:

Dada la dependencia del contexto que se halla en la naturaleza del lenguaje, ningún curso de lengua puede predecir todas las necesidades lingüísticas de los alumnos y debe, por lo tanto, velar por que estén preparados para tratar, de forma independiente, el lenguaje con que se enfrentan a medida que avanzan hacia nuevas situaciones (Crawford, 2002, p. 86, traducción propia)¹⁰.

Así que, en el aprendizaje de los discursos académicos de cara a un desempeño social-profesional exitoso en su vida laboral, esta propuesta de reflexión resulta por ser solución a la incapacidad de anticipar la totalidad de las situaciones y el control sobre estas; pero también para garantizar que el proceso de formación del individuo no culmine con su ciclo de educación formal, ni se limite al aprendizaje experiencial inconsciente, sino que se le dé la herramienta para poder sacar el suficiente provecho a este último. Esto es lo que Martín Peris (1998) denominó *aprender a aprender*, a propósito de la autonomía del aprendizaje que asume el estudiante cuando se convierte en responsable de su propio proceso.

Conclusiones

Específicamente en la educación superior, la alfabetización académica asume un matiz distinto, que redundará, por un lado, en la coincidencia del inicio del individuo en su vida adulta – con las consecuentes implicaciones sociopolíticas que esto conlleva –, y por otro lado la intención del individuo de formarse profesionalmente para hacer parte de una esfera social-laboral específica. En otras palabras, mediante la alfabetización en un género discursivo específico, este busca desarrollar sus habilidades lingüísticas para desempeñarse de manera *adecuada* y *contextualizada* en las situaciones propias de la esfera seleccionada.

Lo anterior deja en evidencia la incuestionable problemática que resulta de no poder enumerar las infinitas posibilidades contextuales que pueden presentarse, incluso dentro de una única esfera laboral. Es decir que, dada la imposibilidad de anticipar todas las posibles situaciones, parte fundamental del proceso de la formación académica reside en comprender el proceso de alfabetización profesional como el desarrollo de la competencia comunicativa respecto de las regularidades o sistematizaciones que hacen comunes los contextos en los que tienen lugar las interacciones sociales de una misma comunidad profesional.

Hacia el 2013 Paula Carlino propone una reivindicación del concepto, que responde a un intento de conciliación con el término de alfa-

betización académica tras años de divagaciones y discusiones respecto de sus implicaciones y significados:

Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

En tal definición que queda implícita la relevancia no solo de *incluir* al estudiante en el dominio del género discursivo que le atañe, sino también de formarlo en el proceso – y su correspondiente concientización – mediante el cual uno u otro acercamiento al lenguaje modifica la forma de relacionarse con su profesión; no es, entonces, *lea un texto específico desde un rol determinado*, sino *aprenda a leer desde ese rol, comprenda cómo se lee desde allí*.

Teniendo en mente hecho de que la comunicación, y más aún la comunicación profesional, lleva implícita la intención de lograr una meta o un objetivo en términos de interacción social, una posible vía para alcanzar un desarrollo adecuado de la competencia comunicativa del estudiante es justamente hacer énfasis en el efecto sobre el interlocutor – acto perlocutorio –, de manera que se ejercite la capacidad para valorar las situaciones comunicativas, y asumir la posición del interlocutor, para que así se puedan anticipar posibles reacciones y calcular los probables resultados de éxito en la comunicación. En otros términos, se trata de desarrollar ese pensamiento crítico a partir de la reflexión, con el cual el individuo sepa evaluar los elementos que componen una situación comunicativa y desenvolverse en ella según sus objetivos.

En efecto, situar al estudiante en contextos verosímiles – a saber, cargados de detalles y particularidades, tal y como sucede en la vida real –, e invitarlo a desenvolverse comunicativamente en estos escenarios, semejantes a los que enfrentará en su vida profesional, colaborará a un adecuado desarrollo de su competencia pragmática, y por lo tanto a modificar – cada vez de manera más asertiva – sus reacciones y comportamientos. No obstante, la labor quedará incompleta si estos ejercicios no vienen acompañados por su correspondiente reflexión, a partir de la cual el estudiante será conscientes de por qué sus comportamientos y reacciones se han modificado: “[...] aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto

de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (Coll et al., 2007, p. 16). Tal elemento final será el que le brinde al estudiante la herramienta clave: una autonomía del aprendizaje. Así, el desarrollo de su competencia pragmática no llegará a su fin al momento en que lo haga su formación profesional.

Recibido en 16 de junio de 2016
Aprobado en 03 de marzo de 2017

Notas

- 1 En el original en inglés: “[...] It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being”.
- 2 En el original en inglés: “[...] The local literacies study was concerned with identifying the events and texts of everyday life and describing people’s associated practices”.
- 3 En el original en inglés: “While children in school are often monitored for adherence to formal language conventions, academic literacy embodies a much wider range of practices, skills, and interactions that bring students into intellectual engagement with knowledge [...]”.
- 4 En el original en inglés: “[...] people don’t just read and write these texts. They do things with these texts, things that often involve more than just reading and writing. They do them with other people – people like fundamentalists, lawyers, biologists, manga otaku, gamers, or whatever – people who sometimes (often) make judgments about who are ‘insiders’ and who are not. So what determines how one reads or writes in a given case? Not just what is in one’s head, but, rather, the conventions, norms, values, and practices of different social and cultural groups: lawyers, gamers, historians, religious groups, and schools, for instance, or larger cultural groups [...]”.
- 5 Recordemos que la adecuación se reconoce como una de las propiedades de la pragmática: [...] si hay principios sistemáticos que regulan la comunicación, sólo los enunciados que se ajusten a ellos serán adecuados; los que no lo hagan [...] serán inadecuados. [...] ser adecuado es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión (Escandell, 2004).
- 6 En el original en inglés: “[...] student academic writing is a social practice in that the writers, students, are learning not only to communicate in particular ways, but are learning how to ‘be’ particular kinds of people: that is, to write ‘as academics’, ‘as geographers’, ‘as social scientists’”.
- 7 En el original en inglés: “[...] learning academic writing entails learning to wield tools of symbolic power for immediate rhetorical purposes”.
- 8 En el original en inglés: “To perform a locutionary act is in general, we may say, also and *eo ipso* to perform an *illocutionary* act, as I propose to call it. To determine what illocutionary act is so performed we must determine in what way we are using the locution [...] When we perform a locutionary act, we use speech: but in what way precisely are we using it on this occasion? For there are very numerous functions of or ways in which we use speech, and it makes a great difference to our act in some sense [...] in which way and which *sense* we were on this occasion ‘using’ it”.

- 9 En el original en inglés: "Language is as it is because of the purposes we put it to. For this reasons, materials must contextualise the language they present. Without a knowledge of what is going on, who the participants are and their social and psychological distance in time and space from the events referred to, it is impossible to understand the real meaning of the interaction".
- 10 En el original en inglés: "Given the context-dependent nature of language, no language course can predict all the language needs of learners and must see, therefore, to prepare them to deal independently with the language they encounter as they move into new situations".

Referencias

- ARIAS, Itala. **Comparación entre Las Teorías**: aprendizaje situado y desarrollo cognitivo de Brunner. Venezuela: Universidad Simón Bolívar, 2007. Disponible en: <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=138839>>. Acceso en: 01 nov. 2015.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BAJTÍN, Mijail. **Estética de la Creación Verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- BARALO, Marta. **La Adquisición del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BARRIGA, Frida Díaz. Cognición Situada y Estrategias para el Aprendizaje Significativo. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary (Ed.). **Situated Literacies**: reading and writing in context. London; New York: Routledge, 2005. P. 7-15.
- BAZERMAN, Charles. Distanced and Refined Selves: educational tensions in writing with the power of knowledge. In: HEWINGS, Martin (Ed.). **Academic Writing in Context**. Birgmingham: University of Birgmingham, 2001. P. 23-29.
- BAZERMAN, Charles; LITTLE, Joseph; BETHEL, Lisa; CHAVKIN, Teri; FOUQUETTE, Danielle; GARUFIS, Janet. **Reference Guide to Writing Across the Curriculum**. Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- BRASLAVSKY, Berta. ¿Qué se Entiende por Alfabetización? **Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v. 25, n. 2, p. 2-17, jun. 2003.
- CARLINO, Paula. Alfabetización Académica Diez Años Después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.
- CASSANY, Daniel. Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Madrid, v. 6, p. 63-80, 1990.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Enem**: uma avaliação inovadora. Brasília: INEP, 1999. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-uma-avaliacao-inovadora/21206>. Acceso en: 01 feb. 2017.
- CENEVAL. **Guía del Examen General para Egreso a la Educación Superior**. Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C., 2013.
- CENOZ, Jasone. El Concepto de Competencia Comunicativa. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la Formación de Profe-**

sores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004. P. 449-465.

CENOZ, Jasone; PERALES, Josu. Las Variables Contextuales y el Efecto de la Instrucción en la Adquisición de Segundas Lenguas. In: MUÑOZ, Carmen (Ed.). **Segundas Lenguas:** adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 2000. P. 109-125.

CHOMSKY, Noam. **Estructuras Sintácticas**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1957.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **El Constructivismo en el Aula**. México D.F.: Graó, 2007.

CRAWFORD, Jane. The Role of Materials in the Language Classroom: finding the balance. In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy (Ed.). **Methodology in Language Teaching:** an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 80-93.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa. Issues in Academic Writing in Higher Education. In: COFFIN, Caroline; CURRY, Mary Jane; GOODMAN, Sharon; HEWINGS, Ann; LILLIS, Theresa; SWANN Joann. **Teaching Academic Writing**. New York: Routledge, 2005. P. 1-19.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del Lenguaje**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

ÉPREUVE obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris, Bulletin Officiel Spécial n° 7 du 6 octobre 2011. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469>. Acceso en: 01 feb. 2017.

ESCANDELL, María Victoria. Aportaciones de la Pragmática. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la Formación de Profesores:** enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004.

ESCANDELL, María Victoria. **Introducción a la Pragmática**. Barcelona: Ariel, 1996.

GEE, James Paul. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, Elizabeth (Ed.). **The New Literacies:** multiple perspectives on research and practices. New York: Guildford Press, 2010. P. 165- 193.

HAITI. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. **Document d'Orientation pour la Rénovation du Secondaire**. République d'Haiti: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2006.

HYLAND, Ken. **Disciplinary Discourses:** social interactions in academic writing. Michigan: Michigan Classics Edition, 2014.

HYMES, Den. On Communicative Competence. In: PRIDE John; HOLMES, Janet (Ed.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.

LOURDES, María; PALACIOS, Ernesto García. **Cómo Enseñar a Hablar y Escuchar en el Salón de Clases**. México D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México, 2011.

MATTE BON, Francisco. En Busca de una Gramática para Comunicar. **Cable**, Madrid, n. 1, p. 36-39, abr. 1998.

MEN. **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, Daniel. Leer y Escribir en la Universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. **Revista Memorialia**, Barinas, p. 1-14, 2008.

MOYANO, Estela Inés. La Escritura Académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, Santa Fe, v. 4, n. 4, p. 109-120, 2004.

NAVARRO, Federico. Géneros Discursivos e Ingreso a las Culturas Disciplinarias. In: NAVARRO, Federico (Coord.). **Manual de Escritura para Carreras de Humanidades**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2014. P. 29-25.

PERIS, Ernesto Martín. El Profesor de Lenguas: papel y funciones. In: FILLOLA, Antonio Mendoza. **Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Barcelona: Horsori, 1998.

RICHARDS, Jack; SCHIMDT, Richard. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. Great Britain: Pearson, 2010.

STREET, Brian. Nuevas Alfabetizaciones, Nuevos Tiempos ¿Cómo Describimos y Enseñamos los Conocimientos, las Habilidades y los Valores Acordes con las Formas de Alfabetización que las Personas Necesitan para los Nuevos Tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Ciudad de México, v. 30, n. 2, p. 41-68, 2008.

STREET, Brian. What's 'New' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

UNESCO. **La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas**. París: Organización de las Naciones Unidas, 2004.

UNESCO. Understandings of Literacy In: BURNETT, Nick (Dir.). **Education for All Global Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2006. P. 147-159. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf>. Acceso en: 01 sep. 2015.

Lina Calle Arango é profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Maestra en Edición- Universidad de Salamanca y Santillana Formación, Madrid-España. Maestra en Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI Puerto Rico. Actualmente es profesora investigadora asistente y docente del Centro DIGA en el CESA-Colegio de Estudios Superiores de Administración, Bogotá – Colombia. E-mail: lcalle@cesa.edu.co