



Signo y Pensamiento
ISSN: 0120-4823
ISSN: 2027-2731
revistascientificasjaveriana@gmail.com
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad*

Chacón-Chacón, Adriana; Marcela Chapetón, Claudia

Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad*

Signo y Pensamiento, vol. XXXVII, núm. 73, 2018

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86058735001>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad*

Orientations for the Dialogical and Polyphonic Academic Discursive Communities: Tensions and Challenges of the Reading and Writing at College

Traços para comunidades discursivas acadêmicas dialógicas e polifônicas: tensões e desafios da leitura e escrita na universidade

Adriana Chacón-Chacón

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

didasco.adriana@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3951-3690>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86058735001>

Claudia Marcela Chapetón

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0002-7516-1082>

Recepción: 21 Junio 2017

Aprobación: 31 Agosto 2018

Publicación: 10 Junio 2019

RESUMEN:

El propósito del presente artículo de discusión teórica es indagar acerca del concepto de *Comunidad Discursiva Académica*, procurando reflexiones alrededor de las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario, a la luz de las teorías y autores que, desde distintas perspectivas, permiten develar las tensiones y desafíos que estudiantes, profesores, investigadores e instituciones educativas enfrentan en un mundo académico, cada vez más permeado de las lógicas de poder y control. En tal virtud, se problematiza el sentido per se de Comunidad y de Discurso, dado que es probable que una concepción reduccionista de estos conceptos haya derivado en prácticas despojadas del carácter dialógico y polifónico que permite tanto la comprensión de las convenciones de las comunidades académicas, como la posibilidad de su deconstrucción o re-significación.

PALABRAS CLAVE: comunidad discursiva académica, prácticas discursivas, lectura y escritura académicas.

ABSTRACT:

This theoretical discussion article aims to inquire into the concept *Academic Discursive Community* by developing some reflections on the reading and writing practices in the college context after those theories and authors that, from different viewpoints, allow to unveil the tensions and challenges the students, teachers, researchers and educational institutions face in the academic world, which is increasingly instilled with the logics of power and control. Therefore, the sense per se of the terms Community and Discourse is questioned, as it is likely that a reductionist conception of these concepts has resulted in practices lacking the dialogical and polyphonic qualities allowing the understanding of the academic community conventions as well as the possibility to deconstruct or redefine it.

KEYWORDS: academic discursive community, discursive practices, academic reading and writing.

RESUMO:

O propósito do presente artigo de discussão teórica é investigar acerca do conceito de *Comunidade Discursiva Acadêmica*, tentando reflexões sobre as práticas de leitura e escrita no contexto universitário à luz das teorias e autores que desde diferentes perspectivas permitem revelar as tensões e desafios que estudantes, professores, pesquisadores e instituições educativas enfrentam em um mundo acadêmico, cada vez mais permeado pelas lógicas de poder e controle. Em consequência, problematiza-se o sentido per se de Comunidade e Discurso, dado que é provável que uma concepção reducionista desses conceitos tenha derivado em práticas desapossadas do carácter dialógico e polifônico que permite tanto a compreensão das convenções das comunidades acadêmicas quanto a possibilidade da sua desconstrução ou ressignificação.

NOTAS DE AUTOR

didasco.adriana@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: comunidade discursiva acadêmica, práticas discursivas, leitura e escrita acadêmicas.

INTRODUCCIÓN

Hasta ahora, las investigaciones que han revisado la situación de la alfabetización académica o literacidades en las disciplinas^[1] apuntan en dos vías: aquellas que reconocen las dificultades que afrontan los estudiantes e instan a buscar estrategias para evitar problemáticas como la deserción o exclusión académica (Cano y De Castro, 2013; Carlino, 2006, 2013; Carrillo y Uribe, 2014; Castelló, Bañales y Vega, 2011; González, Salazar, Molina y Moya, 2015; Ochoa y Cueva, 2014; Olave, Rojas y Cisneros, 2013; Soler, 2013a, 2013b), y otras que estudian las particularidades de los géneros discursivos con miras a ofrecer pautas sobre las formas de leer y escribir en distintas disciplinas (Bonnet y González, 2016; Cassany y Morales, 2008; Harvey y Muñoz, 2006; Maya y Puerta, 2010; Padilla, 2012; Pipkin y Reynoso, 2010; Sánchez, 2012; Marinkovich, Velásquez y Córdova, 2012; Zayas, 2012). En el primer caso, suele cuestionarse el modo en que se desarrollan los procesos de lectura y escritura, el cual impide a los estudiantes permanecer en la universidad o concluir sus estudios. Algunas de las investigaciones consultadas llaman la atención sobre las subjetividades y contextos que parecen desconocerse con las demandas de lectura y escritura instauradas o institucionalizadas en la universidad. En el segundo caso, se reconoce la existencia de unos discursos académicos, cuyo dominio es imprescindible para vincularse a las comunidades o permanecer en los programas de educación superior, de ahí la revisión directa de los textos para inferir sus estructuras (estilo, composición, tópicos) y ofrecer pautas para su elaboración. En suma, los estudios en una y otra dirección han revisado el problema (dificultades de los estudiantes) o la posible solución (dominio de los géneros). Se trata de dos elementos que conforman la compleja red de relaciones entre saberes, actores y prácticas de las comunidades académicas.

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una discusión teórica y conceptual alrededor de las *comunidades discursivas académicas*, que sirva como marco de acción en la exploración de las relaciones entre saberes, actores y prácticas. La descripción de las *comunidades discursivas* exige la precisión de las ideas que le convocan, cuyo uso generalizado, cotidiano e indiscriminado, bajo el supuesto de que es bien sabido por todos a qué nos referimos cuando decimos *Comunidad o Discurso*, probablemente ha contribuido a ocultar o ignorar los resquicios que conllevan a la despolitización de las prácticas; esto es, hacerlas menos susceptibles de discusión y transformación. Desde una perspectiva sociohistórica y procesual, se intenta, en primera instancia, precisar el devenir de los conceptos *comunidad* y *discurso* que derivan en la categoría de *comunidad discursiva* en el ámbito académico y científico. En segundo lugar, se dejan ver las implicaciones del concepto comunidad discursiva en el contexto universitario. Finalmente se devela la necesidad de re-significar o de-construir tal concepto, de manera que ello permita ofrecer algunos trazos para una pedagogía visible que reconozca el carácter dialógico y polifónico de las comunidades.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE COMUNIDAD

A lo largo de la historia, el uso del término *Comunidad* ha revelado su condición polisémica; de ahí, probablemente, las controversias y discusiones que ha suscitado en varios campos de conocimiento, las cuales se han reavivado recientemente entre quienes opinan que es un concepto en crisis por las dinámicas de individualismo que cada vez más se acentúan en nuestra sociedad, y quienes, por el contrario, aseguran que ahora, como nunca, existen medios que favorecen el encuentro y vinculación voluntaria a grupos, como las llamadas “comunidades virtuales”.

Desde Aristóteles se hallan referencias a la idea de comunidad. En sus obras *Política* (2005) y *Ética a Nicómaco* (1999), el filósofo griego hace uso del concepto *koinonia politikeia* (coinonia politiqueia) para explicar la naturaleza política del ser humano que supone la pertenencia a una comunidad. El sujeto político

se reconoce como parte o miembro de un todo que procura la vida buena, esto es, la reciprocidad y la armonía entre el bienestar individual y colectivo. Por su parte, el político y orador Cicerón, quien data del siglo I a. C., recoge las ideas aristotélicas en su obra *La República* (1984), y dirige sus reflexiones hacia los principios que permiten la solidez de las relaciones en la comunidad política, por ejemplo, la amistad y la justicia. Sin embargo, ni Aristóteles ni Cicerón distinguen entre las formas de integración social, por lo que los términos en cuestión sirven igual para referirse a los agrupamientos que se dan de forma natural o por acuerdo. El estudio científico del concepto llega con el sociólogo alemán Tönnies (1887/1963), quien establece la distinción entre *Comunidad y Sociedad*. Para el autor, la *comunidad* es la vida real antigua o primitiva que actúa como organismo vivo; es privada y familiar, duradera y auténtica. Entre tanto, la *sociedad* es una formación nueva, ideal y mecánica a la manera de un artefacto, es pública y extraña, una asociación pasajera y aparente (Tönnies, 1887/1963). Esta versión positiva del concepto comunidad probablemente explique, como señala el también sociólogo Bauman (2009), el sentimiento de bienestar y calidez que evoca el término, pero pone de manifiesto, igualmente, el precio que tiene el saberse seguro bajo el poder de un grupo que exige obediencia. Para Bauman, la dificultad reside en reconciliar dos valores muy preciados: la seguridad y la libertad, los cuales se corresponden con comunidad e individualidad.

Quizá es ese sentimiento de bienestar el que impulsa la búsqueda incesante de integración a una comunidad. Desde la psicología comunitaria, McMillan y Chavis (citados por Zea y Atuesta, 2008) se refieren a ello como *sentido de comunidad*, que presenta cuatro componentes. El primero es el sentimiento de pertenencia e identificación, esto es, la seguridad emocional de que uno encaja en el grupo; el segundo es la capacidad de influencia recíproca, esto es, del grupo sobre sus miembros y viceversa; el tercero es la integración y satisfacción de necesidades, y está relacionado con los valores individuales compartidos para priorizar las actividades que cubran las expectativas de todos; y el cuarto es la conexión emocional basada en una historia compartida que incluye éxitos y fracasos. También Maya (2004) enfatiza en el compromiso de los individuos con los asuntos de la comunidad, la conciencia de las propias necesidades y las de los demás, la colaboración recíproca y la comunicación.

A su vez, la lingüística ha utilizado los conceptos de *comunidad lingüística y comunidad de habla*. El lenguaje, la interacción y la comunicación constituyen los ejes de cohesión de tales comunidades. Benveniste (2004) asegura que el niño nace en una *comunidad lingüística* y aprende de manera natural su lengua gracias al proceso dinámico de un consenso colectivo que permite rehacer la lengua e inventar nuevos conceptos. Al trascender el hecho puramente lingüístico y considerar los elementos contextuales y socioculturales, hallamos el concepto de *comunidad de habla*, sobre el que Duranti (2003) señala que ser hablante de una lengua significa pertenecer a una comunidad de hablantes, lo que implica ser un actor social capaz de participar en un conjunto de actividades organizadas e interpretadas a la luz de la cultura.

La revisión del concepto en diferentes campos de estudio revela que existen características que se comparten y que se constituyen en condiciones *sine qua non*. Para el caso de las comunidades académicas interesa, en primer lugar, el *lenguaje*, particularmente la necesidad de comunicación a partir de la cual se develan los intereses que se comparten, ya que sobre la base de ésta se construyen los modos de participación en el grupo; en segundo lugar está el *sistema de relaciones y las interacciones*, a partir del cual los individuos revelan aspectos comunes de una historia compartida; y en tercer lugar, las *emociones*, las cuales permiten generar un sentido de pertenencia e identidad individual y social, así como sentimientos de solidaridad y apoyo entre sus miembros.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE DISCURSO

Uno de los primeros autores que aborda desde la lingüística el concepto de *discurso*, es Benveniste (2004), quien esboza el enfoque socio-comunicativo del lenguaje y la comprensión dialógica del discurso. Ello implica la comprensión, ya no de un sistema de la lengua, sino de las relaciones entre una red de sistemas de signos que

incluyen, por ejemplo, los ritos que acompañan los comportamientos sociales. Para el autor, hay una nueva dimensión de significancia: el discurso, distinta de la que está ligada al signo, y que cuenta con dos categorías fundamentales, la de persona y la de tiempo, que conforman la experiencia humana.

Por su parte, Bajtín (1982), el filósofo del lenguaje, introduce la idea de *sujetos discursivos* en el entendido de que los procesos de comunicación tienen lugar solo en relación con los otros en diferentes esferas socioculturales de la *praxis humana*. Para Bajtín, los géneros discursivos se componen de *enunciados*, los cuales son formas plásticas y creativas en comparación con las formas lingüísticas. Esta mirada destaca el carácter *dialógico* de la comunicación discursiva, y explica por qué emergen de ésta las múltiples voces, *la polifonía*, que ha configurado a los sujetos a lo largo del tiempo. Benveniste y Bajtín representan puntos de referencia en lo sucesivo dada su perspectiva dinámica de las interacciones.

Así, los lingüistas franceses Charaudeau (1995) y Maingueneau (1996) privilegian los enfoques en los que el discurso es entendido como el resultado o la suma del enunciado como tal, y las condiciones sociohistóricas de producción, lo que podría igualmente entenderse como la relación entre texto y contexto; por lo tanto, los discursos se componen del conjunto de posibles significados que se le atribuyen en la sociedad. Sus planteamientos cobran singular importancia para la reflexión sobre las *comunidades discursivas* en el ámbito universitario dado que interesa el análisis, no solo de las condiciones propiamente lingüísticas de los textos que se estudian, divulgan y producen en las distintas disciplinas, sino de las dinámicas y relaciones que se construyen y mantienen entre los miembros del grupo.

El concepto de *discurso* se amplía, re-significa o trasciende hacia uno que reviste mayor complejidad, el de *prácticas discursivas*, en virtud de que los discursos como tal son el resultado de las dinámicas sociales, las interacciones entre sus participantes y las relaciones entre textos o discursos que se sobreponen en las acciones individuales y colectivas, lo que da lugar a la reproducción de convenciones o la creación de otros órdenes discursivos que transforman la realidad de las instituciones y las sociedades. Al respecto cabe considerar lo dicho por Fairclough (1995) sobre la heterogeneidad de los textos en su forma y significado, la cual emana de la intertextualidad, por lo tanto existen variedad de *prácticas discursivas* que coexisten, contrastan y compiten entre sí. Se pone de relieve, por un lado, una perspectiva histórica de los textos como transformadores de las convenciones existentes; y por otro, las ilimitadas posibilidades creativas de producción textual. No obstante, las posibilidades de transformación y creatividad pueden verse restringidas por la hegemonía interpuesta por el orden del discurso (Fairclough, 2006). El autor asegura que el conjunto de propiedades textuales – metáforas, gramática, presuposiciones, estructura, estilo, etc. – es potencialmente ideológico. De hecho, las ideologías se revelan en los supuestos e implícitos, de los que dependen la organización y coherencia textuales.

Interesa la visión de Fairclough en tanto busca explorar sistemáticamente las relaciones de causalidad y determinación entre prácticas discursivas, eventos discursivos y textos; y los vínculos que surgen entre discurso, ideología y poder, así como la forma en que éstos inciden en otras prácticas sociales. Según el autor, los eventos pueden analizarse en tres niveles de organización social en los cuales pueden surgir las cuestiones de poder e ideología: contexto situacional, contexto institucional y contexto cultural. Para el caso de la universidad, ello podría entenderse como la situación particular del aula de clase, las dinámicas institucionales y su relación con las condiciones socioculturales del entorno (v. g. políticas educativas de Estado).

El trabajo de Van Dijk también ofrece un enfoque sociohistórico y crítico del lenguaje en relación con los cambios sociales, ya que en sus obras (2006, 2009) se refiere a las formas de *reproducción discursiva* controladas por las élites simbólicas (i. e. periodistas, científicos, intelectuales, escritores, burócratas). Para el lingüista, la herramienta fundamental del poder es el control del discurso público en las distintas esferas sociales en las que las élites tienen un acceso preferencial a la producción y difusión de los discursos. Con respecto a las *comunidades discursivas* en el contexto universitario, los aportes de Van Dijk amplían la comprensión sobre los mecanismos de acceso a los discursos que utilizan quienes tienen el poder de influir en la definición de los criterios de producción y divulgación de los textos que caracterizan sus prácticas discursivas.

Al respecto, Foucault (2014) se refiere a los sistemas de exclusión que utilizan las instituciones y organizaciones para mantener el poder y el control a partir de los discursos. El autor anota que la voluntad de saber, o voluntad de verdad, es un sistema de exclusión que se apoya en una base institucional acompañada por una serie de prácticas como “la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales” (p. 22). El filósofo se refiere particularmente a las disciplinas como uno de los procedimientos de control y limitación.

COMUNIDADES DISCURSIVAS ACADÉMICAS: UN CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN

Comunidad y discurso sirven de base para el concepto de *comunidad discursiva*, y podría pensarse que bastaría con juntar las definiciones anteriores para obtener algo como: grupo social que comparte unos propósitos y trabaja en la consecución de estos, apoyándose principalmente en prácticas discursivas, las cuales, a su vez, contribuyen a configurar la propia comunidad. Sin embargo, el concepto de *comunidad discursiva* como tal tiene su propia historia y descripción teórica, la cual, si bien no ha desconocido lo dicho sobre los términos que lo conforman, reporta una mayor complejidad. De hecho, el encuentro de los dos términos no es casual y podríamos percibir casi una redundancia en esta combinación, pues al decir Comunidad estamos diciendo que hay comunicación, no en vano estas palabras comparten su etimología alusiva a *lo que nos es común*; y al decir Discurso, o Prácticas Discursivas, éstas no pueden pensarse más que dentro de un grupo social, pues ¿a quién se dirigen los discursos, sino es a quienes comparten algún interés?

Las *comunidades discursivas* están presentes en todos los órdenes sociales, pero tienen una singular representación en los escenarios educativos y, particularmente, en la universidad, dado que se advierten como los lugares en los que existen más y mejores oportunidades y experiencias de aprendizaje relacionadas con la configuración de los discursos, aquellos que dialogan con el poder y el control y que, por tanto, pueden conservar también cierta preeminencia en decisiones políticas, económicas y sociales. El lingüista Swales (1990) es quizá el primero en enmarcar el concepto de *comunidad discursiva* en el ámbito académico y de investigación, su tesis destaca el dominio de los géneros discursivos de las disciplinas y las convenciones retóricas de las que se nutren como vía de acceso y participación en las comunidades. Ampliando tal perspectiva, Hyland (2009) asegura que son los discursos académicos los que configuran las comunidades disciplinarias, cuyos miembros dominan las convenciones circunscritas en las prácticas discursivas del grupo, lo cual favorece los procesos de producción y divulgación científica, así como el reconocimiento académico y social, que facilita la pervivencia de las comunidades. Harris (1989) prefiere problematizar el concepto al evidenciar que se trata de una idea tremendamente atractiva y ambigua que puede ocultar prácticas de exclusión hacia aquellos que no orientan su producción intelectual según las convenciones del grupo social. Donahue (2009) opina que el concepto de comunidad discursiva trasciende los planos lingüístico –de los textos– y disciplinar –del conocimiento–, para explorar el complejo conjunto de relaciones entre discursos y aprendizajes de distintos saberes. Por su parte, Porter (1986) enlaza las ideas de comunidad discursiva e intertextualidad, conforme al axioma latino “*nihil sub sole novum*” (nada nuevo hay bajo el sol), que revela que todos los textos no son más que re-creaciones, reproducciones, reinterpretaciones y, en todo caso, evocaciones de otros textos, de cosas que ya se han dicho en otro tiempo. Bizzell (1992) define la comunidad discursiva como un grupo de personas que comparten ciertas prácticas de lenguaje que pueden ser vistas como convenciones que regulan, por un lado, las interacciones sociales tanto con los miembros como con quienes no pertenecen al grupo y, por el otro, las cosmovisiones del grupo. Bazerman y Paradis (1991) se refieren directamente a las comunidades profesionales y a las estrategias retóricas que unen a sus miembros dentro de un contexto determinado.

Vale anotar que la mayoría de los autores en mención nos remiten, igualmente, al tema de alfabetización o literacidad académica. Su interés o preocupación parte del uso y dominio de la lengua –inglesa en este caso– entre los estudiantes nativos y extranjeros que llegan a la universidad y se encuentran con enormes dificultades

para responder a las expectativas de lectura y escritura de sus profesores y de sus campos de conocimiento. Si bien los distintos autores reconocen el predominio del idioma inglés en la producción y divulgación científica y académica, las reflexiones de sus estudios son válidas igualmente para los procesos y prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la universidad, independientemente de la lengua. No obstante, se deduce que enfrentarse a una lengua extranjera o a una segunda lengua constituye un reto u obstáculo adicional. Los estudiantes intentan responder a las distintas expectativas de escritura que abriga cada maestro y disciplina, o área del conocimiento, bajo el supuesto de que ya debería saberlo o que debe descubrirlo solo pues ese es el precio para mantenerse en la universidad. De esta manera, la cuestión del *nosotros* o de nuestro lenguaje en la comunidad discursiva se diluye, pero reluce de repente el *otros* de los excluidos, que no se sienten parte de las comunidades.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: LA CONNOTACIÓN SOCIAL DEL LENGUAJE Y EL APRENDIZAJE

Al decir *prácticas discursivas* se asume un enfoque socio-constructivista del aprendizaje. Se entiende, entonces, que el conocimiento se construye socialmente mediante el lenguaje, y, en efecto, el uso del lenguaje es una forma de comportamiento social; así, la lectura y la escritura se conciben como procesos de aprendizaje y prácticas sociales, lo cual implica que leer y escribir no dependen tanto de la mayor o menor complejidad de los textos decodificados, ni de las habilidades de quien escribe o lee, sino de las interacciones que se establecen con otros miembros de la comunidad, especialmente con los expertos, alrededor de un conjunto de *prácticas discursivas* que traslucen las convenciones del grupo, las cuales hacen posible entrar en diálogo con los autores y sus textos, procurando, al mismo tiempo, sacar la propia voz; esto es, entrar en el juego polifónico que permite contrastar, refutar, comparar, controvertir, complementar, ampliar y sumarse a las voces de quienes comparten intereses de estudio o investigación, o mantienen inquietudes intelectuales similares.

Las *prácticas discursivas* académicas se alimentan fundamentalmente de la lectura y escritura, que continúan teniendo una fuerte incidencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, ingreso, egreso y, en todo caso, en la constatación y consolidación de saberes o dominios de conocimiento, así como en las dinámicas a partir de las cuales profesores y estudiantes se hacen partícipes de las discusiones de los grupos. Al respecto, Swales (1990) recuerda que el uso del concepto de *comunidad discursiva* responde al presupuesto compartido de que el discurso opera a partir de unas convenciones definidas por los miembros de la comunidad, y dentro del ámbito académico hace referencia a las formas de mantener y extender el saber del grupo y de iniciar a los nuevos miembros (Herzberg, citado por Swales, 1990).

Valga decir que, a pesar de la relevancia señalada a la lectura y la escritura, pueden ser las conversaciones libres y espontáneas alrededor de un tema las que mayor potencial epistémico, ético, estético y afectivo tengan en la comprensión o reinterpretación de saberes. No obstante, es importante advertir que al hablar de lectura y escritura tampoco nos limitamos al proceso de codificación impresa en el papel, sino a las múltiples formas susceptibles de ser interpretadas. En efecto, los discursos incluyen mucho más que el lenguaje, o bien, se entiende que el lenguaje es mucho más que el uso de la lengua. Los discursos también están relacionados con formas de ser en el mundo, con las perspectivas que se tienen de éste y con los estilos de vida; además, con los discursos se construyen realidades sociales, roles e identidades personales e instituciones profesionales (Hyland, 2009). Es importante evidenciar, entonces, las tensiones, discontinuidades y conflictos que trae consigo esa versión agradable y, al tiempo, difusa de comunidad, que oculta varios problemas y que pueden no ser considerados como tal; por ejemplo, la idea de que en la universidad se pertenece a una comunidad académica tan solo por el hecho de inscribirse o pertenecer a un programa de estudio.

DEL DOMINIO DISCURSIVO A LAS COMUNIDADES DE CONVERSACIÓN

El dominio de los discursos está ligado al aprendizaje disciplinar, por lo que leer y escribir no son actividades marginales o de apoyo al conocimiento, sino que son la esencia misma del saber; al escribir se *hace* la biología o la historia o las lenguas (Hyland, 2009). Los discursos no son solo la forma de comunicación, sino que representan maneras de pensar a partir de las cuales se construye el conocimiento y se definen los roles y relaciones, por ejemplo, entre estudiantes y profesores. Bizzell (1992) anota que el discurso es la base epistémica o constitutiva del conocimiento del grupo que contribuye tanto a la interpretación como a la construcción del canon disciplinar, en tanto que Bazerman y Paradis (1991) se refieren a la dinámica textual de las profesiones que dilucida la escritura como una acción social, lo que significa que la comprensión de los textos se da dentro de los contextos, pues los profesionales dan cuenta de su trabajo y, la mayoría de las veces, construyen su propio saber mediante los textos, los cuales, además, cumplen funciones sociales que se gestionan retóricamente en un contexto de actividad humana. Las disciplinas, por tanto, son espacios discursivos, retóricos, conceptuales y sociales (Marinkovich et al., 2012).

De igual manera, los estudiantes universitarios se ven inmersos en tales dinámicas y su avance hacia la graduación depende, en gran parte, del dominio de los discursos propios de la comunidad a la que pertenecen o aspiran a pertenecer. “El discurso entonces está en el corazón de la empresa académica” (Hyland, 2009, p. 2). Del dominio de los discursos depende el éxito y el reconocimiento de las comunidades y sus miembros, ello se hace visible principalmente a través de las publicaciones u otros espacios de difusión, como conferencias, participación en eventos o la presencia interactiva en el llamado mundo digital, lo cual favorece, además, la financiación de futuras investigaciones. Según Hyland (2009), los discursos académicos se han desarrollado como medios de financiación, construcción y evaluación de los conocimientos. Para el lingüista británico, el capital simbólico de los académicos no se halla en el poder deseado por los políticos o en la riqueza anhelada por los negociantes, sino en la reputación y el reconocimiento profesional, conseguidos por medio de descubrimientos, planteamiento de teorías, patentes, etc., los cuales se amparan y protegen celosamente bajo la llamada propiedad intelectual. Sin embargo, Bourdieu (2008) advierte que no basta con el dominio discursivo, sino que se requiere ganarse el derecho a hablar. Surge, entonces, la inquietud acerca de los caminos o escenarios para alcanzar tal dominio discursivo. Quintero (2014) refiere el valor que tienen las conversaciones en la comprensión y entendimiento de y con los otros, pues “despliegan nuestro mundo social y se constituyen en fuentes de conocimiento de lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber” (p. 115), por lo que alude a *comunidades de conversación* o *comunidades de diálogo*, centrales en la construcción de *comunidades académicas*.

BUENA ESCRITURA: ¿GENIALIDAD INDIVIDUAL O INTERACCIÓN EN LOS GRUPOS?

A pesar de lo dicho sobre las convenciones de los grupos que orientan su quehacer individual y colectivo, es probable que en la universidad persistan dos ideas, la primera, que los textos son entidades independientes producto de la genialidad de sus autores; y la segunda, que el iniciado ha de tener la capacidad de plasmar sus propias ideas en un esfuerzo de originalidad y creatividad que revele su capacidad de discernimiento y crítica de lo leído. Tal situación plantea un divorcio entre los escritores y sus contextos particulares, en la que no se reconocen las identidades de los estudiantes, ni los propósitos de las disciplinas (Hyland, 2009). Para Bizzell (1992), se trata de una visión romántica que sobre-intelectualiza la noción de texto e ignora su base material como entidad dinámica que guarda interdependencia con otros textos. La ilusión de un texto autosostenible perpetúa el imaginario de los libros como repositorios de conocimiento inexpugnables con lectores contemplativos y complica las posibilidades, tanto de esclarecimiento de los textos en sus contextos, como de escritura en un ejercicio de identificación de fuerzas sociales y culturales cuya expresión se da a partir de complejidades retóricas. Entre tanto, Harris (1989) cuestiona la idea de que las intenciones de los

discursos, especialmente los de la escritura, sean privadas e individuales, pues éstos están determinados por las creencias, preocupaciones y prácticas de las distintas comunidades a las que pertenecemos. Las perspectivas sociales del lenguaje, recuerda, han fluctuado entre el reconocimiento del poder de las comunidades y la imaginación individual del escritor.

Es probable que para un estudiante universitario sea más viable o factible pensar en la escritura como un esfuerzo por responder a un conjunto de expectativas públicas y sociales, y no como un acto de genialidad independiente. En el primer caso se parte de referentes compartidos, de unas convenciones que están en la memoria de la comunidad y que entran en relación con los conocimientos previos que posee el estudiante, y en el segundo ha de fiarse de su talento o lucidez, que, como se sabe, en el trabajo intelectual suele llegar una vez se ha transitado por muchos autores y textos, además de discusiones y diálogos con otros sobre los mismos. La primera opción ofrece pistas para los procesos de inferencia y producción, mientras que la segunda enrumba al novato en una aparente libertad que paradójicamente puede resultarle paralizante.

A esa imagen casi excéntrica del héroe intelectual, cuyas motivaciones de escritura le vienen desde dentro, se contraponen el principio de intertextualidad, indica Porter (1986), quien plantea la idea de una red de significados en la que la escritura es un intento de organizar la experiencia lectora, que se nutre también de las experiencias sensibles y sociales, y en conjunto van transformando nuestras visiones de mundo. La noción de intertextualidad es la que anima la escritura como la elaboración de un tejido (de hecho, eso significa texto) que dirige su atención a las fuentes y los contextos sociales en los que surgen, así como a las presuposiciones de las audiencias. Porter (1986) enfatiza que el escritor es tan solo una parte de una red discursiva que crea su propio significado colectivo.

Desde este punto de vista, las dificultades de lectura y escritura en la universidad no pueden ser vistas como un déficit por parte de los estudiantes, sino como una situación que demanda orientación por parte de los profesores disciplinares, quienes comprenden que los textos no por estar escritos en la lengua de origen de quienes la usan, son transparentes en sus significados, sino que éstos se construyen en el proceso de interacción académica en el que confluyen varios textos, géneros, teorías y referentes tanto conceptuales como de organización e interpretación textual y contextual.

Al respecto, vale la pena considerar la teoría de los códigos de Bernstein (citado por Ávila, 2005), que no supone déficits psicológicos o lingüísticos, sino diferencias en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones. Así, algunos estudiantes tienen conductas inapropiadas, no porque en ellos exista algo defectuoso desde el punto de vista psicológico o biológico, sino porque su cultura opera en unos marcos de conocimiento distintos a los demandados por la institución educativa. Si no es posible identificar las convenciones, se hace muy difícil identificar los significados relevantes, entonces, aunque no exista algo explícito que denote que la participación está limitada, algunos estudiantes lo percibirán así.

LA POLIFONÍA DE LOS DISCURSOS DISCIPLINARES

En muchas ocasiones, las creencias y prácticas de una y otra comunidad pueden ser diferentes e, incluso, contradictorias, de ahí que muchos estudiantes universitarios no logren definir sus posiciones en esas formas *privilegiadas* del discurso académico e intenten, sin éxito, responder a los cánones dispuestos, con el agravante de ser penalizados por no tener nada original o nuevo que decir. Lo anterior revela la necesidad, a la manera de ver de Harris (1989), que la universidad no procure forzar unos discursos normalizados o afinados en las disciplinas, sino que propenda por una polifonía textual que haga útiles y provechosas las disonancias, que considere tanto las voces de los académicos como las de los estudiantes que cuentan con su propio acervo cultural. De hecho, anota Donahue (2009), la concepción de las comunidades abrió las discusiones acerca de la heterogeneidad y naturaleza conflictiva de una determinada disciplina, de ahí la constante de las negociaciones en situaciones de clase para la construcción del conocimiento, la colaboración y la revisión entre pares.

A pesar de que es claro que los discursos de uno y otro campo tienen sus propias características y, de hecho, que al interior de cada disciplina podemos hallar distintas formas discursivas, persiste una creencia generalizada de que se puede ofrecer una instrucción global o una alfabetización universal aplicable a cualquier situación y a todos los estudiantes, independientemente del área en la que se encuentren, bajo el supuesto de que las dificultades tienen origen en el sistema escolar. Se hace necesario explorar aquellos desafíos o dificultades que enfrentan los estudiantes en su experiencia universitaria, particularmente aquellas que se vinculan con las prácticas discursivas y que comprometen el aprendizaje de sus disciplinas y, por ende, la posibilidad de permanecer y concluir sus estudios de educación superior. Vale la pena preguntarse, igualmente, qué tiene ello que ver con los mecanismos y procedimientos de ingreso a las distintas comunidades discursivas académicas, que son lideradas por los expertos, investigadores y profesores de las disciplinas, quienes inciden de manera importante en la definición de convenciones de los discursos que se consideran legítimos o válidos para la comunidad.

Está claro que así como cada campo tiene unas formas propias del hacer, también cuenta con unas particularidades del decir. A ambos subyacen unas teorías, marcos de conocimiento, métodos y enfoques de investigación, procedimientos, instrumentos, criterios para juzgar la pertinencia y validez de las formulaciones, formas de explicación o argumentación que incluyen unos recursos retóricos particulares, y unos códigos que hacen posible la interpretación, producción y divulgación de los saberes que son objeto de discusión o reflexión entre quienes conforman las distintas comunidades académicas o científicas.

No obstante, ello no significa que al interior de la comunidad puedan existir diferentes perspectivas ideológicas, competencias e incluso conflictos. Cualquier concepción de comunidad ha de comprender el enorme potencial que reside en la variación y diversidad de posturas que pueden implicar la membresía, pues las comunidades no son estáticas ni unitarias, sino dispares y diversas. Por lo tanto, las convenciones del grupo no nos hacen prisioneros de ellas, simplemente se admite que el discurso se produce en un contexto social y que es más fácil de lograr el entendimiento mutuo si las reconocemos.

LA NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA QUE HAGA VISIBLES LAS CONVENCIONES

Aunque sea difícil trazar límites exactos entre una y otra disciplina, aún más frente a perspectivas interdisciplinarias o transdisciplinarias, es indudable que existen unos modos de construcción de conocimiento y comunicación de los mismos, adscritos a unas convenciones que se han trazado a lo largo del tiempo y que se transforman según las dinámicas y consensos logrados entre los miembros de cada comunidad, generalmente entre quienes son reconocidos como autoridades académicas. Es importante considerar que con frecuencia tales límites y convenciones no son explícitos, ni fácilmente aprehensibles, lo que probablemente dificulta la comprensión de las prácticas discursivas y, por ende, el acceso a las comunidades. Bernstein (citado por Ávila, 2005) se refiere a la necesidad de una *pedagogía visible* en la cual las reglas del orden social sean explícitas y específicas, y, por ende, los mecanismos de control utilizados para clarificar y mantener límites sean comprensibles. Entre tanto, en la pedagogía invisible las reglas no son tan claras, y si bien tiene mayor cabida la realización personal en un contexto aparentemente más relajado, el control reside casi del todo en la comunicación interpersonal. Para el autor, la pedagogía invisible no oprime pero tampoco refugia, por lo que el precio de la libertad es la insolidaridad. Por el contrario, si se conocen las reglas que regulan los espacios, es posible sacarles todo el provecho. Eso quizá explique el hecho que aunque no exista en la pedagogía invisible nada que impida participar a muchos estudiantes, simplemente no lo hacen pues su desconocimiento de los marcos sociales y cognitivos los ponen en desventaja.

Aunque algunos estudiantes procuren responder a ciertas estructuras textuales, a los propósitos de escritura que demandan los géneros de sus disciplinas, a ser cautelosos o rigurosos en sus apreciaciones, y a realizar conexiones que den cuenta de coherencia y claridad, no siempre resulta fácil alcanzar esa polifonía textual que exige sacar la propia voz y ponerla en relación con las voces de los autores que se han leído.

Para Donahue (2009), los estudiantes deben aprender a posicionarse como autores, a reforzar su punto de vista y a orquestar la polifonía que guía a los lectores a través de los textos. Ello contribuye, igualmente, a la construcción de una “identidad de investigador” y “la conciencia de disciplina del escritor” (p. 429).

EVITAR LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LAS UNIVERSIDADES

Es un hecho que las fuerzas políticas y económicas invaden cada vez más la vida universitaria, y que ello supone limitantes a un espacio que se presume ha sido históricamente fuente de ideas libres y descubrimientos científicos, pues es probable que la curiosidad intelectual sea reemplazada por un contrato de investigación (Hyland, 2009). Esto significa que la academia no escapa a las dinámicas del mercado; de hecho, citando a Bordieu, Hyland (2009) recuerda que el campo científico es un lugar de lucha competitiva, en la que la cuestión en juego es el monopolio de la autoridad científica, y las publicaciones son un asunto de productividad. El futuro profesional de los académicos y las jerarquías institucionales dependen en gran medida de la capacidad competitiva y la productividad. Ello plantea una reproducción ideológica y cultural que procura un *statu quo* de las posiciones dominantes y conduce a mantener las desigualdades en la distribución de influencias y recursos dentro de las comunidades, lo cual va en contra de la cooperación y la integración que pudieran, en principio, inspirar la configuración de las comunidades.

De lo que se trata, sugiere Gee (2004), no es solo de asumir las formas académicas del lenguaje y el pensamiento, que para algunos son alienantes, y para otros, liberadoras, en la medida en que resultan comprensibles o vinculantes con las historias de vida de cada quien, sino de plantearse retos para acoger nuevas formas de pensar y aprender a no caer en lo que el autor denomina el agujero negro de la jerga académica. “Todas las variedades académicas del lenguaje están integralmente conectadas a formas complejas y técnicas de pensar” (p. 3), señala el autor, por lo que desde allí suelen hacerse demandas injustas, generalmente a los estudiantes más pobres, ya que las variedades lingüísticas que se hallan en la academia son significativamente diferentes de las variedades *cotidianas* o vernáculos y es importante hacer frente a esa tensión.

En consonancia con lo anterior, Giroux (2003) plantea una *pedagogía radical emancipatoria* como una forma de política cultural que ofrezca nuevos modos de interrogación crítica, y que aborde las escuelas como espacios de posibilidad donde estudiantes y profesores puedan reconocer las tensiones y luchas, así como los modos de práctica alternativos, “a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les dé poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente” (p. 175). Para ello, anota el autor, se requiere redefinir el concepto de poder a la luz de las experiencias cotidianas y la presencia de la voz estudiantil. Según Giroux, el poder se debe concebir como un conjunto de prácticas mediadas por el *intercambio discursivo*, a partir del cual se crean modos de subjetividad y se definen fuerzas ideológicas. De esta manera, la relación de *poder y discurso* dejará de ser vista como el simple eco de la lógica del capital, sino como la polifonía de voces en la que tiene lugar la interacción de formas dominantes y subordinadas.

Al respecto vale la pena considerar lo dicho por Arendt (citada por Santos, 2016), para quien el poder

pertenece a un grupo y no a un individuo. Así, el poder existe solo hasta cuando el grupo se mantiene junto. Cuando se dice que alguien está empoderado, desde esta perspectiva, se hace referencia a que tiene un poder que un grupo le ha dado para actuar en su nombre. (p. 166)

Empoderar a los estudiantes tal vez esté relacionado con lo que Harris (1989) sugiere sobre una socialización paulatina por parte de los maestros a los estudiantes en los discursos y dinámicas de las comunidades. Para el autor es importante ponerse en el lugar de los estudiantes, que se ven obligados a hablar a través de la voz de otros. Parece, señala Harris, que los estudiantes han entendido que es preciso acceder y dominar otros códigos, pero de parte de la academia no hallan ningún reconocimiento en el sentido de conciliar o armonizar las distintas prácticas provenientes de variadas comunidades.

Teniendo en cuenta lo que plantea Bourdieu (2010), se podría decir que los estudiantes traen consigo un *habitus*, que si bien depende de las estructuras sociales, especialmente las familiares, que constriñen su pensamiento y acción, éste no es determinista. Al llegar a la universidad, los estudiantes encuentran un *campo*, ese espacio social de luchas en el que tienen lugar fuerzas de una red de relaciones que actúan independiente de la voluntad colectiva, mediante las cuales se mantienen o transforman las estructuras. Las comunidades académicas podrían pensarse como campos de fuerzas donde los agentes en una red de relaciones se enfrentan con medios o fines según su posición en las estructuras; los estudiantes ponen en juego su *habitus* con el capital cultural y social que reciben de dicho campo, y, producto de la red de relaciones, algunos consiguen hacerse miembros de las comunidades mientras que otros quedan excluidos, muchas veces con el consecuente abandono de los estudios superiores.

CONCLUSIÓN

El concepto *comunidad discursiva* académica sugiere formas de comunicación del conocimiento y procesos de pensamiento cruciales en el aprendizaje disciplinar, en las que leer y escribir se constituyen como las principales *prácticas discursivas* de las comunidades académicas, de manera que se observa su preminencia en los mecanismos de ingreso, egreso y permanencia en la universidad, así como en las formas de extender y mantener el saber del grupo, e iniciar a los neófitos. Es un hecho que del dominio discursivo depende, en gran parte, el desempeño académico y profesional, y el reconocimiento de las comunidades, dado que éste es la esencia misma del saber disciplinar, y la lectura y la escritura están lejos de ser actividades sucedáneas de las disciplinas; estas son, en realidad, su base epistémica, sin la cual no sería posible hacer la biología, la química, la filosofía, las lenguas, etc. Así, los discursos académicos se convierten en medios de financiación, construcción y evaluación de las investigaciones, por lo que representan el capital simbólico que da la reputación y, por ende, garantiza la pervivencia de las comunidades.

Una visión polifónica y dialógica de las comunidades y sus prácticas permitirá a los estudiantes universitarios comprender que los textos son producto de la intertextualidad o multiplicidad de voces halladas en otros textos. Las interpretaciones más elaboradas y enriquecidas se dan principalmente a partir de las interacciones con otros miembros de la comunidad. De esta manera, se desmitifican las ideas de que leer y escribir son prácticas privilegiadas de unos pocos en razón de su genialidad individual, y que los textos son entidades independientes que actúan como repositorios de conocimiento.

De ahí se vislumbra la necesidad de una *pedagogía visible* alejada de discursos afincados en las disciplinas, que comprenda la naturaleza conflictiva de las comunidades y propenda por una polifonía discursiva, en la que los estudiantes puedan reconocer con toda claridad las convenciones de las comunidades académicas al tiempo que procuran posicionarse como autores y reforzar su identidad de escritores. Se trata de que expertos y neófitos en comunidades de conversación propendan por problematizar los discursos académicos y resignificar las convenciones, al tiempo que se procuren sinergias con las comunidades de origen de los distintos sujetos discursivos, considerando el acervo cultural y las variadas visiones de mundo que confluyen en las universidades.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (trad. Patricio de Azcárate). Madrid: Austral.
- Aristóteles. (2005). *Política* (trad. Pedro López y Estela García). Madrid: Itsmo.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.

- Bauman, Z. (2009). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bazerman, C., y Paradis, J. (1991). *Textual Dynamics of the professions. Historical and studies contemporary of Writing in professional communities*. Wiconsin: The University of Wiconsin Press.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general II*. México D. F.: Siglo XXI.
- Bizzell, P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bonnet, M., y González, D. (2016). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscursio interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 69(35), 16-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda>
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cano, M., y De Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Revista Graftas Disciplinarias de la UCP*, 20, 33-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031480.pdf>
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carrillo, S., y Uribe, O. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <http://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 29(117), 96-111. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1708
- Cicerón. (1984). *La República* (trad. Álvaro d'Ors). Madrid: Gredos.
- Donahue, T. (2009). Genre a disciplinary work in french didactics research. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 424-441). Fort Collins, Estados Unidos: The WAC Clearinghouse.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current anthropology*, 44(3), 323-347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Nueva York: Longman Group.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, B., Salazar, A., Molina, J., y Moya, S. (2015). Acciones hacia la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *Folios*, 41(1), 143-155. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a10.pdf>
- Harris, J. (1989). The Idea of community in the study of writing. *College composition and communication*, 40(1), 11-22. <https://doi.org/10.2307/358177>
- Harvey, A., y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, 41, 95-114. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100008>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Londres: Continuum.
- Maingueneau, D. (1996). El ethos y la voz de lo escrito. *Versión*, 6, 79-92.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., y Córdova, A. (eds.). (2012). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones universitarias Valparaíso.

- Maya, C., y Puerta, A. (2010). *Cultura escrita en la universidad*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21935715003>
- Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164>
- Pipkin, M., y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Porter, J. (1986). Intertextuality and Discourse Community. *Rhetoric Review*, 5(1), 34-47. <https://doi.org/10.1080/07350198609359131>
- Quintero, M. (2014). *Usos de la narrativa: fragilidad y contingencia en la vida ciudadana* (documento no publicado). Bogotá.
- Sánchez, A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y literatura*, 62, 105-121. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lyl/article/view/14527/12724>
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60193>
- Soler, S. (2013a). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 62(32), 64-80. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5334>
- Soler, S. (2013b). *Usted ya en la Universidad y no sabe escribir: escritura y poder en la Universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tönnies, F. (1887/1963). *Community and society*. Nueva York: Harper & Row.
- Van Dijk, T. (2006). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista ibero-americana de educação*, 59, 63-85. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>
- Zea, C., y Atuesta, M. (2008). *Hacia una comunidad educativa interactiva*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

NOTAS

- [1] Entre los investigadores y teóricos, el concepto de literacidades ha ganado mayor aceptación que los de *alfabetización académica o escritura en las disciplinas*, en tanto que se reconocen las múltiples formas (formatos, registros, lenguas, modos, medios, etc.) de aprendizaje.

* Artículo de discusión

CC BY

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar este artículo: Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>