

Homenaje a Elvira Arnoux

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica
y pedagogía de la lectura y la escritura
Tomo III: Lectura y escritura

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano,
Daniela Lauria, María Cecilia Pereira (coordinadores)

Autores: Andreína Adelstein, Hilda Albano, Adalberto Ghio,
Claudia Ardini, María Elena Bitonte, Gustavo Bombini, Guiomar
E. Ciapuscio, Susana Gallardo, Sylvia Costa, Mariana di Stefano,
Laura Eisner, Mirta Gloria Fernández, Nora Forte, Diana Moro,
Mabel Giammatteo, Ana María Marcovecchio, Jacqueline Giu-
dice, María Elena Hauy, Estela Klett, Inés Kuguel, Daniel Link,
María López García y Cecilia Magadán



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaría Académica
Sofía Thisted

Secretaría de Hacienda
y Administración
Marcela Lamelza

Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil
Ivanna Petz

Secretaría de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario
de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hillert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez
Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-4923-22-6

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura : tomo III : Lectura y escritura / Andreína Adelstein ... [et al.] ; coordinación general de Roberto Bein ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.
v. 3, 338 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-22-6

1. Análisis del Discurso. 2. Escritura. I. Adelstein, Andreína II. Bein, Roberto, coord.
CDD 401.41

Índice

Introducción	11
Tipologías de neología semántica nominal <i>Andreína Adelstein</i>	17
Los manuales de “Castellano”, “Lengua y Literatura”, “Prácticas del lenguaje” <i>Hilda Albano y Adalberto Ghio</i>	37
Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación <i>Claudia Ardini</i>	51
Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura <i>María Elena Bitonte</i>	65
La enseñanza de la lengua, entre teorías y prácticas <i>Gustavo Bombini</i>	81
Actos de habla directivos en géneros de opinión de revistas médicas <i>Guiomar E. Ciapuscio y Susana Gallardo</i>	97

Proyecto de redes temporales: bases teóricas y metodológicas <i>Sylvia Costa</i>	115
Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría <i>Mariana di Stefano</i>	131
El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa "entre versiones" <i>Laura Eisner</i>	147
¿Por qué "rescatar" se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria <i>Mirta Gloria Fernández</i>	165
La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico <i>Nora Forte y Diana Moro</i>	183
La enseñanza de la gramática en la formación docente: una propuesta integradora de los ejes tipológico, histórico y social <i>Mabel Giammatteo y Ana María Marcovecchio</i>	201
Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica <i>Jacqueline Giudice</i>	217
Aporte para la configuración de un campo de estudio de la lectura y la escritura literarias <i>María Elena Haüy</i>	233
Lectura en lengua extranjera en la universidad: el arte de conjugar representaciones, estrategias y técnicas <i>Estela Klett</i>	247

Representaciones del lenguaje juvenil rioplatense en el ámbito educativo <i>Inés Kuguel</i>	261
Niveles de lectura <i>Daniel Link</i>	277
Revista <i>Pulgarcito</i> (1904-1907), primeros intentos de consolidación de un público infantil argentino <i>María López García</i>	293
Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad <i>Cecilia Magadán</i>	309
Los autores	325

El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa "entre versiones"

Laura Eisner

La enseñanza de la lectura y de la escritura en nuestro país se inscribe en una extensa *tradición tallerista* en la que confluyeron –a partir de la década de 1960– planteos procedentes del ámbito académico (desarrollados, por ejemplo, en la serie de publicaciones pedagógicas de Nicolás Bratosevich) y experiencias extracurriculares como las del grupo *Grafein*, que abordaban la producción del escrito desde el desafío, la interacción grupal y el reconocimiento de efectos de lectura como superación de los planteos prescriptivistas sobre la escritura (Pereira, 2006). En el nivel universitario, la experiencia fundacional en nuestro país fueron los talleres de Lectura y Escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, coordinados por Elvira Narvaja de Arnoux desde la década de 1980.

Estos talleres funcionaron como verdaderos semilleros, articulando la práctica pedagógica, la investigación y la formación de docentes en perspectivas actualizadas dentro del campo de la didáctica de la lectura y la escritura. Uno de sus principales aportes fue la formulación de un abordaje didáctico que articula herramientas teóricas procedentes de

diferentes disciplinas (como la psicolingüística, los estudios retóricos y de la composición) y abordajes discursivos y enunciativos (di Stefano y Pereira 2004), a los que pueden sumarse las perspectivas socioculturales sobre las relaciones entre las prácticas de literacidad desarrolladas dentro y fuera de la comunidad académica (Street, 2009; Lillis, 2003).

En la actualidad, la mayor parte de las propuestas de talleres de lectura y escritura en el nivel de grado están destinadas a los estudiantes en el tramo de ingreso al ámbito universitario, y se proponen acompañarlos en el primer contacto con los géneros académicos producidos por expertos, así como en la tarea de dar cuenta de las lecturas a través de la escritura o de la oralidad planificada. Esto involucra operaciones críticas y de sistematización de los materiales, a la vez que requiere situarlos dentro del campo de estudios (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). En estos procesos, se realiza un trabajo sobre la reflexión metalingüística como instrumento central para la progresiva adecuación de las propias prácticas a las expectativas académicas, que muchas veces permanecen implícitas en la cotidianidad de la formación y resultan difíciles de interpretar para los ingresantes, en particular quienes han tenido escaso contacto con estos discursos y prácticas en sus trayectorias biográficas¹ (Lillis, 2003; Street, 2009).

El Taller de Lectura y Escritura que presentamos en este trabajo está destinado, en cambio, a estudiantes que promedian su formación universitaria y abordan, por lo tanto, otros desafíos vinculados con la tarea de encarar las primeras indagaciones autónomas. Para este

1 Tal como sucede en otras universidades creadas durante la última década, la Universidad Nacional de Río Negro se caracteriza por recibir un alto número de estudiantes universitarios "de primera generación", que no han tenido un contacto frecuente con los géneros y discursos académicos en su entorno cotidiano.

encuadre, resultan pertinentes los análisis de experiencias didácticas en los talleres de tesis y otras instancias de posgrado (Arnoux, 2006; di Stefano, 2009), así como los estudios –menos frecuentes– sobre prácticas de taller para la enseñanza de la escritura a lo largo de la formación (Padilla, 2015). En efecto, en estos trabajos se concibe a los estudiantes como participantes activos, aunque iniciales, de la comunidad de receptores y productores de los *discursos del saber* (Maingueneau, 2002). Si bien en el nivel de grado los estudiantes aún se encuentran en un contexto más controlado que el de los tesisistas, desde el punto de vista de la determinación de los temas o el acceso a la bibliografía, la configuración de su identidad como agentes que comienzan a intervenir en el campo se inicia precisamente al acometer sus primeros trabajos monográficos.

Un punto de inflexión en la formación de grado: la escritura de monografías de investigación

La materia Taller de Lectura y Escritura Académica está ubicada en el segundo año del plan de estudios para tres carreras de Humanidades (Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Licenciatura en Letras y Profesorado en Lengua y Literatura). Al momento de cursarla, los estudiantes ya han recorrido el primer tramo de la formación y están transitando materias más específicas de su carrera. El Taller retoma y profundiza el abordaje de otra materia, Introducción a la Lectura y Escritura Académica, que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras y está más centrado –como se dijo más arriba– en los tipos de textos que los alumnos manejan en la etapa inicial de sus estudios universitarios. Por su parte, la propuesta del Taller trabaja sobre tareas de escritura

de mayor complejidad vinculadas con la formación de grado y con la actividad en investigación y docencia de los futuros graduados. Para ello, establece articulaciones con las materias específicas de cada carrera, en el trabajo con géneros usuales y con contenidos temáticos propios de dichas áreas disciplinares.

La secuenciación didáctica de la materia se articula en torno a diversos géneros que proponen desafíos crecientes para los estudiantes²: elaboración de un parcial domiciliario a partir de la sistematización de distintas fuentes originales, escritura de una reseña crítica de un ensayo, análisis de la organización retórica de un artículo de investigación en ciencias sociales, producción de un resumen (*abstract*) y, finalmente, elaboración de una monografía de investigación de tema libre, que se expone oralmente en un espacio de intercambio al cierre de la materia. En esta progresión espiralada, las prácticas de lectura y escritura implicadas en los primeros trabajos se van retomando y complejizando hasta llegar a la instancia final, una elaboración en varias etapas en las que la escritura va plasmando el proceso de investigación.

Nos interesa centrarnos aquí en el proceso de elaboración de la monografía, que funciona como instancia integradora de la materia y como *punto de inflexión* de la progresiva inserción de los estudiantes en su campo disciplinar. Es a lo largo de este proceso de escritura que va emergiendo en el discurso una figura de enunciador-investigador.

Si bien la monografía es un género muy utilizado como instrumento de evaluación y acreditación en el ámbito universitario, es un término polisémico y de definición

2 Este tipo de secuenciación retoma, aunque con otros géneros de mayor complejidad, la articulación propuesta en los ya mencionados Talleres de Lectura y Escritura de la materia Semiología (Universidad de Buenos Aires).

difusa no siempre explicitada (Carlino, 2007). Por otra parte, su enseñanza es un aspecto poco atendido, tanto en estudios de grado como en los de posgrado. Sin embargo, como lo señala di Stefano, los trabajos monográficos:

... enfrentan al alumno a una rica experiencia de escritura, en la que uno de los aprendizajes principales debería estar orientado hacia las exigencias que plantea la adecuación a un formato genérico estabilizado para la producción de conocimiento. Las investigaciones demuestran que este no es un tipo de aprendizaje que se produzca espontáneamente, por lo que la intervención de la institución en esta instancia resultará decisiva para que la monografía sea aprovechada como escrito [...], más allá de los logros inmediatos. (2009: 104)

En ese sentido, uno de los propósitos del taller es generar un contexto de escritura situada que permita al alumno experimentar un proceso de investigación auténtico, si bien ajustado a la brevedad del período de trabajo y a la instancia inicial de la inmersión de los estudiantes en el campo disciplinar.

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es la posibilidad de elegir el tema sobre el que realizarán la monografía, ya que los interpela en su autonomía y en su deseo. Sin embargo, la “libertad” de elección también entraña grandes dificultades, principalmente en la delimitación del tema y en el diálogo con la lectura de bibliografía, que ellos mismos deben gestionar. La dificultad que esto entraña puede vincularse con dos aspectos de la trayectoria de los estudiantes: por una parte, su mirada del campo disciplinar está aún, como planteamos más arriba, más asociada a las sistematizaciones de grandes aparatos teóricos que a los análisis de problemáticas específicas. La

búsqueda bibliográfica requerida para el abordaje del tema constituye, en efecto, la primera toma de contacto con los géneros de investigación en sus disciplinas (artículos especializados, capítulos de libros).

Por otra parte, familiarizados con tareas de escritura que implican partir de un *corpus* de textos dado y realizar diversas operaciones discursivas en torno a los ellos (exponerlos, contrastarlos, integrarlos, aplicarlos a un caso), los estudiantes se enfrentan aquí a la producción de un nuevo género discursivo que implica una inversión en su relación con las lecturas: se trata de la identificación de un problema *interesante* y de su indagación desde una perspectiva que resulte productiva. Las lecturas aparecen, entonces, en función de la formulación más precisa del objeto y de las necesidades analítico-descriptivas que surjan del trabajo de campo o documental.

I. L: ¿Vos sentiste que hubo un momento que fue bisagra?

S: Para mí, la ruptura fue con la monografía, porque los otros eran escribir sobre un texto determinado que lo tenías ahí: el de Bazerman primero, después la reseña, después la revista. Y en la monografía tenías que vos buscar tu información. [S.P. – entrevista grupal]

En ese sentido, los estudiantes que se encuentran en mitad de carrera se ven enfrentados a la misma experiencia de ajenidad, que caracterizaba sus primeros contactos con los géneros más simples al inicio de su formación, frente a nuevos formatos genéricos, como la tesis de grado o de posgrado (Arnoux, 2006). Desde esta perspectiva, la producción de una monografía de investigación constituye un hito en la socialización lingüística de los estudiantes en la comunidad académica-científica (Duff, 2008).

La reescritura de versiones y la producción de una voz autorial

La elaboración de las monografías se desarrolla en alrededor de seis semanas, en las que se trabaja con versiones intercambiadas con la docente en formato digital e intercambios presenciales individuales y grupales. El proceso parte del planteo de la pregunta de investigación (a partir de un cuestionario-guía), continúa con una planificación global de las secciones en las que se estructurará el texto y culmina con varias versiones del escrito en las que se trabajan aspectos de textualización y edición. A través de las versiones se van realizando ajustes que, si bien están guiados por las intervenciones docentes (como veremos más adelante), responden a una apropiación del rol autorial y de los propósitos de escritura por parte de los propios estudiantes (Pereira y Valente, 2014).

Tomaremos un ejemplo de reescritura de tres versiones de la introducción, en tanto espacio privilegiado para la construcción de un *ethos* académico:

2. El presente trabajo se propone analizar los fines que los columnistas de la *Revista Cosmopolitan Argentina* y de la *Revista Oh Lalá Argentina* utilizan al alternancia de las lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo, además de describir las modalidades que adopta la alternancia de lenguas en cada caso.

En cuanto a la técnica de recolección de datos se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la *Revista*



Laura

Al inicio, convendría incluir una descripción del tema (MR1) y generar en el lector el interés por la pregunta que vas a abordar (MR2) antes de anunciar lo que vas a hacer (esto sería directamente el MR3). Ej: “Las publicaciones femeninas tienen una larga tradición en la Argentina...” (podés tomar datos del artículo que usamos en el TP3) // O bien: “los estudios de contacto ha analizado distintos ámbitos...” (y empezás situando teóricamente tu estudio)

Cosmopolitan Argentina y la columna “Tu mejor amigo gay” de la *Revista Oh Lalá Argentina*.

El marco teórico incluye los aportes de Etnografía de la comunicación de Hymes? Microestudio sobre el nivel léxico de la lengua y el sociolecto. Estudio descriptivo. Lingüística de contacto.



Laura

Podés poner entre paréntesis la referencia (apellido, año). El resto de los elementos no serían tanto “marco teórico” sino el tipo de estudio que querés hacer: “Nos proponemos realizar un estudio descriptivo dentro de la lingüística de contacto (referencia) desde el marco...”

Se recolectarán dos columnas de la revista *Cosmopolitan* y dos columnas de la *Revista Oh Lalá* con el fin de observar ¿Qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso? ¿Con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo?

La muestra de la investigación son dos revistas femeninas actuales: *Revista Cosmopolitan* y *Revista Oh Lalá*. En cuanto a la muestra está compuesta por dos columnas seleccionadas de la columna “La columna de la ex” tomada de la primera revista mencionada y dos columnas provenientes de la columna “Tu mejor amigo gay” seleccionadas de la segunda revista. [L.P. - Ira versión de monografía]

3. La publicación de columnas en revistas femeninas actuales tiende a la utilización de préstamos de la lengua en contacto inglés, la cual muchas veces, determina a qué tipo de público pretende referirse para obtener un mayor acercamiento del mismo.

Es interesante analizar con que fines los columnistas de la Revista Cosmopolitan Argentina y de la Revista Oh Lalá Argentina utilizan al alternar las lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo. Además es importante la descripción de las modalidades que adopta la alternancia de lenguas en cada caso.



Laura

Habría que ampliar esta afirmación inicial, desarrollando la idea de que los cambios de código pueden tener funciones identitarias (podés apoyarte en algún autor que lo analice, como Appel y Muysken o Poplack)



Laura

Los nombres de las revistas, en cursiva

En cuanto a la técnica de recolección de datos se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la Revista Cosmopolitan Argentina y la columna “Tu mejor amigo gay” de la Revista Oh Lalá Argentina con el fin de observar ¿Qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso? ¿Con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo?



Laura

Para poder integrarlas a tu enunciado, estas preguntas necesitan transformarse a la modalidad asertiva, como preguntas referidas: “observar qué modalidades adoptan... y con qué fin...”

Se busca realizar un estudio descriptivo dentro de la lingüística de contacto desde el marco de la Etnografía de la comunicación (Hymes, 1960), el cual se enfoca en tres niveles de interacción lingüística: situación de habla, eventos de habla y actos de habla. [L.P. – 2da versión de monografía]

4. La publicación de columnas en revistas femeninas actuales tiende a la utilización de préstamos léxicos y a la alternancia de códigos, cuyo propósito es lograr un mayor acercamiento con el destinatario. Estos cambios de códigos, en algunos casos, pueden tener funciones identitarias, es decir, el redactor busca transmitir un efecto de cercanía con el lector para que este pueda vincular la lectura con su entorno lingüístico cotidiano.

En esta investigación, se tomarán dos columnas provenientes de dos revistas femeninas actuales: “La columna de la ex” de la *Revista Cosmopolitan Argentina* y la columna “Tu mejor amigo gay” de la *Revista Oh Lalá Argentina* con el fin de observar qué modalidades adoptan la alternancia de lenguas en cada caso y con qué fin los columnistas de dichas revistas utilizan la alternancia de lenguas para dirigirse al público femenino contemporáneo.

Se busca realizar un estudio descriptivo a través de un análisis sociolingüístico enfocado en la coincidencia de los factores de identidad por parte de los columnistas, quienes tratarían de identificarse con el grupo lingüístico que utilizan los préstamos léxicos y la alternancia de códigos en su vida cotidiana; y desde un punto de vista lingüístico ya que nos permite saber cuándo se está produciendo efectivamente una alternancia lingüística y cuándo se trata de la introducción de un préstamo léxico proveniente de la lengua en contacto inglés en el sistema lingüístico español. [L.P. –versión final de monografía]

En la primera versión, y de acuerdo con las indicaciones de la clase, algunos elementos aparecen esbozados sin una textualización destinada a un lector “otro” (con forma de lista, con marcas de duda, como el signo de interrogación), lo que da cuenta del carácter de borrador del envío: se trata de una *escritura privada* que se comparte con el docente en el marco del proceso de revisión. En esta primera versión, el inicio directamente propositivo (“el presente trabajo se propone analizar”), sin crear discursivamente el *espacio de investigación* (Swales, 1990), remite a un trabajo “por encargo”, habitual en el contexto escolar, con escasa apropiación autorial por parte de la estudiante.

Entre la primera versión y la segunda, se pueden ver señales de la emergencia de una voz autorial en la inserción de evaluaciones explícitas: “Resulta interesante analizar...”, “Además es importante...”. Sin embargo, ese tipo de evaluación a través de subjetivemas axiológicos no es característica de los géneros académicos. Por otra parte, aún persisten segmentos con textualización incompleta (como las preguntas de investigación yuxtapuestas sobre el enunciado asertivo en el segundo párrafo). Estos problemas se resuelven en la versión final, junto con una ampliación de los propósitos y las hipótesis de investigación en el último párrafo.

Es interesante observar que en la mayor parte de los casos las sugerencias de texto incluidas en las intervenciones docentes no son tomadas de manera literal por la estudiante, sino que funcionan como ejemplo orientador que luego se reformula según las decisiones autoriales. En ese sentido, la función central de la sustitución sugerida no es proveer un contenido proposicional más adecuado, sino modelizar, poner en escena un *enunciador académico* que luego es retomado por la estudiante a través de otras elecciones de formulación, en las que ejerce su autonomía de decisión.

Corrección, devolución, respuesta: el proceso de reescritura en clave interaccional

A lo largo del proceso de elaboración de la monografía, los intercambios entre docente y estudiantes van pendulando entre tres *marcos de participación* (Goffman, 1981). Por una parte, aparecen intervenciones de *corrección* vinculadas con los aspectos más técnicos y convencionales del discurso: ortografía, puntuación, uso de preposiciones, entre otros (como en el ejemplo anterior, la indicación sobre el estilo de fuente para indicar títulos de revistas). Una segunda categoría se compone de lo que podemos denominar *devoluciones*, que operan mediante la explicitación de los efectos de lectura producidos por determinadas formulaciones o decisiones de escritura (Arnoux, 2006). Estas intervenciones se apoyan en abordajes propios del análisis del discurso, que consideran el texto como objeto de estudio antes que de prescripción, y suponen que “en cada punto o tramo de la cadena hay un abanico de posibilidades, una familia parafrástica, de cuyos integrantes uno se realiza en el discurso (Arnoux, 2009: 20). El mero señalamiento de los posibles efectos de lectura contribuye a habilitar la reflexión metadiscursiva y un mayor control sobre la producción discursiva por parte del escritor.

Por último, la tercera modalidad que nos interesa describir surge del intercambio sostenido a través de los envíos digitales, que construye una dinámica “epistolar” de intercambio entre el autor y el lector del texto en proceso. Esto se ve favorecido por una práctica que se propone durante las cursadas, en las que los propios escritores-estudiantes incluyen comentarios sobre sus borradores al momento de enviarlos:

5. Est: **A continuación procedo con el análisis...advierto que no está adaptado completamente a la monografía. Sigo traba-*

jando también en la adaptación al lector. / Doc: Advertencia recibida! [G.G. – 1ra versión monografía]

6. “Toda enunciación es una alocución explícita o implícita: postula un interlocutor.” (Calsamiglia 1999: 124). Entre los tipos de destinatario propuestos por Goffman, en que inciden las variables intención y perfil imaginado, observamos que en el discurso académico se activan ambas, ya que la comunidad académica es muy restricta hacia sus pares, que presupone un nivel de abstracción y especialización por áreas que exige un destinatario directo*.[G.H.- 2da versión de monografía]



Estudiante

Creo que voy a sacar eso, ¿que te parece?



Estudiante

Doc: Lo transformaría en una referencia teórica cuando la necesites, en el momento del análisis, tipo: “En este segmento se pueden detectar, siguiendo a Goffman (1983) dos tipos de destinatario...”

En estos casos, la intervención docente toma la forma de una *respuesta* en un diálogo en que ambas voces están habilitadas para analizar el texto en proceso de elaboración. En ese punto se distingue de la *corrección* (como reemplazo de una opción lingüístico-discursiva por otra provista por el docente) y también de la *devolución*, tal como lo plantea Lillis:

La “devolución” tiene típicamente las siguientes características: un foco en el texto escrito del estudiante como un producto, una tendencia al comentario cerrado, incluyendo lenguaje evaluativo

como “bueno”, “débil”, etc. La respuesta, en contraste, implicaría centrarse en el texto en proceso del estudiante, un reconocimiento de la naturaleza parcial de todo texto y por tanto el espectro de significados potenciales, un intento de abrir un espacio en el que el estudiante-escritor puede decir lo que le gusta o no le gusta sobre su escritura. (2003: 204)

Uno de los efectos de este desplazamiento en el marco de participación es que los estudiantes son interpelados como analistas de su propia producción, lo que los ayuda a desdoblarse reflexivamente en los roles de autor y de lector del texto. Esto les permite identificar y reajustar las opciones discursivas, en tanto que el “descentramiento permite una revisión crítica de las propias ideas y su transformación” (Alvarado, 2003: 2).

Por otra parte, atendiendo al trabajo de negociación que se produce en torno al escrito, puede pensarse que, mientras los estudiantes-escritores se mantienen apegados a su producción, interpretan las intervenciones docentes como “críticas” que involucran al mismo tiempo al producto y al productor. La interacción adquiere una configuración antagónica, en la que el estudiante tiende a defender sus decisiones iniciales frente a lo que percibe como un cuestionamiento personal. Frente a esto, la reconfiguración de roles que permite el intercambio “epistolar” en torno al texto habilita nuevos espacios tendientes a la autorregulación de la práctica por parte de los estudiantes (Padilla, 2015), quienes pueden tomar la iniciativa en la negociación de modificaciones y explotar así su margen de agencia (Zavala, 2011). ”

7. “A mí lo que me gustaba de eso es que estaba implícito, daba por sentado una seriedad. digo en el sentido

de “estamos todos acá y queremos escribir el artículo bien”. Porque a veces hay, desde los profesores: acá no leíste, acá no entendiste. Por eso me gustaron los comentarios, porque ya daban por sentado que leímos, o que hicimos lo que pudimos y a partir de ahí era cómo agregamos, cómo mejoramos. Y eso de muchas versiones, estuvo genial [...] era eso, también creer en el potencial de escritura y marcar lo que estaba bueno, lo que faltaba, ir construyendo juntos y estaba bueno. [G.H.- Entrevista grupal]

Conclusiones: Identidad autorial y agencia

En las distintas dimensiones analizadas de la elaboración del género monografía en el Taller, se evidencia cómo a lo largo de las versiones los estudiantes van forjando un *ethos* discursivo cada vez más apropiado para el género, a la vez que experimentan –en general, por primera vez– el rol de investigadores en relación con un objeto de estudio definido por ellos mismos.

Se trata de dos construcciones simultáneas que se manifiestan en un conjunto de sutiles “indicios” de ídoles muy diversas (que no alcanzamos a mostrar en su totalidad aquí): la *puesta en género* de la producción intelectual, la realización de determinados movimientos en la introducción, el uso de las personas verbales, la gestión polifónica de las voces discursivas, las estrategias de modalización, la imbricación de descripción y evaluación en el análisis.

Estos indicios se pueden leer, entonces, como parte del proceso de conformación de una identidad autorial (una voz enunciadora), a la vez inserta en su comunidad y ofreciendo un aporte propio. Pero, paralelamente, en el orden de la

interacción *en torno al texto* emerge en los estudiantes una creciente capacidad de agencia en la gestión de su propia escritura, en el sentido de tomar decisiones reflexivas que dan cuenta de un posicionamiento más autónomo dentro del campo académico:

8. “Creo que ese momento fue lo que más me marcó de la cursada, esa voz autorial propia y por ahí cosas más que no pensaba que existían, como que me puse a la par de otros investigadores que ya llevan su tiempo en el ámbito académico, en el ámbito científico, en la publicación de artículos... y quedé como en una especie de mini-crisis académica, que ya no era una estudiante más sino que ya tenía que pensar en el futuro próximo. Me significó un abanico de cosas.”
[N.Q. – entrevista grupal]

Es en ese sentido que la dimensión identitaria de la escritura se manifiesta en toda su potencia: acompañar a nuestros estudiantes en la construcción de *nuevas* figuras de enunciadores es también habilitar para ellos la proyección de nuevos roles sociales posibles.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En *Propuesta Educativa* nº 26, noviembre.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. En *RLA*, vol. 1, núm. 44, pp. 95-118. Concepción, Universidad de Concepción.
- (2009). El análisis del discurso como campo interdisciplinario. En *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, cap. 1. Buenos Aires, Santiago Arcos.

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., et. al. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E., di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bazerman, C. y Prior, P. (2005). Participating in Emergent Socio-Literate Worlds: Genre, Disciplinarity, Interdisciplinarity. En Green, J. y Beach, R. (eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, pp. 133-178. Urbana, NCTE.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Ponencia en I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, 26 y 27 de abril. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades.
- di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en ciencias sociales. En Arnoux, E. (coord.), *Escritura y producción de conocimiento en posgrado*, pp. 87-106. Buenos Aires, Santiago Arcos,
- di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (comp.), *Textos en Contexto. La lectura y la escritura en la Universidad*, pp. 25-39. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Duff, P. (2008). Language Socialization in higher education and work. En Duff, P. y Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8: Language Socialization*, pp. 257-270. New York, Springer.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford, Blackwell.
- Lillis, T. (2003). Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. En *Language and Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 192-207. Oxfordshire, Taylor & Francis.
- Maingueneau, D. (2002a). Problèmes d'ethos. En *Pratiques*, núm. 113-114, pp. 55-67.
- (2002b). Discours de savoir, communautés de savants. En Ehlich, K. (ed.), *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*.
- Padilla, C. (2015). Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad: resultados de ciclos de investigación-acción en la carrera de Letras de la UNT. En Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, pp. 206-221. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Pereira, C. (2006). La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología. Ponencia. Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy", Tandil, 28 de septiembre al 1 de octubre.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. En *Enunciación*, vol. 19, núm. 2, pp. 199-214. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Street, B. (2009). "Hidden" features of academic paper writing. En *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-17. Filadelfia, University of Pennsylvania.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 52-66. Comillas, Fundación Comillas.