

Manual de escritura para carreras de humanidades

Federico Navarro (coordinador)
Palabras preliminares de Charles Bazerman
y Liliana Cubo de Severino

Manual de escritura para carreras de humanidades

Manual de escritura para carreras de humanidades

Federico Navarro (coordinador)

Autores: Irina Alzari, Ana Brown, Florencia Coppolecchia,
Patricia C. Escandar, Julián D'Alessandro, Martha Esther Faiad,
Juan Pablo Moris, Lucía Natale, Federico Navarro, Inés Gimena Pérez,
Marina Peruani San Román, Rubén Pose, Maricel Radiminski,
Matías H. Raia, Daniela Stagnaro, Miranda Trinchero

Palabras preliminares de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trinchero

Secretaría

Académica

Graciela Morgade

Secretaría de Supervisión

Administrativa

Marcela Lamelza

Secretario de Extensión

Universitaria y Bienestar

Estudiantil

Alejandro Valitutti

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaría de Posgrado

Pablo Ciccolella

Subsecretaría

de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios

de Publicaciones

Matías Cordo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villaroel

Germán Delgado

Sergio Castelo

Dirección

de Imprenta

Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Sol de Noche

Coordinación editorial: Martín G. Gómez

Diagramación: Gonzalo Mingorance

Manual de escritura para carreras de humanidades / Irina Alzari ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de Federico Navarro ; con prólogo de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

364 p. ; 20x14 cm

ISBN 978-987-3617-25-6

1. Escritura. 2. Enseñanza Universitaria. I. Alzari, Irina II. Navarro, Federico, ed. lit. III. Bazerman, Charles, prolog. IV. Cubo de Severino, Liliana, prolog.

CDD 411.071 1

Fecha de catalogación: 26/05/2014

ISBN 978-987-3617-25-6

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 167 - editor@filo.uba.ar

Agradecimientos

Este libro no es una aproximación abstracta o accidentada a la enseñanza de la escritura, sino que materializa cuatro años de trabajo sistemático y de participación de muchas personas especializadas o genuinamente interesadas en las prácticas letradas en la universidad. Su existencia no sería posible sin el apoyo financiero inicial del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM). Las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras impulsaron el proyecto desde un inicio, en particular Graciela Morgade, Secretaria de Asuntos Académicos durante su puesta en marcha y de quien dependió formalmente. En las investigaciones sobre las prácticas letradas en humanidades, resultaron fundamentales las perspectivas, sugerencias y donaciones de materiales escritos de directores y secretarios académicos de departamentos y de docentes-investigadores de todas las carreras. El apoyo de la Secretaría de Publicaciones, del Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras y de Américo Cristófalo, Director del Departamento de Letras, resultó fundamental para gestionar la publicación efectiva de este volumen. Cientos de estudiantes

de diferentes carreras se inscribieron tanto a los cursos de formación de tutores de escritura como a los cursos de escritura, y sin su interés en las actividades extracurriculares no obligatorias, su participación activa en las discusiones que atraviesan las páginas que siguen y su generosa donación de materiales escritos, no podríamos haber dictado los cursos ni elaborado este *Manual*. Leonor Acuña ocupó un rol fundamental para la realización de las actividades que sustentan este libro, ya que asesoró desinteresadamente en la conformación del equipo de trabajo, en las líneas directrices del proyecto y en el monitoreo de su desarrollo. Además de los numerosos autores que firman los diferentes capítulos, hubo varios docentes-investigadores y estudiantes avanzados que, a pesar de no colaborar con el libro, tuvieron un rol destacado en la realización del proyecto: Cecilia Shimabukuro, Paz Pellegrini, Juan Ignacio Isaguirre, Lucas Iaffa, Yolanda Perugini, Malena Sayal y Daniela Clerici, entre otros. Por último, Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino, investigadores-docentes de larga y reconocida trayectoria internacional, aceptaron inmediatamente sumarse y auspiciar este libro con sus generosas palabras (en el caso de Bazerman, traducidas por Natalia Ávila Reyes). A todos ellos, nuestro más profundo agradecimiento.

Palabras preliminares

El descubrimiento de la escritura académica

Charles Bazerman

Traducción: Natalia Ávila Reyes

Universidad de California, Santa Bárbara (EEUU)

Escribir en la universidad es un trabajo duro. Como estudiante, debes lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto tu pensamiento como la evidencia propia de tu disciplina. Al mismo tiempo, debes estar consciente de las diversas teorías y perspectivas presentes en libros y artículos leídos, de modo de poder evaluar y elegir entre esas ideas para desarrollar las tuyas. Es probable que, en tu vida escolar previa, vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos, para demostrar que habías aprendido y que podías transmitir de forma adecuada la información adquirida, usando la lengua correctamente. Sin embargo, ahora te están pidiendo algo más. Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales; pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios.

Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él. Pero para comenzar a ver y pensar de esa

nueva forma, tendrás que adoptar la disciplina de tu área. La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas.

No obstante, esas lentes también vuelven invisibles otras cosas, que podrían ser simplemente espejismos, o bien fenómenos propios del foco de otras disciplinas, es decir, de otras formas de ver. Un mismo evento, como sería la aparición de una nueva red social como Twitter, podría ser visto de forma muy diferente por un sociólogo, un cientista político, un psicólogo, un lingüista, un crítico cultural o un economista. Cada uno de estos profesionales ve diferentes cosas en este evento, debido a los diferentes problemas que resuelven, la clase de evidencia a la que atienden o las teorías en que se basan.

Descubrirás, gracias a tus lecturas y a los cursos, que existen estas lentes; pero realmente irás aprendiendo cómo usarlas en tus discusiones en clases y a través de las tareas escritas, pues solo entonces comenzarás a inspeccionarlas y a describir lo que puedes ver a través de ellas. Al hablar y escribir también aprendes a usar los términos conceptuales de tu campo, y los pones en relación con los términos de diferentes teóricos, la evidencia que recolectes, tu propio pensamiento y tus propias experiencias. En suma, al hacer tu escritura coherente e inteligible para los demás, también clarificas tu entendimiento y evaluación de las ideas, y de qué es lo que estas te enseñan acerca de la vida. Trabajar por una escritura más precisa y comprensible es ajustar el foco de tu lente disciplinar.

Al inicio, puede que te abrumes con los textos perfectamente escritos que te asignan para leer, puesto que comunican de un modo mucho más preciso, exhaustivo y elocuente de lo que piensas que podrías hacerlo. Vas a sentir ganas de

ceder la voz de tu escritura a la de esos otros textos, mediante largas citas y pocas palabras tuyas. Sin embargo, apropiarte de esas ideas y volverlas relevantes para lo que quieres decir consiste en seleccionar, parafrasear y resumir cuidadosamente las citas y luego, sobre estas, aportar tu mirada, tu opinión, tu experiencia y tu propia evidencia cuando sea apropiado. Mientras más practiques la inclusión de tu perspectiva mediante la discusión de las lecturas, más vas a avanzar en tus textos desde una voz meramente reproductiva hacia una voz que construye conocimiento, confiada en los hechos que reportas, el análisis y la crítica que formulas y las soluciones a los problemas que ofreces. Para lograrlo, tal vez puedas llevar un diario de lecturas, en el que comentes lo que lees; o anotar los textos al margen con notas adhesivas. Estas estrategias contribuyen tanto a desarrollar tu propio entendimiento y valoración de la lectura, como a ver conexiones y contrastes con otras lecturas y experiencias.

A medida que aprendas a discutir tus lecturas con mayor confianza, y a incorporarlas de un modo más profundo en tu propio pensamiento, serás capaz de ocupar gradualmente el rol de una persona de tu disciplina, preparada para responder a nuevas situaciones, con nuevos aportes y al mismo tiempo con conciencia de lo que otros ya han dicho; de forma adecuada para tu campo, pero aun así expresando tus propias ideas al respecto. Escribir basándote en las lecturas de tu campo, representar sus ideas en tu texto y posicionar tus propias aserciones al respecto es un principio conocido como “intertextualidad”.

Cuando te involucres con tus lecturas, te darás cuenta de que los especialistas de tu campo ponen atención a ciertos fenómenos en particular, recogen ciertos tipos de evidencia por medio de procedimientos específicos y los representan de formas también específicas. Fíjate en cómo se hace esto, ya que este es el momento exacto en que la lente de la dis-

ciplina se usa para mirar el mundo. Lo que se mira, cómo se define el modo de mirar en tanto modo de conocer y los procedimientos exactos para mirar, corresponden a la ontología, la epistemología y la metodología de un campo. Los miembros de un campo disciplinar a menudo se preocupan por esta clase de cosas porque resultan cruciales para construir conocimiento disciplinar confiable y para comprender de qué tipo de conocimiento se trata. No obstante, en un nivel más práctico, al fijarte en estos procedimientos, vas a ir contando con modelos de las diferentes clases de fenómenos acerca de los cuales escribir, de cómo recoger información y de cómo escribir sobre ella. Cuando aprendas a participar de un campo y a reportar evidencia a otros miembros de este, ganarás credibilidad en la medida en que respetes y entiendas estos modos de participación. También, de esta forma, irás aprehendiendo la naturaleza del campo y de su trabajo.

Más aun, te encontrarás con que los académicos de tu campo tienen formas propias de componer ideas e información y darles forma en textos reconocibles que desempeñan funciones específicas, tales como reportar un estudio de investigación, interpretar textos o presentar nuevos conceptos teóricos. A medida que te acostumbres al trabajo del campo y a los tipos de escritura que los profesores te encargan, los modos de razonamiento encarnados en esos géneros se te irán haciendo más familiares. Cuando aprendes a escribir en esos géneros, comprendes mejor cómo piensan los miembros de la disciplina y aprendes a presentar tu pensamiento para llevar a cabo las tareas del campo.

Por estas razones, debes pensar los diversos trabajos escritos que los profesores te asignan como algo más allá de una carga que pone a prueba tus conocimientos. Cada tarea de escritura es un modo desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional. En concordancia con ello, deberías darle a cada tarea tiempo suficiente para afinar tus

ideas. No dejes la escritura para el último minuto: comienza a planificar cuando recién te asignan el trabajo, luego dedícate a recolectar información y desarrollar ideas, escribe índices, esquemas y borradores y, a continuación, corrige. Tras muchos años como profesor de escritura, me he dado cuenta de que el mayor problema que los estudiantes tienen como escritores (en realidad, el problema que todos tenemos como escritores) es la procrastinación, incluso si finalmente la escritura surge en el apuro por cumplir un plazo final. Dejar la escritura para último minuto no le permite madurar y refinarse. No obstante, cuando tus ideas se vuelvan más complejas, necesitarás invertir tiempo en presentarlas del modo más claro posible a los lectores. La revisión cuidadosa te ayuda a resolver y clarificar ideas complejas y a explicarlas del modo más simple posible, aunque no más simple de lo que deben ser. La escritura apresurada suele ser vaga, confusa, falta de detalles y de elaboración; resulta menos inteligente de lo que los estudiantes son en realidad. La escritura de los estudiantes les haría mucha más justicia si tan solo le destinaran más tiempo.

Mientras te ajustas a ellos, un par de lentes nuevos pueden provocar dolor de cabeza. Las lentes disciplinares, en tanto, pueden continuar dándotelos incluso cuando ya aprendiste a usarlas, porque te permiten identificar y resolver materias y problemáticas de gran complejidad. Pero si aprendes a usarlas bien, podrás ver cómo tu pensamiento y tus ideas cambian, podrás sentirte a ti mismo más inteligente y con mayor conocimiento. Te vas a sorprender por lo que escribes, te vas a impresionar con los diálogos profesionales a los que serás capaz de acceder. Habrás abierto tu camino hacia la carrera escogida por medio de la escritura.

Este *Manual de escritura para carreras de humanidades* proporciona entradas prácticas y conceptuales a la escritura académica, ayudándote a entender alguno de los géneros con

los que vas a leer y a escribir en tu experiencia universitaria. Asimismo, provee herramientas concretas de lenguaje y planificación. Las tareas escritas varían desde respuestas cortas de exámenes hasta trabajos finales de clases, cuya elaboración te demandará semanas. Estas tareas varían también de materia en materia, para ofrecer espacios de práctica en las diversas formas de razonamiento, de evidencia y de intertextualidad puestas en juego en los géneros de cada campo. A lo largo de tu formación y luego en tu desempeño profesional, vas a progresar desde los géneros estudiantiles hasta aquellos que los profesionales efectivamente usan en su práctica. Este manual representa una excelente guía y compañía en tu trayectoria hacia esas nuevas identidades y formas de pensar profesionales.

Santa Bárbara, 1 de diciembre de 2013

Escritura de formación en la universidad

Liliana Cubo de Severino

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Con verdadero gusto escribo el prólogo de este libro. Si un prólogo o pórtico o peristilo, como se decía en otras épocas, sirve de portada o puerta para entrar a un libro, espero que estas líneas inviten a leerlo y a usarlo.

El *Manual de escritura para carreras de humanidades* editado por el Dr. Federico Navarro es una herramienta pensada para estudiantes que se inician en los estudios universitarios y para docentes que deseen ayudarlos y apunta a dar acceso a una actividad social nueva: leer y escribir textos académico científicos en la universidad.

Esta actividad exige a los estudiantes el desarrollo de estrategias que van más allá de los objetivos de comunicación básicos de la lectura y escritura. Leer y escribir en este nivel es una actividad social que, tal como afirman Grabe y Kaplan (1996), implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas y crear información, entre otros, aun en los niveles iniciales de los estudios universitarios. Son actividades que se desarrollan en nuevas situaciones comunicativas convencionalizadas, con diferencias según las disciplinas y que se corresponden con

géneros o clases de discursos con características específicas que exigen nuevas competencias comunicativas.

En las últimas décadas, las investigaciones sobre lectura y escritura de géneros académico-científicos han destacado la importancia de estos textos, relevantes para la construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos y principiantes. Las investigaciones sobre discursos de especialidad han abordado el análisis de géneros académico-científicos desde distintos niveles y enfoques (Swales, 1990; Halliday y Martín, 1993; Bhatia, 1993; Paltridge, 1997; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Vallejos Llobet, 2000; García Negroni y Tordesillas Colado, 2001; Arnoux *et al.*, 2002; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Schiffrin, Tannen y Hamilton, 2003; Bazerman, 2004; López Ferrero, 2005; Bolívar, 2005; Cubo de Severino, 2005; Garcés Gómez, 2008; Müller y Cubo de Severino, 2013; Bosio *et al.*, 2013).

Se entrecruzan variables históricas, sociopragmáticas, retóricas, culturales, lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas, entre otras. La relación interdisciplinaria con diferentes variables, enfoques y objetos de estudio muestra la vitalidad y fuerza de las investigaciones, en las que el análisis del discurso funciona como metodología en sí misma o como herramienta para fines específicos. Los géneros más estudiados son los llamados “textos de difusión en ámbitos académico-científicos”: artículo científico, abstract, ponencia, póster, reseña y conferencia (Cubo de Severino, 2005). Los menos estudiados son los géneros que sirven para control del conocimiento de una disciplina, textos iniciáticos en los estudios universitarios que pueden representar un problema para los estudiantes que solo conocen manuales de nivel medio, un tipo de texto que exige diferentes estrategias de lectura.

El desafío de iniciar a los estudiantes en estas prácticas es enfrentado por los autores del presente *Manual* con solvencia, con la exposición de saberes precisos, observacio-

nes y atinados análisis. El libro aborda géneros que los estudiantes usan para su formación en el grado, ya sea como lectura o escritura: parcial presencial, parcial domiciliario, monografía, reseña, final oral, ponencia, lección magistral, presentación académica oral de un estudiante y de un grupo de estudio.

Tal como relatan los autores, el proyecto surgió de un equipo de ocho lingüistas expertos en didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, entre los que se encuentran los autores de los primeros cinco capítulos del presente libro, coordinados por Federico Navarro y con la supervisión general de Leonor Acuña. De la idea inicial de un taller de lectura y escritura pasaron a desarrollar un proyecto de investigación-acción en el que colaboraron jóvenes investigadores. El *Manual*, escrito por quince autores (docentes de diferentes disciplinas), está basado en investigaciones realizadas en el marco de un proyecto PROHUM (2010-2012) y continuado en un proyecto UBACyT (2013-2015), y aborda materiales auténticos de carreras de educación, historia, filosofía y letras, lo que permite acceder a la especificidad disciplinar. Los resultados de la investigación, sin dudas, han dado un fruto interesante y útil.

Lo novedoso del *Manual* es que aborda géneros que en todos los casos presentan una relación de asimetría que se desprende de su carácter evaluativo. Este tipo de discurso conforma una familia de géneros de evaluación académica, que participa de lo que hemos llamado “géneros de control del conocimiento” (Cubo de Severino, 2005), que, en el continuum simetría-asimetría, se mueve hacia los extremos de la asimetría en géneros como el *parcial*, en el que el profesor establece de qué se va a hablar, cuánto, cómo y cuándo está bien, y en puntos intermedios, pero más cercanos a la simetría, en géneros como el *informe de investigación* en el que los investigadores son evaluados por pares.

En los géneros abordados, los estudiantes tienen el rol de *evaluado*, lo que en general se asocia a un papel más pasivo que el de *evaluador*. Sin embargo, tal como está enfocado en el libro, se intenta dar al estudiante un rol mucho más activo y dinámico. En efecto, los autores del *Manual* proponen estrategias que dan acceso a un conocimiento lingüístico y discursivo que, más allá del conocimiento disciplinario imprescindible, permite a los estudiantes construir una representación mental de la situación comunicativa e inferir el tipo de acto social que se espera de ellos en esa clase de evento o género. Los docentes muestran lo convencional de cada género y también las variantes que implican distintos tipos de acciones por parte del evaluado. Incitan a la reflexión metalingüística y metadiscursiva y al desarrollo de estrategias discursivas tales como identificar, reconocer, distinguir, enumerar, reformular, sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar. Estas estrategias implican a su vez el desarrollo de habilidades cognitivas (Langacker, 2000) que les permitirán acceder a niveles organizacionales más complejos, tales como categorizar, abstraer, focalizar la atención, separar figura y fondo, establecer relaciones que permitan agrupar y manipular conjuntos como entidades unitarias, cosificar/nominalizar, explorar mentalmente secuencias, crear imágenes mentales, etcétera.

A fin de mostrar la dinámica implementada en el *Manual*, a modo de ejemplo, citamos el Capítulo 2 de la segunda parte que aborda uno de los géneros académicos de formación: el parcial presencial. El capítulo comienza con una exposición sobre la evaluación en la universidad, continúa con una serie de preguntas que promueven la reflexión de los estudiantes acerca de la función del parcial, los contextos en los que circula, quién lo escribe y quién lo lee y ofrece distintas opciones de resolución de los problemas que plantea el género

y sus variantes. Luego, propone la lectura de dos textos que plantean el tema de la evaluación en la universidad y la caracterización del género parcial, escrito y oral, acompañados con guías de lectura que promueven una discusión. Continúa el capítulo con la siguiente consigna:

Ejercitación: *escenas de escritura*. Tomando en cuenta experiencias anteriores en la elaboración de parciales presenciales, escribir un texto de carácter autobiográfico en el que se relaten escenas vividas en esas instancias. Si es posible, incluir fragmentos reales de consignas y respuestas de parciales. Compartirlos y discutirlos en pequeños grupos. Luego, elaborar en conjunto una serie de advertencias y consejos destinados a un estudiante que recién ingresa a la universidad.

Cierra el capítulo la sección *Sistematización*, que propone a los alumnos que escriban sus observaciones y conclusiones a partir de una serie de ejes temáticos.

Esta manera de abordar el género, con una inteligente elección de citas de autoridades sobre el tema, tanto extranjeras como nacionales, implica un ejercicio de lectura y escritura sobre textos modélicos y, a su vez, permite al estudiante asumir un rol protagónico en la escritura, más allá del papel de evaluado. Si bien el poder del evaluador se muestra en las consignas, actos de habla instruccional, con órdenes y orientaciones para el hacer del alumno, la propuesta muestra al estudiante su rol en el parcial como la contraparte discursiva activa de una actividad social.

Los distintos capítulos siguen esa dinámica y presentan una estructura compuesta por: *Introducción*, *Lectura* (con guía de lectura), *Ejercitación*, *Sistematización* y *Bibliografía*, lo que da una independencia relativa a cada capítulo. El orden en que aparecen los géneros abordados no es trivial o simplemente acumulativa, sino que responde a un plan riguroso en su

planteamiento y en su desarrollo, lo que permite ejercitar las estrategias de más fáciles a más difíciles, favoreciendo la adquisición de la experticia necesaria para leer y escribir en la universidad.

Un párrafo aparte merecen los capítulos destinados a la oralidad académica, tema poco desarrollado por investigaciones anteriores. Se parte de un texto de Chafe (1986) que plantea el continuum que va de lo conversacional a lo académico y caracteriza esta última actividad como monológica, didáctica y más planificada, con mayores demandas cognitivas en la producción lingüística online. Frente a esta realidad descrita, Pose y Trincheri puntualizan las exigencias que en el contexto universitario presentan tales prácticas: organización de las ideas, claridad en la exposición, la construcción de un enunciador experto en el tema que desarrolla, entre otras. Esto requiere de los productores estrategias propias de la interacción que se mueve en el continuum escrituralidad-oralidad, tales como la planificación, el control sobre las intervenciones y la capacidad de reorganizar su discurso de acuerdo con la situación en que se lleva a cabo. En este sentido, el objetivo que uno de los participantes tiene se negocia directamente con el objetivo que tiene el otro participante en el mismo acto comunicativo. De esta manera, la relación interpersonal, el ámbito y el objetivo son fundamentales en el evento, y definirlos y analizarlos pueden servir para contribuir a una mejor caracterización de los géneros orales.

En síntesis, el *Manual* es una auténtica “guía de viaje” que da acceso a la comunidad de discurso universitaria, guía destinada tanto a estudiantes de grado de humanidades como a docentes de los talleres de lectura y escritura académica. Su enfoque y alcance, además, abre caminos que otros podrán continuar, destacando, por una parte, la imagen de libertad y autonomía del alumno que se reconoce con contorno propio y, por otra parte, la imagen de afiliación a las convenciones

de la comunidad científica de su disciplina, representada por la universidad.

Mendoza, 27 de noviembre de 2013

Bibliografía

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bazerman, C. (2004). "Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts", en Bazerman, C. y Prior, P. (eds.), *What Writing Does and How it Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*, pp. 83-97. Mahwah - New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, Longman.
- Bolívar, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 67-92.
- Bosio, I., Castel, V., Ciapuscio, G., Cubo, L. y Müller, G. (eds.). (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística. En línea: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Chafe, W. (1986). "Academic speaking", en Nikiforidou, V., Van Clay, M., Niepokuj, M. y Feder, D. (eds.), *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, vol. 12, pp. 26-40. Berkeley, Universidad de California.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso

- especializado: aspectos teóricos y aplicados”, en García Palacios, J. y Fuentes, T. M. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca, Almar.
- Cubo de Severino, L. (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid - Frankfurt, Iberoamericana - Vervuert.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London, Longman.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, Falmer Press.
- Langacker, R. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin - New York, Mouton de Gruyter.
- López Ferrero, C. (2005). “Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad”, en *Signo & Seña*, nº 14, pp. 115-140.
- Müller, G. y Cubo de Severino, L. (2013). “Predicados de estado mental y construcción *on-line* de modelos mentales en el coloquio de la defensa de tesis doctorales”, en Delbecque, N., Delpont, F. y Michaud Maturana, D. (eds.), *Du Signifiant minimal aux textes. Etudes de linguistique ibéro-romane*, pp. 245-261. Leuven, Lambert-Lucas.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins.
- Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. (eds.). (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden - Massachusetts - Oxford, Blackwell Publishers.

- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow, Cambridge University Press.
- Vallejos Llobet, P. (2000). "Texto y contexto en el discurso de las ciencias fácticas de principios de siglo en la Argentina", en Montserrat, M. (ed.), *La ciencia en la Argentina de entre siglos*, pp. 233-238. Buenos Aires, Manantial.

Introducción

Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares

Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura
en educación superior

Federico Navarro

1. Enculturación disciplinar y prácticas letradas

La formación del grado universitario no consiste solamente en la adquisición de contenidos sino, sobre todo, en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares. Se trata de que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad (Hyland, 2004: 11).

Un aspecto fundamental de este proceso de enculturación es, justamente, la apropiación de las prácticas de lectura y escritura científico-académicas, que se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad (Bazerman *et al.*, 2005: xi). Pero identificar la especificidad de las prácticas comunicativas científico-académicas es insuficiente: las investigaciones actuales destacan las importantes diferencias que muestran estas prácticas letradas en función de las grandes áreas y las disciplinas. En humanidades, por ejemplo, proliferan los lenguajes especializados con criterios propios y el conocimiento no se construye acumulativamente (Martín, Maton y Matruggio, 2010). Por estos motivos, predominan las

publicaciones individuales y extensas, los problemas de investigación no suelen abordarse colectivamente y son comunes las citas fundacionales no recientes (Becher, 2001). Por otro lado, son importantes las interpretaciones personales explícitas, ya que las demostraciones empíricas o cuantitativas resultan infrecuentes, por lo que la persuasión depende en buena medida de la eficacia argumentativa. Por tanto, el uso de recursos para expresar puntos de vista, para establecer relaciones con los lectores y para organizar explícitamente los textos es más común que en otras grandes áreas científicas (Hyland, 2005: 37). Estos rasgos generales de las prácticas letradas y epistemológicas comunes a las humanidades son útiles para la alfabetización y aculturación de los estudiantes del grado, pero es preciso considerar que existen aun más diferencias de una disciplina a otra, o, incluso, de una especialización a otra.

Abordar explícitamente las prácticas letradas científico-académicas en el grado universitario es importante en un doble sentido. Por un lado, es preciso *escribir y leer para aprender*, ya que estas prácticas letradas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender aquellos contenidos disciplinares (Carlino, 2004: 8). Por el otro, es preciso *aprender para escribir y leer*, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada disciplina (Rose y Martin, 2013: 18; *cf.* Nesi y Gardner, 2012: 3). Los textos que los estudiantes del grado escriben, los textos que los docentes universitarios usan en sus cursos y los textos que los expertos publican en revistas especializadas o debaten en congresos científicos no pueden considerarse como expresiones individuales y aisladas, sino que se insertan en un conjunto de prácticas letradas académicas donde confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares (*cf.* Hyland, 2004: 1).

En los últimos años se ha logrado un fuerte consenso en la Argentina respecto de la necesidad de que la educación

superior se haga cargo de la enseñanza de estas prácticas letradas, si bien existe una importante disputa acerca de cómo debe realizarse esa enseñanza (Carlino, 2013: 355). Este reconocimiento se produce en el marco de una masificación del ingreso a la educación superior (Ezcurra, 2011), con altas tasas de deserción y desgranamiento de las poblaciones más vulnerables, y de creación de cursos y programas de escritura en el pregrado, el grado y el posgrado universitarios (*cfr. e.g.* Navarro, 2012a). Los materiales didácticos existentes revelan, justamente, qué posiciones se asumen en cada caso respecto de aspectos como los niveles lingüísticos abordados, los marcos disciplinares contemplados o los géneros discursivos considerados. Este *Manual* intenta hacer un aporte a esa discusión.

2. Didáctica basada en géneros discursivos

En las últimas tres décadas, la noción de *género discursivo* ha ocupado de forma creciente un rol fundamental en las investigaciones y las propuestas didácticas vinculadas al discurso académico (*cfr. e.g.* Hyon, 1996). Según la definición fundacional de Bajtín, luego reformulada de distinta manera en las diferentes tradiciones, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”; estos enunciados “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” (Bajtín, 2005: 248-249).

Esta definición tiene una serie de aciertos. Primero, permite entender que los textos no aparecen aisladamente sino que pertenecen a clases con elementos más o menos estables y

comunes; algunos autores proponen, incluso, que los géneros que comparten parcialmente objetivos sociodiscursivos se organizan a su vez en *redes* (Swales, 2004: 22) o *familias* (Martin y Rose, 2008: 47). Segundo, complejiza la “lengua común” en un conjunto de clases de textos vinculados a usos del lenguaje, que se jerarquizan como aspectos perfectamente válidos de investigación e, incluso, de enseñanza. Tercero, enfatiza la relación entre el contexto social y los objetivos de uso y las características discursivas de los textos; este aspecto es fundamental, porque permite dar sentido a las prácticas de escritura como objetos de enseñanza: los géneros son como son porque obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso. Algunas tradiciones, como la nueva retórica, enfatizan la importancia de los conocimientos y creencias de los individuos y de los grupos sociales al definir qué son los géneros, y estudian cómo estas percepciones cambian en el tiempo (Bazerman *et al.*, 2005: 92). Por último, la definición de Bajtín identifica un conjunto de dimensiones lingüísticas relevantes (léxico, gramática, estructura, temas) que permiten integrar en un solo concepto aspectos generales y particulares. Así, un curso de escritura articulado a partir de la noción de género discursivo puede abordar, por ejemplo, tanto la secuencia de partes de la introducción de la monografía, como los mitigadores favorecidos y las normas de puntuación utilizadas. Estas dimensiones cobran sentido para el estudiante porque se articulan con los objetivos sociales del género como un todo.

Justamente, la didáctica basada en géneros discursivos coloca un fuerte énfasis en el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines. En la tradición de la Escuela de Sydney, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los géneros se entiende como un ciclo que parte de la deconstrucción grupal del género de interés, sigue con su escritura conjunta y compartida, y culmina con su escritura individual

e independiente (Rose y Martin, 2012: 308). Este empoderamiento del alumno tiene como objetivo la ampliación y democratización del acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas (Rose y Martin, 2012: 318); si no se enseñan los géneros discursivos que el sistema educativo y profesional requiere que los estudiantes lean y escriban, se está simplemente reproduciendo la distribución inequitativa del capital cultural (Bourdieu, 1997) con el que los estudiantes ingresan a la universidad. La concepción de la enseñanza y del aprendizaje según este enfoque es de base lingüística y otorga al docente un rol destacado: es necesario que los cursos y programas de escritura incluyan una teoría sólida de base sobre la lengua en uso y sobre su enseñanza, que desarrollen un metalenguaje áulico operativo, y que enseñen contenidos lingüísticos de forma explícita (Rose y Martin, 2012: 18).

Dentro del marco de la didáctica basada en géneros discursivos, es importante diferenciar los géneros de formación de los géneros expertos. Si bien ambas categorías presentan continuidades y dependencias, el contraste en su objetivo general permite distinguirlas: los primeros tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares (Nesi y Gardner, 2012: 26), mientras que los segundos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinares. No parece adecuado enseñar géneros expertos en un curso de escritura en el grado universitario sin atender las especificidades de los géneros de formación que los estudiantes tienen que efectivamente escribir y mediante los cuales se los evalúa (*cf.* Nesi y Gardner, 2012: 4). Pero, para poder enseñar de forma explícita los géneros de formación en su complejidad disciplinar, antes se deben conocer sus rasgos y contar con herramientas para enseñarlos.

Actualmente, las investigaciones y los materiales didácticos

que se organizan a partir de la noción de género discursivo son múltiples. Algunos géneros expertos que se han investigado en nuestro entorno son la ponencia (García Negroni, 2011), el *abstract* (Martin Martin, 2005), la reseña académica (Alcaraz Ariza y Salager-Meyer, 2005) y, en particular, el artículo de investigación (Sabaj, 2012). Respecto de los géneros de formación, existen trabajos sobre la tesis (Pereira y Di Stefano, 2009), la monografía (Ciapuscio, 2000) o el parcial (Montemayor-Borsinger *et al.*, 2012), pero la mayoría de las referencias se enmarcan en materiales didácticos que no necesariamente se basan en investigaciones previas. Algunos volúmenes colectivos, como los de Cubo de Severino (2005) o Parodi (2010), buscan ofrecer un panorama completo de géneros discursivos relevantes para la formación científico-académica y profesional. Dentro de los materiales didácticos existentes, Natale (2012) se organiza a partir de géneros discursivos disciplinarmente diversos, mientras que Cisneros Estupiñán y Olave Arias (2012) o Ramírez Gelbes (2013) se centran en las diferentes dimensiones de un solo género: el artículo de investigación. Otros materiales cubren algunos géneros académicos de formación —como el resumen, el informe de lectura, el parcial o la monografía— de forma compartida con otros aspectos del discurso científico-académico (*cf.* Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Klein, 2007; Nogueira, 2007).

3. Historia de un proyecto

En el año 2009, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación convocó a las Facultades de Humanidades de todo el país para que participaran en un Programa de Mejoramiento (PROHUM) destinado a elevar la calidad de la enseñanza de las carreras de Educación,

Filosofía, Historia y Letras (Secretaría de Políticas Universitarias, 2009: 5). Entre los múltiples proyectos que presentó la Universidad de Buenos Aires, se encontraba el *Taller de lectura y escritura de géneros académicos*. Originalmente, el proyecto consistía en el dictado de talleres remediales de lectura y escritura, aislados de las materias y las carreras, y destinados de forma común a estudiantes de las carreras involucradas que, vale la pena aclarar, no cuentan con asignaturas específicas del grado que aborden la problemática, salvo seminarios y cursos *ad hoc* que no se encuentran integrados a los planes de estudios. Para tal fin, se conformó un equipo de ocho lingüistas expertos en didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, entre los que se encontraban los autores de los primeros cinco capítulos de este libro. Los talleres se implementaron, bajo dependencia de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, entre 2010 y 2012, y contaron con mi coordinación y con la supervisión general de Leonor Acuña.

Al iniciar el diseño de los talleres, y basado en los supuestos teóricos y pedagógicos explorados más arriba, el equipo de trabajo determinó que su dictado requería, previamente, conocer las prácticas letradas reales de las carreras de humanidades. Partimos de la comprobación de que los materiales didácticos existentes no dan cuenta de las variaciones disciplinares que presentan esas carreras; solo parcialmente abordan los géneros discursivos de formación en su propia especificidad; no suelen incluir documentos institucionales, instructivos de escritura, consignas, correcciones docentes ni textos estudiantiles reales; y no incorporan las experiencias y expectativas de estudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas letradas demandadas.

Para intentar suplir de forma sistemática estas carencias, los talleres se transformaron en un proyecto de investigación-acción que, al tiempo que diseñaba el programa de los

cursos, llevó a cabo tareas diversas de investigación: se construyó un corpus amplio con textos curriculares y estudiantiles; se caracterizaron géneros académicos de formación como la monografía (Navarro y Moris, 2012a), el parcial presencial (Navarro, 2012b y 2013a) y la reseña (Alzari, 2012); se dio cuenta de prácticas de lectura en carreras como filosofía (Coppolecchia, 2012) y letras (Escandar, Peruani San Román y Raia, 2012); y se entrevistó y encuestó a diversos actores de la vida académica en la institución (Navarro, 2012c, 2013b). Muchas de estas investigaciones se presentaron a eventos científicos y se publicaron en revistas y volúmenes colectivos especializados, e iniciaron proyectos ulteriores de investigación, actualmente en desarrollo.¹

Además, durante el primer año de implementación de los talleres, se dictaron cursos de formación de tutores de lectura y escritura académica (*cfr.* Navarro y Moris, 2012b). De esta manera, se buscó formar estudiantes avanzados de las diferentes carreras para que participaran en las tareas de investigación, en la puesta en funcionamiento de los cursos al año siguiente, y en la producción de materiales didácticos. Esta inclusión de los estudiantes resultaba beneficiosa por dos motivos. Primero, ofrecía a los estudiantes la posibilidad de desarrollar herramientas para la enseñanza y la investigación del discurso académico. Esta formación es fundamental ya que, al igual que sucede con los cursos de lectura y escritura, no existe una materia curricular específica en los profesorados universitarios de las carreras estudiadas que se focalice en la didáctica de la lectura y la escritura disciplinar, a pesar de su relevancia para la inserción profesional de los graduados. Segundo, incorporó al equipo original las expe-

1 Por ejemplo, el proyecto de investigación financiado UBACyT “Estudio sociodiscursivo contrastivo de la monografía como género de formación en carreras de humanidades” (Universidad de Buenos Aires, 2013-2015).

riencias e intuiciones de los estudiantes avanzados, en tanto miembros en formación de sus respectivas culturas disciplinares, respecto de las prácticas letradas de sus carreras y del proceso de aprendizaje para dominarlas. Entre los asistentes originales al curso se encontraban los autores de los capítulos 6 a 9 de este libro. Esto significa que los tutores pudieron completar su formación no solo como estudiantes y como asistentes en el dictado de clases, sino también publicando sus primeras investigaciones y, con base en ellas, elaborando estos materiales didácticos.

Durante el segundo año de implementación del proyecto de investigación-acción (2011), se dictaron los cursos de lectura y escritura de géneros académicos, destinados a estudiantes de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras. El equipo original, junto con los tutores especializados por carrera, dictaron las clases y diseñaron materiales didácticos preliminares. En el tercer y último año del proyecto (2012), se socializaron las investigaciones realizadas y se reelaboraron y ampliaron los materiales didácticos a partir de la experiencia de su puesta en práctica el año previo. Este *Manual* es el resultado de esta rica experiencia colectiva.

4. Particularidades del *Manual*

Este es un libro híbrido, que busca voluntariamente ubicarse a medio camino entre el manual de lectura y escritura y el aporte de investigaciones actuales sobre la problemática. De hecho, esa es la premisa de la lingüística aplicada: vincular investigación y aplicación de forma indisoluble para que los proyectos de investigación se conciban y definan en función de las necesidades que buscan atender, al tiempo que se utiliza esa experiencia aplicada para impulsar y fortalecer la elaboración teórica. En este caso, investigamos aspectos

del lenguaje vinculados a necesidades sociales, tales como la alfabetización académica de los estudiantes de carreras de humanidades, y buscamos generar programas de escritura y materiales didácticos bien fundamentados que impacten sobre esas necesidades (*cfr.* Berns y Matsuda, 2010). Como puede desprenderse del recuento previo, un rasgo que caracteriza este *Manual* es que los materiales didácticos presentados están basados en investigaciones sistemáticas y específicas de las prácticas letradas que se busca enseñar.

Con fundamento en la didáctica de los géneros discursivos explorada antes, el libro se organiza a partir de los géneros académicos de formación requeridos en carreras de humanidades: el parcial presencial, el parcial domiciliario, la monografía, el examen final oral, la reseña o el informe de trabajo de campo. Estos géneros no son considerados como versiones empobrecidas de las producciones expertas, sino como clases textuales recurrentes con características propias que merecen ser estudiadas y enseñadas. De esta manera, el *Manual* explora los vínculos que estos géneros establecen entre sí dentro de un sistema común de géneros de formación académica. A su vez, contrasta sus diferencias en términos de circulación, objetivos y textualización: los géneros pueden focalizar en la reproducción y evaluación de conocimientos particulares (parcial presencial, Capítulo 2) o en la elaboración de hipótesis y líneas de lectura propias (monografía, Capítulo 4). Pero el *Manual* tampoco desconoce los vínculos que se establecen entre los géneros estudiantiles y expertos. Por ejemplo, se identifican y ejercitan las diferencias en la estructura retórica de la introducción del artículo de investigación y la monografía (Capítulo 4), o los contrastes en los objetivos y textos abordados por la reseña estudiantil y la reseña experta (Capítulo 6).

La convicción de que la lectura y escritura científico-académicas requieren una enseñanza explícita y guiada ha

determinado que el *Manual* ofrezca fuentes primarias para incorporar conceptos y términos clave. Estas lecturas permiten el desarrollo en clase de un marco teórico y un metalenguaje operativos para la enseñanza y el aprendizaje explícito de esos géneros. Tal como sostiene la didáctica de los géneros discursivos, la alfabetización superior requiere un adecuado aprendizaje *sobre* la lectura y la escritura (Rose y Martin, 2012: 18). De esta manera, los estudiantes adquieren herramientas metalingüísticas y metacognitivas para el aprendizaje y el monitoreo autónomo de sus propias producciones y de las producciones de otros.

Por último, este libro pone el foco en las prácticas letradas reales de las carreras de humanidades. Este es, quizás, su aporte más original. A partir de las actividades previas de investigación, el *Manual* incorpora escritos estudiantiles, perspectivas de docentes y estudiantes, y consignas de escritura e instructivos genuinos. Así, no se busca ofrecer modelos “correctos” o normativos de escritura, ni anular la rica complejidad de prácticas letradas en el campo de las humanidades. Por el contrario, y suponiendo la reflexión teórica previa a partir de fuentes bibliográficas clave, el objetivo es que el trabajo con los materiales del *Manual* permita la deconstrucción conjunta de las prácticas letradas relevantes para cada carrera y la construcción de consensos y la ejercitación de estrategias de comprensión y producción textuales que resulten útiles para el desempeño de los estudiantes en el grado.

5. Temas que aborda el *Manual*

Este libro se inicia con esta introducción, que incluye un breve estado de la cuestión sobre didáctica de la escritura científico-académica destinado a los docentes, y aborda luego la construcción de herramientas conceptuales básicas

para el desarrollo de la lectura y la escritura en el aula en la Parte 1. A continuación, las Partes 2 y 3 desarrollan el recorrido central del volumen: el análisis y ejercitación de géneros de formación de carreras de humanidades, seguido por el trabajo con géneros disciplinarmente específicos. La mayoría de los capítulos fueron elaborados en equipos de trabajo que afrontaron el desafío de la investigación y la escritura colaborativa. En total, este material cuenta con dieciséis autores, todos ellos graduados de la Universidad de Buenos Aires, pertenecientes a diferentes carreras y con trayectorias profesionales diversas, pero cohesionados a partir de un interés común en la enseñanza de las prácticas letradas disciplinares en carreras de humanidades.

En el Capítulo 1, “Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos”, que cubre la Parte 1 del *Manual*, Federico Navarro y Ana Brown buscan que los estudiantes puedan apropiarse de un conjunto acotado de conceptos fundamentales para reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas letradas, para desarrollar un metalenguaje operativo en el intercambio en clase, y para llevar a cabo el trabajo posterior con géneros académicos de formación. A partir de lecturas de autores clave a nivel regional e internacional — como Mijaíl Bajtín, Michael Halliday o Paula Carlino —, se abordan las nociones de *género discursivo* en la Unidad 1, de *cultura disciplinar* en la Unidad 2, de *discurso académico* en la Unidad 3, y de *alfabetización académica* en la Unidad 4. Se analizan pautas de escritura de congresos y revistas académicas, correcciones y devoluciones docentes en textos estudiantiles, rasgos léxico-gramaticales en distintos géneros de formación, y consignas y pautas en materiales didácticos.

En el Capítulo 2, “El parcial presencial”, Daniela Stagnaro y Lucía Natale abordan el primero del continuum de géneros estudiantiles de formación universitaria que engloba la Parte 2 del *Manual*. Se reflexiona sobre el rol de la evaluación de

la escritura en la universidad, se discuten las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, y se analizan las consignas y las operaciones discursivas, intentando definir, así, el parcial presencial como género. Las lecturas recorren autores —como Alicia Vázquez y Raúl Muriete— que abordan estas problemáticas y brindan perspectivas enriquecedoras para abordarlas. Se discuten experiencias, perspectivas y consejos de estudiantes y docentes para la elaboración de parciales; se elabora una narración con la experiencia propia; se explican y clasifican las operaciones discursivas más solicitadas, como *comparar* o *fundamentar*; y se analizan consignas reales de carreras de humanidades.

En el Capítulo 3, “El parcial domiciliario”, las mismas autoras avanzan en el estudio del continuum de géneros de formación, contrastando el parcial presencial con el parcial domiciliario. A partir de la lectura de investigaciones e instructivos de escritura, se comparan dimensiones institucionales, procedimentales y lingüísticas entre ambos géneros, se vinculan las operaciones discursivas solicitadas con distintos tipos de conocimientos enseñados y solicitados en la universidad, y se discuten las dificultades más frecuentes para elaborar textos escritos complejos. Las ejercitaciones incluyen la elaboración de una guía de pautas de revisión y un plan de escritura del género, y el análisis y reescritura de parciales domiciliarios de distintas carreras de humanidades a partir de opciones lingüísticas de gradación y compromiso, entre otras.

En el Capítulo 4, “La monografía”, Juan Pablo Moris e Inés Gimena Pérez se ocupan de, quizás, el género más importante para la formación en la escritura de investigación en el grado de humanidades. Se somete a discusión la bibliografía clave que aborda el género y se vinculan las hipótesis propuestas por la bibliografía con los testimonios y perspectivas de estudiantes. Además, se analizan y reformulan consignas

de escritura de monografías, y se discuten y reelaboran instructivos de escritura de distintas asignaturas y carreras. A partir de la lectura crítica de autores fundamentales como John Swales, María Marta García Negroni y Graciela Reyes, se identifica la estructura retórica de las introducciones a monografías y se ejercitan en profundidad recursos léxicos y gramaticales típicos como el uso de citas y la inclusión o borramiento de marcas de subjetividad.

En el Capítulo 5, “El examen final oral”, Rubén Pose y Miranda Trinchero brindan una aproximación novedosa a un género híbrido que combina el intercambio oral con la preparación y fundamentación escrita. La lectura de textos fuente especializados —escritos por autores como Helena Calsamiglia Blancafort, Amparo Tusón Valls o Ken Hyland— ofrecen perspectivas para caracterizar la oralidad académica e identificar elementos diferenciales respecto de la oralidad cotidiana y de la escritura académica; además, se exploran distintos géneros orales propios de los entornos universitarios y se ahonda en los recursos metadiscursivos que los caracterizan. Las ejercitaciones consisten en el análisis de ponencias académicas orales transcritas, en la discusión de perspectivas, testimonios y recomendaciones de estudiantes que rindieron exámenes orales, en la improvisación de exposiciones y discusiones entre los estudiantes a partir de pautas específicas y en la preparación, ensayo y evaluación de finales orales.

La Parte 3 del *Manual* no explora géneros académicos de formación a partir del contraste entre carreras, sino que se centra en géneros o prácticas comunicativas académicas disciplinariamente específicos. En el Capítulo 6, “La reseña de formación en Historia”, Irina Alzari, Julián D’Alessandro y Maricel Radiminski abordan un género clave para las trayectorias de los estudiantes del grado en Historia, pero nunca estudiado hasta ahora desde su especificidad pedagógica y

disciplinar. A partir de la lectura crítica de textos especializados que estudian la reseña experta, se ejercita el análisis de los objetivos y de la estructura retórica de la reseña de formación en esa carrera y se elabora un modelo propio con recursos léxicos y gramaticales típicos. Además, se exploran instructivos de escritura de las materias.

En el Capítulo 7, “Estrategias de lectura en parciales y monografías de Letras”, Patricia C. Escandar, Marina Peruani San Román y Matías H. Raia ponen el foco en las prácticas de lectura de textos dentro de la lingüística y los estudios literarios a partir del trabajo con géneros de formación de la carrera de Letras. La lectura de autores especializados — Michael Halliday, Ruqaiya Hasan, Roland Barthes— brinda perspectivas para comprender la construcción de campos semánticos al contrastar fuentes bibliográficas y el desarrollo de líneas de lectura al abordar textos ficcionales. Los estudiantes deben analizar y reformular parciales presenciales de lingüística y monografías de análisis literario.

En el Capítulo 8, “El informe de trabajo de campo en instituciones educativas”, Martha Esther Faiad aborda la especificidad de los géneros de formación en la investigación dentro de las Ciencias de la Educación. En particular, el capítulo aborda la investigación cualitativa de campo y la escritura de informes. La bibliografía leída abarca tanto materiales institucionales como producciones académicas expertas. Se analizan críticamente informes de campo reales a partir de instructivos de escritura de las materias y se contrasta el género con la monografía.

En el Capítulo 9, “Estrategias de lectura en parciales de Filosofía”, Florencia Coppolecchia explora la especificidad de las prácticas lectoras en la carrera de Filosofía. A partir de un texto fuente de Alejandro Cerletti sobre la filosofía como “repetición creativa”, se discuten los grados posibles de apropiación de las referencias a lo largo de la carrera. La ejercitación

consiste en el análisis crítico de instructivos de lectura y de perspectivas de estudiantes y docentes de Filosofía entrevistados sobre la temática.

6. Organización del *Manual*

Cada capítulo se organiza en unidades que pueden abordarse en unas dos a tres horas de trabajo áulico cada una. Así, con un total de veintitrés unidades, el libro puede utilizarse para realizar cursos de entre 45 y 70 horas de extensión. A su vez, cada unidad contiene cuatro secciones: *Introducción*, *Lectura*, *Ejercitación* y *Sistematización*. En función de los temas tratados, las secciones *Lectura* y *Ejercitación* pueden repetirse u omitirse.

En la sección *Introducción*, ubicada al comienzo de cada unidad, aparecen actividades exploratorias de discusión general. Se busca poner en común las intuiciones, perspectivas y experiencias previas de los estudiantes sobre los temas de cada unidad, así como también brindar herramientas y conceptos básicos para fomentar consensos respecto de las problemáticas planteadas, y preparar la lectura y ejercitación posterior.

Luego, en la sección *Lectura*, se abordan uno o más textos fuente actualizados y relevantes, tanto de autores reconocidos a nivel internacional como de autores regionales que se especializan en el español y en problemáticas locales. Esta actividad intenta construir una base sólida de conceptos y términos operativos que habiliten el trabajo en el aula taller porque, como se explicó antes, es muy difícil aprender a leer y escribir en las disciplinas sin aprender sobre la escritura. Además, la sección construye un mapa de investigadores e investigaciones, en el que los lectores pueden ahondar si así lo desean, para cada una de las temáticas. Se ofrecen algunas

preguntas para facilitar la identificación y comprensión de los conceptos principales (*Guía de lectura*) y se intenta vincular esa lectura con los aportes que brindan las trayectorias y perspectivas de los docentes y estudiantes que participan en la clase (*Discusión*). Se recomienda el trabajo en grupos reducidos, con posterior puesta en común de las respuestas elaboradas.

Por su parte, la sección *Ejercitación* plantea diferentes consignas de análisis, intercambio y elaboración basadas en problemáticas y materiales reales, recogidas en las investigaciones que sustentan el libro. El trabajo previo de discusión y lectura brinda las perspectivas y herramientas necesarias para resolver las consignas. Esta sección también permite tomar conciencia sobre las prácticas discursivas propias de las humanidades y empoderar a los estudiantes, que podrán reflexionar a partir de insumos de su propio entorno.

Por último, la sección *Sistematización* busca integrar el trabajo realizado a lo largo de la unidad, no a partir de una mera síntesis, sino mediante tareas diversas que permiten relacionar, revisar y reelaborar los conceptos y destrezas básicos que fueron abordados.

Muchas de las consignas de las unidades invitan a la reflexión sobre las características específicas de las distintas disciplinas, mientras que los textos reales incluidos cubren diferentes carreras, especialidades y asignaturas de humanidades. Se sugiere que, en función de la pertenencia de los estudiantes, se aprovechen especialmente los textos de la disciplina a la que pertenecen. Sin embargo, también puede resultar útil reconocer las características de la cultura disciplinar propia a partir del contraste con las producciones de otras carreras, al tiempo que se identifican aspectos comunes y transversales al discurso científico-académico en humanidades.

Por último, el *Manual* proporciona comentarios generales

de tres tipos que asisten al estudiante y al docente. Primero, los comentarios graficados por una flecha remiten a otros capítulos y unidades del *Manual*, así como a referencias bibliográficas específicas, que permiten ampliar y profundizar sobre los diferentes temas. Segundo, los comentarios graficados con un lápiz están destinados a aclarar a qué se apunta con cada actividad, cómo aprovecharla y a qué prestar atención para realizarla; son precisiones pedagógicas destinadas especialmente al docente a cargo del curso. Tercero, los comentarios graficados con una lupa proporcionan definiciones y explicaciones de términos técnicos no abordados en los textos fuente, así como datos de los autores mencionados.

Símbolo:				
Significado:	<i>ver abajo</i>	<i>ver arriba</i>	<i>enseñar</i>	<i>ampliar</i>

7. Alcances del *Manual*

El destinatario de este libro es múltiple y, en cierto sentido, novedoso. El destinatario más evidente es el docente que tiene a cargo un taller de lectura y escritura académica vinculado a carreras de grado de humanidades. La organización y extensión del *Manual* fueron específicamente pensadas para cubrir un curso universitario completo.

A su vez, la atención por las particularidades discursivas de las distintas carreras, e incluso de las especializaciones y materias en cada carrera, transforma este manual en un material especialmente útil para el docente de asignaturas de humanidades que quiere incorporar el trabajo explícito con las prácticas de lectura y escritura a su clase. La independencia

relativa de cada capítulo, la estructura reconocible de cada unidad y la base bibliográfica independiente posibilitan el trabajo sobre algún tema o género en concreto sin necesidad de abarcar todo el libro. El docente puede, además, focalizar en los insumos, lecturas, ejercitaciones y discusiones específicas de su carrera.

Por último, el libro también adopta como destinatario al estudiante de carreras de humanidades que, de forma autodidacta, necesita orientación para la lectura y escritura de géneros del grado académico.

Bibliografía

- Alcaraz Ariza, M. Á. y Salager-Meyer, F. (2005). "Las reseñas de libros en español. Estudio retórico y diacrónico", en *Spanish in Context*, n° 2(1), pp. 29-49.
- Alzari, I. (2012). "La reseña como género de formación en la carrera de Historia", en *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette - Indiana, The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Becher, T. (2001 [1989]). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

- Berns, M. y Matsuda, P. K. (2010 [2006]). "Applied Linguistics", en Berns, M. (ed.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, pp. 3-13. Oxford, Elsevier.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en *Leer y escribir en la universidad*, pp. 5-21. Buenos Aires, Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura).
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 18(57), pp. 355-381.
- Ciapuscio, G. (2000). "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", en *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT)*, n° 33(30-31), pp. 237-253.
- Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá, ECOE.
- Coppolecchia, F. (2012). "La enseñanza y el aprendizaje de la lectura de filosofía. Estado de situación y relevamiento de recursos didácticos", en *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cubo de Severino, L. (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Escandar, P., Peruani San Román, M. y Raia, M. (2012). "Estrategias de lectura en estudiantes ingresantes de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires", en *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Ezcurra, A. M. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, pp. 23-62. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2011). "Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español", en *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, pp. 41-66. Buenos Aires, Del Calderón.
- Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, Continuum.
- Hyon, S. (1996). "Genre in Three Traditions: Implications for ESL", en *TESOL Quarterly*, n° 30(4), pp. 693-722.
- Klein, I. (ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo.
- Martin, J. R., Maton, K. y Matruglio, E. (2010). "Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse", en *Signos*, n° 43(74), pp. 433-463.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London, Equinox.
- Martin, P. (2005). *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse. A Cross-Cultural Genre-Analytic Approach*. Berna, Peter Lang.
- Montemayor-Borsinger, A., Eisner, L., De la Penna, M. y Wiefeling, F. (2012). "El lenguaje como sistema de opciones: organización textual en parciales domiciliarios de talleres de escritura en la UNRN", en Vázquez, A., Novo, M. d. C., Jacob, I. y Pelizza, L. (eds.),

Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar, pp. 587-593. Río Cuarto, UniRío.

Natale, L. (coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>>.

Navarro, F. (2012a). "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n° 12(6), pp. 49-83.

Navarro, F. (2012b). "Estrategias de evaluación en parciales presenciales de estudiantes de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración", en *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2012c). "¿Quién enseña (a enseñar a) escribir en las materias universitarias? Formación docente y didáctica de la escritura", en *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*, 5 al 7 de diciembre. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2013a). "Análisis contrastivo de estrategias de gradación de la valoración en parciales de carreras de humanidades", en *VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, 12 al 14 de junio Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F. (2013b). "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 18(58), pp. 709-734.

- Navarro, F. y Moris, J. P. (2012a). "Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras", en Bosio, I., Castel, V., Ciapuscio, G., Cubo, L. y Müller, G. (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, pp. 151-168. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística.
- Navarro, F. y Moris, J. P. (2012b). "Formación de tutores de escritura en carreras de humanidades en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (FFyL, UBA)", en Bedoya, A. M. (ed.), *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, pp. 1-13. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nogueira, S., Croci, P. y Varela, L. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires, Biblos.
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2009). "Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso", en Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 209-226. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). *Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London, Equinox.

Sabaj, O. (2012). "Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica", en *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, n° 47(1), pp. 165-186.

Secretaría de Políticas Universitarias (2009). *Convocatoria para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para carreras de grado de la rama Ciencias Humanas*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow, Cambridge University Press.

Parte 1: Herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación académica

CAPÍTULO 1

Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos

Federico Navarro y Ana Brown

Unidad 1: Géneros discursivos

1.1. Introducción: *lenguaje en uso*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué objetivos sociales presenta el uso del lenguaje en la universidad?
- b) ¿Qué textos (orales y escritos) son fundamentales en la formación de grado de cada carrera?
- c) ¿Qué denominaciones tienen? ¿Qué rasgos textuales los caracterizan?

Dentro de la lingüística, las teorías funcionalistas sostienen que la naturaleza del lenguaje se explica a partir de los objetivos sociales que guían su uso. Por este motivo, son teorías interesadas por entender las relaciones entre los contextos socioculturales y situacionales del uso lingüístico y las características propias del lenguaje. En concreto, abordan las opciones lingüísticas sistemáticamente disponibles para los hablantes en diferentes contextos de uso.

Dentro de este marco, se propone que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde se producen. De esta manera, cada esfera comunicativa desa-

rolla textos con características comunes, reconocibles por los hablantes y escritores, que se denominan *géneros discursivos*. En términos generales, se adopta una perspectiva teológica sobre los géneros discursivos que prioriza los objetivos sociales buscados en las esferas sociales específicas: los géneros discursivos textualizan los objetivos sociales de los hablantes-escritores. Esta propuesta permite identificar patrones sociodiscursivos más o menos estables en los distintos usos —orales y escritos, formales y familiares— del lenguaje en sociedad.

1.2. Lectura: *la naturaleza del lenguaje y sus funciones*

A continuación se ofrecen dos reflexiones sobre las funciones que cumple el lenguaje en uso, escritas por autores muy influyentes. Discutir en grupos las preguntas que siguen y, posteriormente, poner en común las respuestas:



Michael Halliday (Londres, 1925) es un lingüista británico que desarrolló un modelo gramatical de enorme influencia en la lingüística aplicada, el análisis del discurso y la comunicación multimodal: la gramática sistémico-funcional (GSF). Este modelo propone una gramática funcional que se organiza a partir de los usos del lenguaje en contexto y las opciones disponibles para el hablante. La GSF está influenciada por el estructuralismo de la Escuela de Praga, la enseñanza de segundas lenguas, la antropología y la sociología de la educación.

¿Por qué el lenguaje es como es? La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir. En términos más concretos, estas funciones son específicas de una cultura: el uso del lenguaje para

organizar expediciones de pesca en las islas Trobriand, descrito hace medio siglo por Malinowski, no tiene paralelo en nuestra propia sociedad. Pero subyaciendo a tales instancias específicas de uso del lenguaje, hay funciones más generales comunes a todas las culturas: no todos salimos en expediciones de pesca; sin embargo, todos usamos el lenguaje como medio para organizar a otras personas y de dirigir su comportamiento.

(...) Aquí, por lo tanto, consideraremos el lenguaje en función de su uso. Las preocupaciones estructurales han dominado en lingüística por algún tiempo; pero la utilidad de una síntesis de los enfoques estructural y funcional se ha hecho manifiesta desde hace tiempo, a partir de los trabajos de los lingüistas de [la Escuela de] Praga (Vachek, 1966) que desarrollaron las ideas de Bühler, especialmente en el estudio de la gramática. La forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer; pero para poner esto en evidencia, es necesario considerar simultáneamente el sistema del lenguaje y sus funciones; de lo contrario, careceremos de toda base teórica para hacer generalizaciones acerca de cómo se usa el lenguaje.

Quizás lo más útil sea empezar por la noción de acto de habla, considerándolo como una selección simultánea de entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el “potencial de significado” del lenguaje. Al hablar, elegimos: ya sea que formulemos un enunciado o una pregunta, ya sea que generalicemos o que particularicemos, ya sea que repitamos algo o que agreguemos algo nuevo, ya sea que impongamos o no el juicio propio, etcétera. En realidad, sería mejor decir que “optamos”, ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica, en la que las opciones pueden expresar nuestros significados solo muy indirectamente: en el mismo sentido se podría decir que “optamos” entre una vocal larga o una corta, o entre extender el brazo o doblarlo (caso este en que el significado está mediatizado por la importancia simbólica de la diferenciación entre un apretón de manos y un saludo).

El sistema de opciones disponibles es la “gramática” de la lengua, y el hablante o el escritor hace sus elecciones dentro de este sistema: no *in vacuo*, sino en el contexto de las situaciones de habla. De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales (Firth, 1968; Pike, 1967; Ellis, 1966).

Halliday, 1975 [1970]: 146-147



In vacuo: locución latina, significa “en el vacío”.

Guía de lectura

- a) ¿Cuál es la diferencia entre funciones culturalmente específicas y funciones generales en el uso del lenguaje, según Halliday?
- b) ¿Cuál es la relación entre acto de habla y potencial de significado?
- c) ¿Qué implica asumir una perspectiva funcionalista sobre la naturaleza del lenguaje?
- d) ¿Cuál es la amplitud de opciones y de potenciales de significado que tiene un hablante? ¿Qué elementos limitan esa amplitud?

Discusión

- a) ¿Cuál es la relación entre creatividad (creación de opciones nuevas) y repetición (de opciones comunes y reconocibles) en el uso del lenguaje?
- b) ¿Qué libertades y limitaciones tiene un estudiante de grado para ajustar la relación entre creatividad y repetición al escribir textos en su carrera?



Para la aparición de marcas personales en el discurso académico, ver Unidad 3 de este capítulo.



Mijaíl Bajtín (1895-1975) fue un filólogo y filósofo soviético que se interesó por temáticas sociales, lingüísticas y literarias. El texto que sigue fue publicado póstumamente, pero ha tenido desde entonces una enorme repercusión dentro de las teorías funcionalistas del lenguaje.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano

según el tema, situación, número de participantes, etcétera) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

Bajtín, 2005 [1982, 1979]: 248-250

Guía de lectura

- a) ¿Qué rasgos contextuales son fundamentales, según Bajtín, para dar cuenta de un género discursivo?
- b) ¿Qué aspectos textuales caracterizan a un género discursivo?
- c) ¿Qué distinciones establece Bajtín para clasificar la heterogeneidad de los géneros discursivos?

Discusión

- a) ¿Qué esferas de uso del lenguaje son relevantes en el proceso de formación de un graduado de sus carreras (clases teóricas, clases prácticas, proyectos de investigación, congresos de la disciplina, experiencias de docencia, tutorías, etcétera)?
- b) ¿Qué rasgos textuales son más o menos comunes a los géneros discursivos de sus carreras? ¿Cómo se relacionan esos rasgos con aquellas esferas?

1.3. Ejercitación: *los géneros académicos*

Los siguientes instructivos son frecuentes en el campo de las humanidades: brindan indicaciones para el envío de

trabajos a congresos y ofrecen precisiones sobre las secciones de revistas especializadas. Leer los textos y discutir las preguntas que siguen en grupos organizados por carreras. Posteriormente, poner en común y comparar las respuestas.

- a) ¿Cuáles son los géneros discursivos que se pueden identificar?
- b) ¿Cuál es el objetivo de cada uno de esos géneros?
- c) ¿Cómo son los géneros escritos? ¿Y los orales?
- d) ¿Qué diferencias pueden establecerse entre las carreras?
- e) ¿Con qué géneros discursivos expertos (orales y escritos) presentes en estos instructivos establecen relaciones los géneros discursivos de formación de sus carreras?



Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes entren en contacto con los géneros académicos expertos y puedan establecer relaciones entre estos y los géneros de formación que deben escribir en el grado. La idea es reflexionar sobre la situación de uso de la lengua en cada caso. Por ejemplo, no será lo mismo presentar una ponencia en el marco de un congreso que preparar una exposición a lo largo de un seminario de grado. A su vez, las publicaciones y las disciplinas incluyen géneros distintos: la revista de Educación publica “reseñas de eventos académicos”, mientras que la revista de Letras no lo hace.



Para la distinción entre géneros expertos y de formación, ver la Unidad 3 de este capítulo.

Filosofía

Instrucciones para la presentación de trabajos al congreso de la Asociación Filosófica Argentina (AFRA)

Ponencias:

- 1) Un RESUMEN AMPLIADO para evaluación. Deberá tener una extensión de 900 a 1000 palabras.
- 2) Un ABSTRACT para ser publicado en el cuadernillo de resúmenes. Deberá tener una extensión de 90 a 100 palabras.

En el caso de las Mesas Redondas:

Estarán a cargo de un coordinador y no tendrán más de 4 ponencias. El coordinador deberá enviar el título de la mesa; los nombres de los integrantes; un resumen con una extensión de 90 a 100 palabras presentando la mesa redonda, y 1) RESUMEN AMPLIADO y 2) ABSTRACT de cada ponencia.

En el caso de los Simposios:

Estarán a cargo de un coordinador, tendrán un tema en particular y contarán con una cantidad total de 8 a 16 ponencias. La extensión de los simposios será de uno a dos días. El coordinador deberá enviar el título del simposio; los nombres de los integrantes; un resumen con una extensión de 90 a 100 palabras presentando el simposio, y 1) RESUMEN AMPLIADO y 2) ABSTRACT de cada ponencia.

La aceptación de los trabajos quedará sujeta a la evaluación que estará a cargo de las comisiones evaluadoras por áreas.

Fuente: <<http://www.afra.org.ar/circularuno.php>>
(consulta: 8-11-2012)

Historia

Normas para la presentación de trabajos en las XIII Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia

Criterios de presentación:

Las mesas temáticas abiertas deberán fundamentarse sólidamente

explicitando su objetivo en la propuesta.

Las mesas deben ser presentadas por dos o tres coordinadores. Por lo menos uno de los coordinadores/as de mesa deberá ser un docente de universidad nacional; los restantes deberán ser de universidades argentinas o extranjeras y/o miembros de la CIC/CONICET; en todos los casos no pueden pertenecer a la misma cátedra, al mismo proyecto de investigación, ni ser de la misma universidad.

Se requieren para el funcionamiento de cada Mesa un mínimo de 10 y un máximo de 20 ponencias.

Fuente: <<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/jornadasinteresuelas/files/2010/09/primer-circular.pdf>> (consulta: 8-11-2012)

Educación

Secciones de la Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

La Revista del IIICE publica trabajos originales comprendidos en alguno de los siguientes tipos:

- artículos académicos, basados en investigaciones —en curso o finalizadas— o en ensayos de reflexión teórica
- reseñas de eventos académicos
- reseñas de libros de reciente aparición que podrán ser descriptivas y/o comentadas
- entrevistas a investigadores reconocidos del campo de la investigación educativa

Fuente: <<http://iice.institutos.filo.uba.ar/revistas>> (consulta: 8-11-2012)

Letras

Secciones de la revista *Ex libris*, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Debates: ensayos críticos y entrevistas sobre problemáticas actuales vinculadas con las políticas culturales y lingüísticas, la significación de la enseñanza y la investigación de la lengua y la literatura, el estado de la crítica y la teoría, las relaciones entre la producción literaria, el medio editorial y las políticas de Estado.

Dossier: serie de trabajos de distintos autores en torno a un eje, problema, obra o autor, previamente establecido por la dirección de la revista. Ocasionalmente se completa con reproducción de documentos y entrevistas.

Enseñanza: experiencias de enseñanza en Letras, propuestas pedagógicas y didácticas, artículos y entrevistas.

Investigación: artículos sobre temas de las disciplinas y subdisciplinas de las letras.

Reseñas: se reseñan producciones científicas, académicas e intelectuales, así como también la producción literaria contemporánea.

Fuente: <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/acercade/politicas.html>> (consulta: 8-11-2012)

1.4. Sistematización: *funciones y géneros del lenguaje*

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad:

- Funciones del lenguaje (generales y específicas)
- Acto de habla
- Elegir/optar y potencial de significado

- Formas gramaticales y funciones del lenguaje
- Uso del lenguaje y contexto
- Modo en que los enunciados reflejan las esferas de uso
- Géneros discursivos (definición) / Clasificaciones posibles
- Géneros discursivos académicos en la formación de grado / Géneros expertos

Realizar un mapa conceptual para sistematizar y comparar los aprendizajes:

- a) Pensar una breve definición para cada concepto o pares de conceptos. Agregar ejemplos y particularidades de sus carreras.
- b) Unir con flechas explicando cómo se relacionan los conceptos.
- c) Compartir oralmente con los demás la definición de los conceptos y sus relaciones.

Unidad 2: Escritura, conocimiento y cultura disciplinar

2.1. Introducción: *prácticas retóricas y epistémicas*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Pueden identificar diferentes líneas teóricas y presupuestos en sus disciplinas? ¿De qué manera dialogan y discuten?
- b) ¿Hasta qué punto se lee y escribe de la misma manera en las diferentes disciplinas y líneas teóricas? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se aprende a leer y escribir académicamente? ¿Qué es necesario saber para poder hacerlo?
- d) ¿Cómo se relaciona aprender los temas de una disciplina con aprender a leer y escribir en esa disciplina?



Para prácticas epistémicas, ver Unidad 4 de este capítulo.

En el ámbito universitario los estudiantes escriben permanentemente diversos tipos de textos: parciales, reseñas, monografías, resúmenes. En algunos casos se trata de dar cuenta de lo leído y, en otros, de reelaborar la información obtenida a partir de las lecturas, combinándola con ideas propias y conocimientos previos. En todos los casos, escribir implica una actividad cognitiva en la que se procesa y conecta información. Este proceso ocurre en un contexto dinámico: el contexto es construido por el proceso y, a su vez, lo determina. Las teorías sociocognitivas que abordan esta cuestión toman en cuenta la interacción con el contexto como parte del desarrollo de la escritura, y coinciden en señalar la dimensión epistémica de la escritura, es decir, su capacidad de organizar y redimensionar el conocimiento que se está elaborando. Sin embargo, esto no ocurre de forma automática, sino que surge de una conciencia retórica que es necesario desarrollar. Es decir, que para que esa potencialidad epistémica se haga concreta, el escritor debe tener en cuenta para quién está escribiendo, en qué contexto y de qué manera. Solo de esta manera se recupera, ajusta y transforma el conocimiento previo (Carlino, 2005: 29).

Las comunidades científicas y académicas se caracterizan por poseer modos retóricos propios —y en permanente pugna— de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por esto que existen estrechas relaciones entre, por un lado, escribir y leer en una disciplina (Historia, Letras, Filosofía, Educación, etcétera) y, por otro, pensar, aprender y producir conocimiento —sobre todo, de forma escrita— en esas carreras. Es decir, “escribir historia” es “saber historia”, y “saber historia” es poder “escribir historia”. Esto se denomina *escribir en las disciplinas*: la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es,

ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. Así, los nuevos miembros deben reconocer, adquirir y, eventualmente, negociar y modificar las prácticas letradas de su comunidad. Pertenecer a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas.

2.2. Lectura: *culturas disciplinares*

Leer el siguiente texto y discutir las preguntas que siguen en grupos. Posteriormente, poner en común las respuestas.

Entender el conocimiento en tanto construcción dentro de las comunidades sociales mueve el foco a la homogeneidad de los grupos y prácticas disciplinares. Cada disciplina puede entenderse como una tribu académica (Becher, 1989) con sus normas, nomenclatura, conocimiento compartido, grupos de convenciones y formas de investigación particulares, constituyendo una cultura separada (Bartholomae, 1986; Swales, 1990). Estas culturas difieren en dimensiones sociales y cognitivas, ofreciendo contrastes no solo en su campo de conocimiento, sino en sus objetivos, conductas sociales, relaciones de poder, intereses políticos, formas de comunicarse y estructuras argumentativas (Toulmin, 1972; Whitley, 1984). A través del código de sus lenguas especializadas, estas tribus consagran su privilegio cultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

Los investigadores se comunican entre sí dentro de los marcos de sus disciplinas y en general tienen poca dificultad para identificar las revistas científicas más importantes, las principales instituciones que otorgan becas y premios, las conferencias fundamentales, las figuras más reconocidas y los departamentos más prestigiosos en su campo.

La noción de *comunidad discursiva* ha demostrado ser muy útil ya que busca ubicar a los escritores en contextos particulares para identificar cómo sus estrategias retóricas son dependientes de los propósitos, marco y audiencia de su escritura (e.g. Bruffee, 1986). Bizzell (1982: 217), por ejemplo, ha usado el concepto en tanto “formas tradicionales y compartidas de comprender la experiencia”, incluyendo patrones comunes de interacción, y Doheny-Farina (1992: 296) se refiere a las “convenciones retóricas y prácticas estilísticas que son tácitas y rutinarias para los miembros”. Killingsworth y Gilbertson (1992: 7) hacen la interesante afirmación de que las comunidades son en realidad un tipo de medio de comunicación ya que afectan la manera y el significado de cualquier mensaje enviado a través de ellas.

(...) La mayoría de las disciplinas se caracterizan por poseer varias perspectivas en pugna y por reunir creencias y valores muchas veces fuertemente discutidos. Rauch (1992), por ejemplo, resalta los valores y creencias muy diferentes, y en gran medida incompatibles, que subyacen el debate entre los biólogos conservacionistas sobre el estatus de especie del lobo rojo. En otros campos, los empiristas discuten un mismo marco con fenomenologistas, los cognitivistas con los conductistas, los existencialistas con los freudianos, y los relativistas con los realistas. Las comunidades son frecuentemente pluralidades de prácticas y creencias que articulan el disenso y permiten que los subgrupos y los individuos innoven dentro de los márgenes de sus prácticas sin debilitar su habilidad para participar en acciones comunes. Considerar a las disciplinas como culturas ayuda a dar cuenta de qué temas pueden ser discutidos y cómo, y de los acuerdos que son la base de la acción cooperativa y de la creación de conocimiento. Lo importante no es que todos estén de acuerdo sino que los miembros sean capaces de interactuar con las ideas y análisis de los demás en formas compartidas. Las disciplinas son los contextos en los cuales el desacuerdo puede ser discutido.

Si bien todo discurso académico se distingue por ciertas prácticas comunes, como reconocimiento de fuentes, comprobación rigurosa, honestidad intelectual, etcétera, hay diferencias que parecen ser más

significativas que estas similitudes generales. La forma en la que los escritores eligen representar a sus lectores, a su mundo y a ellos mismos, la forma en que buscan avanzar en el conocimiento, el modo en que mantienen la autoridad de su disciplina y los procesos mediante los cuales establecen lo que debe ser aceptado como verdad justificada, contribución útil o argumento válido son todas acciones prácticas influenciadas culturalmente y sujetas a consenso social.

Estas prácticas no son simplemente un asunto de preferencia estilística personal, sino formas reconocidas por la comunidad para adoptar una postura y expresar una posición. “Hacer buenas investigaciones” significa emplear ciertas justificaciones *post-hoc* avaladas a partir de acuerdos institucionales. Como resultado, las convenciones retóricas de cada texto reflejarán parte de los presupuestos epistemológicos y sociales de la cultura disciplinar del autor. En las ciencias naturales, por ejemplo, esto frecuentemente requiere un compromiso público con la demostración experimental, la replicación y la falsabilidad de los resultados. En filosofía, puede implicar narrativas que contengan “fantasías de mundos paralelos”, “conversaciones imaginarias” y sistemas de puntuación argumentativa (Bloor, 1996).

Hyland, 2004: 8-11 (traducción nuestra)



Post-hoc es una locución latina; significa, en este contexto, que la justificación es formulada después de formular un argumento a partir de los datos de la investigación.

Guía de lectura

- Según Hyland, ¿qué elementos cohesionan una disciplina?
- ¿Cuál sería la comunidad discursiva de un investigador? ¿Cómo se caracteriza?
- ¿Qué ocurre con el disenso dentro de una disciplina? ¿Por qué el disenso es fundamental?
- ¿Qué clase de acciones prácticas lleva a cabo el discurso académico?

- e) ¿Qué aspectos de una disciplina permiten observar sus convenciones retóricas?

Discusión

- a) ¿Qué tipo de prácticas consideran que son las más y menos importantes para caracterizar una cultura académica?
- b) ¿Qué lugar ocupa la lectura y escritura dentro de las disciplinas? ¿En qué medida limitan o determinan nuestras propias prácticas, nuestro estilo y nuestra perspectiva?
- c) ¿Qué estrategias consideran que debe seguir un ingresante a la cultura disciplinar de una carrera de grado? ¿Qué aspectos debe adquirir primero? ¿En qué medida se deben reproducir y en qué medida negociar las prácticas de esa cultura?

2.3. Ejercitación: *devoluciones escritas*

A continuación aparecen correcciones —insertas entre corchetes y en cursiva— y comentarios de docentes (escritores expertos), en parciales y monografías de estudiantes (escritores novatos). Elegir una o más de estas devoluciones y discutir las siguientes preguntas:

- a) ¿De qué maneras los expertos enseñan a los novatos los marcos epistémicos y las prácticas retóricas de su disciplina?
- b) Teniendo en cuenta la dimensión epistémica de la escritura, ¿cuál es la función que cumplen los parciales y las monografías en sus carreras universitarias?
- c) ¿Qué presupuestos sobre las prácticas epistémicas y retóricas de cada disciplina pueden identificarse en las correcciones y comentarios a parciales y monografías? ¿Qué utilidad tienen?
- d) ¿Qué dimensiones y aspectos (elecciones léxicas, puntuación, desarrollo temático, claridad, contenidos, etcétera) son corregidos y cuáles no lo son?



Las funciones de los parciales y las monografías son exploradas en los Capítulos 2, 3 y 4.

Filosofía

Consigna: Explique en qué consisten para D. Ross las obligaciones *prima facie*, y qué problemas presentes en otras teorías intuicionistas pretende resolver con este concepto (2.50).

Resolución completa: La obligación *prima facie* son las que se captan [¿cómo?] o intuyen a primera vista.

Los problemas que pretende resolver son cuando dos obligaciones estan [están] en contraposición [contraposición] o se contradicen, voy a graficarlo con un problema: si yo me encuentro en mi casa y entra un sicario que esta buscando a un ser querido para matarlo y me pregunta ¿Donde se encuentra? yo (siguiendo una linea pensamiento kantiana) no debería mentir (obviamente, yo sabiendo donde está escondido), pero por otra parte entraria en contradiccion otra obligacion que seria no hacer el mal innecesariamente. Entonces introduce este concepto de obligaciones *prima facie*, que, no habla de una disposicion de deberes jerarquica, si no que se intuyen a primera vista.

Comentario del docente:

Incompleto. No responde la consigna

Parcial presencial, nota de la consigna 0,75/2,50

Historia

Monografía Revolución Cubana

Durante 1810 hasta 1875 se inicia el proceso independista latinoamericano por la liberación nacional a través de revoluciones sociales y no burguesas [¿?]. Consecuencia de la influencia económica de Estados Unidos e

Inglaterra en estos países [¿?].

Para este período, las potencias se encontraban en un momento de auge del capitalismo. Pero la sobreproducción, la caída de los precios y la falta de mercados provocan la primera crisis del sistema entre 1856 a 1866 [*¿Esto en Cuba o en el mundo?*]. Como reestructuración de sus economías inician la entrada de capitales financiero y en mercancías como ferrocarriles, pero que el colonialismo español dificultaba.

Entonces: ¿cómo soluciona Cuba el colonialismo de España y a la intensión de Estados Unidos de asentarse como Imperio?, ¿logra el país del norte la formación de un Estado burgués con el cual comerciar libremente, permitiendo una formación socio-económica capitalista? (...).

Comentario del docente:

Aquí hay un error conceptual (que se repite más abajo): capitalismo es un modo de producción; las formaciones económico-sociales son específicas de cada país (o región) y suponen el entramado de varios modos de producción (como lo describe Godelier en el caso del Perú) y, en la época del imperialismo, el tipo de relación con las potencias imperialistas (la dependencia). Este es un tema de coloquio: repasar Godelier...

Monografía, nota 8

Letras

La problemática del artista en los relatos de Hoffmann.

Respuestas posibles al conflicto entre el artista y su medio en *Kreisleriana*, *La señorita de Scudéry*, "La ventana esquinera de mi primo", etcétera.

El conflicto entre el artista y su medio es, en las obras de Hoffmann, un motivo constante. Se caracteriza por ser una relación marcada por una fuerte tensión entre dos polos distintos: arte-vida, artista-burgués, aspiraciones artísticas-vida prosaica. Según Puknus, el tratamiento de esta contraposición va sufriendo modificaciones a lo largo de la obra

de Hoffman, así como también, las “resoluciones” del problema son diferentes. En los textos más tempranos (*Kreisleriana*, por ejemplo), la oposición es tajante, irreconciliable. Luego, esto se va modificando. La tensión nunca se abandona, siempre está latente; sin embargo, hay cierta posibilidad de acercamiento. Los textos que se analizarán (*Kreisleriana*, *La señorita de Scudéry* y “La ventana esquinera de mi primo”) dan cuenta de una evolución o, mejor dicho, de una apertura de la concepción artística de Hoffmann y de su relación con el mundo cotidiano (...).

Comentario del docente:

- Está muy bien el recorrido que hacés, y tus conclusiones y observaciones son sumamente pertinentes.
- Creo que, si bien señalás los vínculos entre los relatos y marcás acertadamente la evolución y las discontinuidades, hay partes del trabajo que son básicamente descriptivas, que se concentran en peculiaridades de cada una de las obras y que no lográis incorporar del todo orgánicamente al razonamiento central del trabajo.
- Me llamó la atención que no hayas incorporado el artículo de Puknus al análisis, ya que resultaba muy útil para pensar estas cuestiones. Veo que lo mencionás al comienzo pero no aparece en la bibliografía. Cuidado con este tipo de desprolijidades.

Monografía, nota 8

Educación

2. Una de las experiencias presentadas en el Taller “Desarrollo de habilidades profesionales en el campo de desempeño” planteaba la problemática de la inclusión de las prácticas profesionales en terreno para la formación del ingeniero en una Universidad Nacional de nuestro país. Usted es asesor de esta facultad:

- a) ¿Qué sugerencias metodológicas plantearía para encarar esta inclusión dentro de este proceso de cambio curricular, enfatizando

la posibles modalidades de articulación teoría y práctica? (3 puntos)

- b) En su fundamentación usted argumenta la necesidad de que en ese proceso se considere a la profesión como uno de los estructurantes curriculares. Desarrolle ese argumento. (3 puntos)

Importante: Tenga en cuenta que es un parcial de análisis y producción, no se pretende copia textual de la bibliografía.

2. b) La calidad de los aprendizajes universitarios depende de la articulación teoría-práctica, “ya que en el futuro graduado afecta su posibilidad de transferir esos resultados en su accionar como sujeto productivo y como sujeto sociopolítico” (Lucarelli). Si bien, como Souza Santos, reconozco la inviabilidad de la correspondencia estable entre oferta de educación y oferta de trabajo, entre titulación y ocupación, ya que los requerimientos de profesionalización no son estables, lo que ha producido en regreso al generalismo como formación para un desempeño pluriprofesional; la universidad históricamente ha formado profesionales. Solo que hoy la formación y el desempeño profesional suelen ser un mismo proceso.

Comentario del docente:

- Aquí sería necesario desarrollar la definición de profesión y de campo disciplinar.
- Argumentar y completar con autores la necesidad de considerar a la profesión como estructurante curricular.
- No quedan claras estas relaciones con la fundamentación.
- No se focaliza en la consigna.

Parcial presencial, nota de la consigna 0

2.4. Sistematización: *mapas culturales*

En grupos reducidos organizados por carrera, escribir un breve instructivo para estudiantes ingresantes que los ayude a conocer

mejor la cultura disciplinar en la que ingresan. Explicitar los siguientes u otros presupuestos, prácticas y hábitos característicos de la carrera de la que se trate. Utilizar conocimientos adquiridos durante el grado, buscar información en Internet y consultar a docentes y colegas.

1. Subdisciplinas dentro de la cultura disciplinar
2. Autores más y menos prestigiosos
3. Libros, teorías e hipótesis más y menos consensuados
4. Temas actuales y pasados de investigación y discusión
5. Tipo de evidencia utilizada para demostrar hipótesis
6. Géneros discursivos más frecuentes en la carrera y luego de la graduación
7. Principales universidades, centros de investigación, congresos y revistas científicas de la disciplina
8. Páginas web donde conseguir información
9. Espacios donde publican estudiantes avanzados del grado

Unidad 3: Discurso académico

3.1. Introducción: *definiciones posibles de discurso académico*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué criterios resultan más productivos para caracterizar el discurso académico?
- b) ¿Qué características textuales son propias del discurso académico?
- c) ¿Qué es necesario saber para escribir un género académico?

Los géneros discursivos relevantes para el trayecto de formación universitaria del grado pertenecen al *discurso académico* (también denominado *científico*, *científico-académico* o

especializado, en ocasiones con diferencias en su definición). Si bien a primera vista parecería sencillo decidir qué textos pertenecen al discurso académico y cuáles no, los criterios para delimitar su alcance pueden variar y las diferencias entre los géneros específicos de cada área disciplinar pueden dificultar su caracterización.

Un criterio de delimitación tiene base social e institucional: el discurso académico está constituido por el conjunto de textos producidos por la comunidad a través de medios científicos y académicos tales como publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias en congresos de la disciplina, entre otros. Otro criterio de delimitación tiene una base epistemológica: el discurso académico se caracteriza por la producción de conocimiento (*cf.* MacDonald, 1994: 9). No se trata de un proceso simple y unidireccional, sino que, por el contrario, los nuevos aportes son negociados comunitariamente de forma tal de colaborar con el cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin constituir una amenaza para la misma, tal como se explicó en la unidad anterior. Las diferencias disciplinares podrían explicarse a partir de los distintos problemas de conocimiento y las diferentes maneras de investigarlos. Un tercer criterio de delimitación tiene una base lingüística: el discurso académico puede identificarse a partir de ciertos recursos discursivos, léxicos y gramaticales típicos (*cf.* Halliday y Martin, 1993). Según esta definición, el discurso académico es una variedad funcional específica dentro de una lengua natural.

Los recursos lingüísticos que típicamente aparecen en el discurso académico cumplen ciertos objetivos retóricos vinculados al contexto en el que los textos circulan. Es por ello que escribir dentro de un género no es simplemente responder a una serie de normas, sino apropiarse de los recursos que construyen la especificidad disciplinar dentro de una comunidad discursiva.

Por ejemplo, en los géneros académicos la voz personal aparece a través de recursos léxico-gramaticales como la persona utilizada en el texto (por ejemplo, *se relevaron las siguientes fuentes* o *relevamos las siguientes fuentes*), que varía entre disciplinas; existen diversas estrategias para introducir y valorar citas y referencias bibliográficas, también específicas de cada disciplina; y los diferentes géneros discursivos académicos presentan organizaciones retóricas diversas. Tener conciencia sobre estos recursos y aprender a controlarlos implica poder formar parte de la disciplina con aportes propios, es decir, poder participar de los géneros que la conforman, tanto para reproducir prácticas discursivas adecuadas a los contextos específicos, como para colaborar con su modificación crítica.



Los usos de la persona se exploran en el Capítulo 4.

3.2. Lectura: *escritura en la universidad y escritura experta*

A continuación aparecen dos fragmentos que intentan caracterizar el discurso académico y científico en español. Discutir las preguntas de las guías de lectura y discusión en grupos pequeños y, posteriormente, poner en común las respuestas.



Este texto discute y sistematiza las dimensiones para caracterizar el discurso académico. En este caso, el autor asocia el discurso académico a los géneros discursivos de formación, y lo diferencia del discurso experto, que denomina discurso científico y discurso profesional, dependiendo de los ámbitos en los que circula.

En términos comunicativo-funcionales, el DA (discurso académico universitario) se caracteriza por la predominancia de la descripción con propósitos persuasivos y didácticos. Es, además, un tipo de discurso que expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado acerca del tema que trata. Al respecto, Hyland (2000: 17) sostiene que este discurso apunta a:

...an authorized understanding of the world (and how it can be perceived and reported) which acts to reinforce the theoretical convictions of the discipline and its right to validate knowledge [...una comprensión autorizada del mundo (y cómo este puede ser percibido y descrito) que funciona para reforzar las convicciones teóricas de la disciplina y su derecho a validar conocimientos (traducción nuestra)].

Desde esta mirada, el DA tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas.

(...) Otro criterio es el contextual. Desde esta mirada, el DA es aquel que se utiliza en contextos académicos o, dicho de otra forma, con propósitos académicos (Kennedy, 2001; Flowerdew, 2002; Dudley-Evans y St. John, 2006). Sabemos, sin embargo, que los propósitos académicos son variados y no siempre fáciles de determinar, razón por la cual, el criterio resulta algo complejo. Esto se debe a que los DAs no tienen un claro límite y pueden confundirse o asimilarse con otros tipos de discursos que se encuentran muy cercanos, tales como el discurso técnico-científico, el discurso profesional, el discurso pedagógico o el discurso institucional (López, 2002; Flowerdew, 2004). Desde el punto de vista contextual, Hyland (2000) argumenta que para caracterizar el DA resulta indispensable identificar las interacciones y los participantes involucrados en ellas, es decir, analizar los textos como prácticas sociales. Este enfoque incluye el análisis de los medios donde circulan y se utilizan estos textos (Gunnarsson, 1997). En este sentido, se considera el DA como una manifestación de una comunidad específica (Valle, 1997); así, iniciarse en esta comunidad implica conocer los procedimientos y

estilos propios de la comunidad académica (Swales, 1990, 2000, 2004; Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1991), o tal como señalan Hyland y Tse (2004), manejar el metadiscurso académico (Crismore, 1989).

Desde el criterio textual, los textos académicos se caracterizan, según algunos autores (Hyland, 1998a, 2000; Reppen, 2004), por ser altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Normalmente, los textos académicos en que se realiza la actividad académica suelen ser: el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe, la reseña, etcétera (Hyland, 1998a, 1998b, 2000; Vásquez, 2001; Vilá, 2000; Mogollón, 2003; Parodi y Gramajo, 2003; Marinkovich, 2004). Estos textos tienden a ser caracterizados por un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos.

Por otro lado, en tanto que manifestación de conocimientos especializados, las prácticas de comunicación académica tienen su canal preferente en el discurso escrito. Este permite la posibilidad de transmisión que necesita la academia para su propósito y progreso, además de que es el más adecuado para el registro estrictamente formal y normado del campo.

(...) En términos más globales, debido a que el DA se orienta a la transmisión de conocimiento, generalmente a través de la definición, la clasificación y la explicación (Wignell, 1998), se persigue que sus rasgos lingüísticos produzcan el efecto de claridad e incluso de objetividad, evitando ambigüedades e interpretaciones erróneas. Por ejemplo, se utiliza organizadores textuales que ordenan la exposición de las acciones realizadas, tales como “primero”, “luego” y “por último”. Además, se tiende a la economía de palabras, la eliminación de redundancia, la eliminación de repeticiones, la ausencia de adjetivos vacíos para lograr concisión. Se mantiene una sintaxis controlada, en su orden habitual o canónico. Se distingue, además, una proporción más elevada de nominalizaciones deverbales que en el discurso no académico (Ciapuscio, 1992; Halliday,

1993; Lang, 1997; Gotti, 2003; Charaudeau, 2004; Parodi y Venegas, 2004; Cademártori, Parodi y Venegas, 2006).

Parodi, 2007



Nominalizar significa “convertir en nombre”. En este caso, se trata de nominalizaciones deverbales, que convierten verbos en sustantivos. Por ejemplo: omitir - la omisión.



Sobre construcción de objetividad, ver Capítulo 4. Sobre meta-discurso, ver Capítulo 5.

Guía de lectura

- a) ¿Qué rasgos comunicativos, contextuales y textuales generales posee el discurso académico universitario?
- b) ¿Cómo se relacionan estos rasgos entre sí?
- c) ¿Cuáles son algunos de los géneros discursivos que lo caracterizan?
- d) ¿Cuál es la relación entre el objetivo de claridad y objetividad de los textos académicos y los recursos lingüísticos que se utilizan?
- e) ¿Qué diferencia al discurso académico de discursos expertos como el discurso técnico-científico?

Discusión

- a) ¿Qué rasgos y géneros específicos de sus disciplinas podrían agregarse a la caracterización del discurso académico universitario?
- b) ¿Qué rasgos parecen más y menos difíciles de desarrollar? ¿Qué rasgos deberían ejercitarse en un taller de lectura y escritura?



El siguiente artículo se centra en el discurso experto en ámbitos científicos y puede servir para plantear dos cuestiones que discuten el sentido común sobre el tema. Por un lado, la supuesta objetividad del discurso científico es en realidad una construcción discursiva. Por el otro, la postura subjetiva del autor es un componente presente en el discurso científico-académico, si

bien se manifiesta mediante ciertos recursos específicos. Estas cuestiones se profundizan en el Capítulo 4.

La escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad externa, la que por lo tanto se manifestaría en el texto como totalmente independiente de las emociones, sentimientos y apreciaciones del autor. Muy a menudo, en efecto, como recuerda Verdejo Segura (2003), el lenguaje científico ha sido contrastado con el literario o incluso con el general, y se lo ha descrito como básicamente informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación: de este modo, observaciones, análisis y resultados se contarían a sí mismos sin intervención ni “implicación personal del escritor en los hechos que se presentan (...) para convencer al lector del carácter incontrovertible de lo que se expone” (Montolío, 2001: 41).

Marcas evidentes de esta enunciación típica de la Historia (en el sentido de Benveniste, 1966) sin huellas de un locutor que se responsabilice de ella serían el respeto del esquema Introducción-Metodología-Resultados-Discusión-Conclusión (frecuente sobre todo en los artículos científicos de las ciencias naturales y exactas) y la sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de marcas de primera persona coincidente con el número del/los autor/es en favor de formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones.

(...) Si bien es cierto que la presencia de las marcas personales del locutor-autor de un trabajo científico debe vincularse con las distintas tradiciones culturales y con los distintos campos disciplinares (Hyland, 1999, 2000; Breivega, Dahl y Fløttum, 2002; Bolívar, 2004; Harwood, 2005; Kaiser, 2005), una primera observación evidente a la luz del corpus analizado [artículos de investigación de Lingüística, Historia, Medicina y Geología] es que las formas de la primera persona coincidente con el número del/los autor/es, no resultan del todo ajenas al artículo de

investigación científica y constituyen una de las manifestaciones más explícitas de la subjetividad.

Sin duda, y aunque en distinto grado, las estrategias de despersonalización, que refuerzan la pretensión de neutralidad (Gutiérrez Rodilla, 2000) y que diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación (Goethals y Delbecque, 2001) son frecuentes en las cuatro disciplinas analizadas.

García Negroni, 2008: 10-12



Polifonía: multiplicidad de voces. Los textos, en la mayoría de los casos, transmiten muchos puntos de vista diferentes: el autor puede hacer hablar varias voces a través de su texto (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 447). Estas voces están en una relación dialógica con otros textos y enunciados ya que todo enunciado es esencialmente dialógico.



Las marcas de primera persona coincidente son “yo” o “nosotros” dependiendo del número de los autores. Ejemplos de formas desagentivadas son: “el corpus fue seleccionado” (voz pasiva), “se seleccionó un corpus” (estructura impersonal) y “la selección del corpus” (nominalización). Estas cuestiones se profundizan en el Capítulo 4.

Guía de lectura

- a) ¿Por qué razón la escritura científica se presenta como objetiva?
- b) ¿Qué relación con los interlocutores se establece a partir de ello?
- c) ¿Qué recursos lingüísticos colaboran con la construcción de objetividad?
- d) Según la investigación de García Negroni, ¿cómo aparece la subjetividad y dónde?

Discusión

- a) ¿Qué lugar ocupa la subjetividad en los géneros de sus disciplinas?
- b) ¿Qué recursos se favorecen: formas impersonales, primera persona plural o primera persona singular?
- c) ¿Hasta qué punto la estructura del artículo científico es fija en sus disciplinas?

3.3. Ejercitación: *objetivos sociodiscursivos y recursos lingüísticos*

Leer atentamente los siguientes fragmentos de diferentes géneros académicos para identificar cuáles son los recursos lingüísticos que aparecen. Luego completar el presente cuadro con los ejemplos.

Objetivos socio-discursivos	Recursos lingüísticos	Ejemplo
Objetividad/ Neutralidad	Voz pasiva	
	Estructuras impersonales	
	Nominalizaciones	
Manifestación de la subjetividad	Marcas de persona coincidente	
Claridad	Organizadores textuales	



Esta actividad exploratoria sirve para que los estudiantes comiencen a identificar las relaciones entre géneros discursivos, objetivos sociodiscursivos y recursos lingüísticos típicos, a su vez dependientes de culturas disciplinares específicas. Se busca que, a partir de las lecturas previas y utilizando sus intuiciones, puedan reconocer rasgos en tanto lectores autónomos. En los capítulos siguientes, se profundiza en las características de cada uno de estos géneros.

Historia

El libro elegido para esta reseña es “historia de una montonera” cuyo autor es Raúl Fradkin, el cual tiene como propósito lograr “una visión más realista y empíricamente fundada” sobre esta problemática a través de la revisión de fuentes y el aporte de otras inéditas.

El primer eje a tratar se centrará en la simbiosis caudillismo-montonera por un lado y por otro, montoneros-bandidos. El segundo eje será la politización de la montonera y se podría decir, de la campaña bonaerense en general.

Reseña, Historia Argentina, nota 10

Filosofía

Intentaré criticar el análisis de Kripke sobre los enunciados contra fácticos. Mi objetivo no es restituir la teoría descriptonista; por el contrario, acuerdo con Kripke en que los contra fácticos solo son posibles si las descripciones no son parte del significado de los nombres propios. Considero que el modelo causal propuesto por Kripke se ajusta mejor a la realidad que el descriptonista (siempre en el caso de los nombres propios). Me propongo, en cambio, mostrar que el concepto de Designador Rígido tiene una amplitud mucho mayor

que la que Kripke está dispuesto a aceptar. Y sobre esta base criticar sus afirmaciones metafísicas.

Monografía, Filosofía del Lenguaje, nota 9

Letras

Al comparar y analizar las ediciones críticas de Ramón Menéndez Pidal, Colin Smith y Ian Michael, se advierte qué posición toman en la polémica entre el neo-tradicionalismo y el neo-individualismo. En principio, cabe aclarar que el único de los tres que no trabaja a partir del manuscrito original es Smith, que lo hace a través de la edición paleográfica efectuada por Menéndez Pidal. Sin embargo, como luego se observará, Smith es quien sigue más fielmente el manuscrito.

Parcial domiciliario, Literatura Española I, nota 8

Educación

Las dos escuelas arriba descritas fueron concebidas y creadas para atender a una población educativa determinada, de un sector económicamente bajo y culturalmente heterogéneo. Para compensar las desigualdades sociales y el déficit educativo de estos públicos escolares, las instituciones diseñaron dispositivos que flexibilizaran el régimen de escolarización, con el objetivo de reducir los índices de deserción escolar. Estas escuelas pueden entonces verse como remiendos focales que adecuan el formato escolar tradicional a poblaciones específicas con demandas particulares.

Parcial domiciliario, Educación II. Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal, nota s/d

3.4. Sistematización: *los textos en la universidad*

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad. Realizar un mapa conceptual para sistematizar y compartir los aprendizajes:

- Criterios de clasificación del discurso académico:
 - Social-contextual
 - Epistemológico
 - Textual-formal
- Propósitos del discurso académico y del discurso científico
- Efectos buscados en el discurso académico
- Rasgos lingüísticos utilizados

Unidad 4: Leer y escribir en la universidad

4.1. Introducción: *ingresar a la universidad*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué habilidades requiere el tránsito por el grado universitario? ¿Qué habilidades específicamente comunicativas son necesarias?
- b) ¿Cómo se distribuyen esas habilidades socialmente? ¿Qué rol cumple la educación inicial, media y superior en su desarrollo?
- c) ¿Qué motivos pueden favorecer la deserción en la universidad?

En las últimas décadas se ha producido una democratización a nivel mundial del ingreso a la universidad para franjas de población antes excluidas. La Argentina no es ajena a este fenómeno: desde el retorno a la democracia en 1983, la ma-

trícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos; además, es el país latinoamericano con más alumnos que, al terminar la escuela secundaria, continúan sus estudios en la educación superior (*cfr.* Navarro, 2012).

Sin embargo, este fenómeno presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción, una problemática particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior. Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. Muchas veces se ha descripto ese proceso comparándolo con el de la inmigración, es decir, con el proceso de incorporación a una nueva comunidad y a sus prácticas, especialmente sus modos de leer y escribir (Peña Borrero, 2008: 2).

El ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, la fundación de numerosas universidades nacionales y el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, en muchos casos disparadores de las altas tasas de deserción, hicieron que, a partir del año 2000, se multiplicaron en el país los cursos de lectoescritura en el grado y, sobre todo, en el pregrado universitarios (Carlino, 2006: 73). Estos cursos ponen en práctica dispositivos institucionalmente ambiciosos y ofrecen programas y materiales diversos que buscan mejorar el desempeño de los estudiantes en la universidad.

4.2. Lectura: *capital cultural y alfabetización académica*

Los textos que siguen abordan la problemática del ingreso a la educación superior, la distribución social del capital cultural y el desarrollo de las prácticas letradas en la uni-

versidad. Discutir las preguntas en grupos y, posteriormente, poner en común las respuestas.



El objetivo de esta actividad es relacionar la lectura y la escritura con un conjunto más amplio de saberes fundamentales para el desempeño del estudiante, pero que constituyen el currículum oculto de buena parte de la educación universitaria.

Así, en primer término, y en los alumnos, el concepto [de *capital cultural*] refiere en especial, si bien no solo, a ciertas *habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos*. Entre otros, *saber estudiar y saber aprender*. Un saber que, por un lado, abarca un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) llama *técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje*, y que engloba conocimientos como hacer una ficha, utilizar el diccionario, estructurar el trabajo y el tiempo, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros.

Un saber que solo algunos poseen, un privilegio cultural, un patrimonio de clases cultivadas (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 2003). Entonces, un saber que sigue patrones de clase. A pesar de ello, y por lo general, no es objeto de enseñanza. En efecto, se lo presupone. Y así se abre aquella brecha académica, entre capital cultural esperado y real. Por eso sobrevienen dificultades por desconocimiento, agudas. De ahí que esos alumnos, si finalmente logran aprendizajes al respecto, con frecuencia lo hacen solos, por ensayo y error (Ezcurra, 2007; 2003). Ciertas investigaciones confirman el papel clave de la ausencia o debilidad de esa “tecnología de trabajo intelectual” (Bourdieu, 2005:170) como fuente de dificultades académicas serias —por ejemplo, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase, cómo preparar exámenes (Cols, 2008; Ezcurra, 2003)—.

(...) En la esfera cognitiva, obstáculos de comprensión debidos a que la enseñanza presupone no ya habilidades, sino contenidos —informaciones, conceptos, marcos de interpretación, que lo alumnos

no manejan (Cols, 2008)—. Otro caso son dificultades en habilidades cognitivas avanzadas, tales como analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información (Cols, 2008). Por eso, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) señalan el valor de ofrecer a los alumnos de primer año oportunidades de involucrarse (en) y practicar actividades que apunten al desarrollo de esas competencias.

Además, y en lo metacognitivo, sobresalen problemas en el monitoreo de los propios aprendizajes —el auto-monitoreo—. Es decir, el no saber si se aprendió —por ejemplo, si se entendió bien, si se resolvieron problemas o ejercicios correctamente—.

Ezcurra, 2011: 42-44

Guía de lectura

- a) ¿Qué hábitos, habilidades y conocimientos engloba el capital cultural?
- b) ¿Dónde se obtiene? ¿Cómo se inserta en la educación formal?

Discusión

- a) ¿Cuál es el peso del capital cultural en la formación de grado?
- b) ¿Qué hábitos, habilidades y conocimientos académicos mencionados por Ezcurra consideran más y menos importantes para sus carreras?
- c) ¿En qué instancias de su formación de grado ejercitaron esos hábitos y habilidades? ¿Cuáles no fueron explícitamente abordados en el aula durante sus carreras?

Dentro del capital cultural, las competencias de lectura y escritura disciplinar cumplen un rol fundamental tanto para reconocer y actualizar los hábitos retóricos de las culturas disciplinares, como también para acceder a sus marcos epistémicos y adquirir los conocimientos específicos de las áreas, como se exploró en la Unidad 2. Leer el fragmento a continuación y discutir las preguntas en grupos. Posteriormente, poner en común las respuestas.



Para resolver las actividades de lectura de este apartado se pueden utilizar argumentos desarrollados en el trabajo sobre discurso académico de la Unidad 3 de este capítulo.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y procesamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.

Ahora bien, la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completan en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la académica es una de ellas.

Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de este configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

Carlino, 2005: 14-15

Guía de lectura

- a) ¿En qué sentido se habla de participar de la cultura discursiva de las disciplinas? ¿Qué implica esto?
- b) ¿Por qué se distingue una dimensión diacrónica y otra sincrónica? ¿Cómo se relaciona con la idea de que la lectura y la escritura no son procesos que se completen?
- c) ¿Por qué se afirma que la cultura académica no es homogénea?

Discusión

- a) ¿Qué espacios de alfabetización académica existen en sus carreras?
- b) ¿Qué competencias y habilidades deberían ser enseñadas en el grado universitario? ¿Cómo podrían curricularizarse (cursos regulares, clases especiales, instructivos en las materias, espacios de consulta, tutores de escritura, etcétera)?
- c) ¿Qué competencias y habilidades académicas son propias de la universidad y no existen en otros ámbitos?
- d) ¿Qué competencias y habilidades académicas caracterizan sus carreras pero no se hallan en otras áreas académicas?

4.3. Ejercitación: *materiales de lectura y escritura*

Analizar los índices y ejercitaciones de distintos materiales didácticos elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. Discutir en grupos pequeños las siguientes dimensiones, y luego poner en común las conclusiones con toda la clase:

- a) ¿Qué dimensiones de la lectura y la escritura abordan y ejercitan? ¿Cómo se secuencian?
- b) ¿Qué géneros discursivos y corpus de lectura proponen?
- c) ¿Qué estrategias didácticas utilizan? ¿Cómo se enseñan, ejercitan y aprenden los contenidos y habilidades?
- d) ¿Cómo los evalúan en relación con las necesidades de lectura y escritura de sus carreras? ¿Sirven para todas las carreras o solo para alguna en particular?



El objetivo de esta actividad es que los estudiantes desarrollen sus destrezas metalingüísticas y metacognitivas para determinar qué aspectos discursivos están aprendiendo y de qué manera al realizar una ejercitación o consultar un material didáctico.

Material didáctico 1

¿Cómo se organiza un análisis de caso?

Como otros géneros que circulan en la universidad o en medios científicos, los análisis de caso se componen de distintas partes o pasos. A continuación, se presenta una organización posible de este género o clase de textos. Cabe aclarar que la caracterización que aquí se presenta puede asumir variantes según las distintas disciplinas o de acuerdo con determinadas pautas exigidas en una situación dada. Esto significa que algunos de los pasos señalados pueden ser omitidos en ocasiones.

En primer lugar, como es norma, el título encabeza el escrito. Constituye

una especie de instantánea del texto completo. Presenta en pocas palabras el tema que se aborda y, en general, menciona el o los casos estudiados. Véase el siguiente ejemplo: “La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos”, que corresponde a un trabajo elaborado por un equipo del Ministerio de Educación de España.

Merodo y Natale, 2012: 104

Material didáctico 2

Completar las siguientes oraciones usando alguno de los subordinantes de la lista:

**en el cual - en las cuales - desde donde - que -
por lo que**

- a) Adam Smith fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo, se lo considera fundador del sistema capitalista.
- b) Según Adam Smith, el capitalismo es un sistema los productores, “gracias a una mano invisible”, podrían llegar a alcanzar un objetivo no se habían planteado deliberadamente: el bienestar de la sociedad en su conjunto.
- c) Bajo el sistema capitalista, la actividad del gobierno, debe ser mínima, solo es necesaria para gestionar la defensa nacional, hacer respetar la propiedad privada y garantizar el cumplimiento de los contratos.
- d) El capitalismo se desarrolló en Europa, en concreto en Inglaterra,
..... se fue extendiendo a todo el mundo.

Kornfeld *et al.*, 2011: 40

Material didáctico 3

Los “temas” de monografía suponen la lectura de bibliografía específica. Juntamente con el *corpus*, la bibliografía funciona como soporte y como prueba, de modo que es fundamental su utilización (con moderación e inteligencia). Al mismo tiempo, hay que evitarla tentación de reproducir aproximadamente argumentos ajenos sin aclarar la fuente. Habitualmente eso se considera plagio (una conducta deshonesta que ciertas sociedades suelen castigar severamente).

Las mayores ansiedades suelen pasar por la extensión de la monografía. Independientemente de lo “razonable” de la extensión, lo cierto es que la monografía dura mientras la argumentación sea necesaria. La extensión de la monografía dependerá, pues, de la complejidad del objeto y de las hipótesis en juego. Es por eso, también, que se aconseja prudencia en ambos casos.

Puestos a leer, uno puede leer cualquier cosa. En general, lo que se pretende estimular en la carrera de Letras es la lectura (en el sentido en que aquí se ha hablado de lectura) de discursos, prácticas y procesos institucionales que tengan que ver con la literatura, a partir de *marcos teóricos definidos*. Es importante tener en cuenta, pues, a la hora de “presentar” el problema a considerar, una adecuada contextualización, tanto en lo que se refiere a los contextos históricos como a los contextos teóricos de resolución.

Link, 2012: 99

Material didáctico 4

Estilo de Escritura

No escribirías un memo como una novela y tampoco escribirías un cuento como un manual técnico. Diferentes tipos de escritura tienen diferentes funciones. Tu estilo de escritura debe adaptarse al propósito.

También debe reflejar el público al que te dirijís. No escribirías un libro para chicos usando el mismo lenguaje que usarías si estuviera dirigido a antropólogos o abogados profesionales.

Cuando escribís una monografía universitaria el lector principal y a veces único es el profesor del curso para el cual se escribe la monografía. Un error común al escribir monografías es omitir información sobre el filósofo o el movimiento filosófico porque “el profesor ya lo sabe”. Debés explicar este tipo de cosas porque el profesor quiere saber si vos conocés el material lo suficientemente bien para caracterizarlo con precisión, y porque tu monografía debe ser un ensayo temático que debería tener la misma fuerza persuasiva si lo leen otros. *Escribí como si estuvieras escribiendo para un adulto inteligente con poco o sin conocimiento en filosofía académica.* Imaginate escribiendo para un biólogo, un psicólogo o un analista de sistemas. No seas condescendiente ni uses vocabulario muy simple, pero no asumas que el lector (incluso aunque sea el profesor) sabe lo que considerarás los rudimentos de la cuestión. Existen excepciones a esta regla. En los cursos de filosofía avanzada, podés usar términos como *epistemología* o *metafísica* sin explicarlos e incluso hacer referencias comparativas a otros filósofos, teorías o movimientos sin describir sus posturas.

Seech, 1997

4.4. Sistematización: *aprender a leer y escribir para aprender*

Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad. Completar un mapa conceptual para sistematizar y compartir los aprendizajes:

- Paradoja del ingreso a la universidad
- Capital cultural:
 - Habilidades cognitivas

- Hábitos académicos
- Contenidos
- Habilidades metacognitivas
- Alfabetizaciones académicas
- Alfabetización académica (sincrónica):
 - Escritura
 - Pensamiento
- Alfabetización académica (diacrónica)

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", en *Signo & Seña*, n° 16, pp. 71-117.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005 [2002]). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ezcurra, A. M. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, pp. 23-62. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjeti-

- vidad en el artículo de investigación en español", en *Signos*, n° 41(66), pp. 5-31.
- Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). "Estructura y función del lenguaje", en Lyons, J. (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid, Alianza.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, Falmer Press.
- Hyland, K. (2004 [2000]). "Disciplinary Cultures, Texts and Introductions", en *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, pp. 1-19. Michigan, The University of Michigan Press.
- Kornfeld, L., López Casanova, M., Resnik, G. y Valente, E. (2011 [2009]). "Textos explicativos", en López Casanova, M. (ed.), *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*, pp. 35-86. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Link, D. (2012). "Elementos para la escritura de una monografía", en Link, D. y Vila, E. (eds.), *Citadme diciendo que me han citado mal: material auxiliar para el análisis literario*, pp. 85-100. Buenos Aires, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- MacDonald, S. P. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and the Social Sciences*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Merodo, A. y Natale, L. (2012). "El análisis de caso en educación", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 97-116. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2012). "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2", en *Revista*

Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, n° 12(6), pp. 49-83.

Parodi, G. (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", en *Signos*, n° 40(63), pp. 147-178.

Peña Borrero, L. (2008). "La competencia oral y escrita en la educación superior", en *Informe del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En línea: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf> (consulta: 18-11-2012).

Seech, Z. (1997). *Writing Philosophy Papers*, cap. 4 (trad. Diego de Zavalía Dujovne). Belmont, Wadsworth Publishing Company.

Bibliografía complementaria

Sobre estudios del discurso y perspectiva funcionalista en lingüística

Menéndez, S. M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.

Van Dijk, T. A. (2000 [1997]). "El estudio del discurso", en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, pp. 21-65. Barcelona, Gedisa.

Sobre lectura y escritura académica y profesional

Candlin, C. (ed.) (2002). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press.

Rinaudo, M. C. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires, Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura).

Manuales de lectura y escritura

- Arnoux, E. (ed.) (2009). Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura. Buenos Aires, Biblos.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, 3 vol. Barcelona, Ariel.
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>>.
- Nogueira, S., Croci, P. y Varela, L. (2007). La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario. Buenos Aires, Biblos.
- Padilla de Zerdán, C., Doublas, S. y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de comprensión y producción de textos expositivos*. Santa Fe, Comunicarte.
- Padilla de Zerdán, C., Doublas, S. y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de comprensión y producción de textos argumentativos*. Santa Fe, Comunicarte.

Recursos y sitios web

Bibliografía y materiales sobre lectura y escritura

- Materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del discurso académico elaborados por Andy Gillett. En línea: <<http://www.uefap.com>> (inglés).

Portal del programa de enseñanza de lectura de David Rose. En línea: <<http://www.readingtolearn.com.au/>> (inglés).

Revistas y libros de acceso libre vinculados a la enseñanza de la escritura. En línea: <<http://wac.colostate.edu/index.cfm>> (inglés).

Diccionarios y corpus

Diccionario Panhispánico de Dudas. En línea: <<http://lema.rae.es/dpd/>>.

Corpus de Español Actual de la Real Academia Española. En línea: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>.

Corpus del Español de la Brigham Young University. En línea: <<http://www.corpusdelespanol.org/>>.

Parte 2: Géneros académicos de formación

CAPÍTULO 2

El parcial presencial

Lucía Natale y Daniela Stagnaro

Unidad 1: La evaluación en la universidad

1.1. Introducción: *textos y contextos*

En este capítulo se trata uno de los géneros típicos de la evaluación en las materias universitarias, sobre todo en los inicios de las carreras: el parcial presencial. La aprobación de un parcial no solo depende del tiempo dedicado al estudio. La preparación de este tipo de evaluación requiere del análisis y la reflexión sobre una serie de factores que intervienen en la situación.

Discutir las preguntas planteadas a continuación entre toda la clase:

- a) El parcial es un género discursivo. ¿Cuál o cuáles son sus funciones sociales y discursivas?
- b) ¿En qué contextos circula?
- c) ¿Quiénes leen parciales? ¿Quiénes los escriben? ¿Qué relaciones establecen?
- d) Para dar una respuesta que sea bien evaluada, ¿cuál de las siguientes opciones parece más conveniente? ¿Por qué?
 - Ser sintético, poner lo justo y necesario, porque los profesores ya saben el tema y van a entender lo que se quiso poner; se van a dar cuenta de quién estudió y quién no.

- Poner toda la información que se recuerde, así los profesores ven que se estudió mucho.
- Desarrollar la información solicitada, como si el escritor fuera el profesor que está dando la clase, pero sin irse por las ramas.



Las siguientes preguntas tienen como propósito guiar la reflexión sobre la evaluación escrita en la universidad, y sobre el parcial en particular, a partir de las propias experiencias educativas en el nivel superior o en instancias previas.



Sobre género discursivo, ver Unidad 1 del Capítulo 1.

1.2. Lectura: *evaluación de escritura*

Para poder reflexionar sobre el género, se propone la lectura de dos textos que abordan diversos aspectos involucrados en la práctica comunicativa en instancias de evaluación en el ámbito universitario. A continuación de cada uno de ellos, se presentan algunas preguntas para guiar la reflexión y el intercambio.

La evaluación de los alumnos, en tanto relación social, se caracteriza por ser una “relación de poder unilateral entre evaluador y evaluado y por el hecho de que el alumno está habitualmente desposeído de todo en el momento del acto de evaluación” (Barbier, 1993).

El deseo de saber es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro, sostiene el enfoque psicopedagógico (Filloux, 2001). En la relación docente-alumno hay un componente de dominación que está vinculado muchas veces (o las más de las veces) con la imposición de restricciones, castigos y sanciones. En el campo pedagógico, ser “docente” es más que ejercer una habilidad intelectual; es por sobre

todo un ejercicio político-institucional que implica las “poderosas herramientas” que sirven para marcar, dominar y, de algún modo, regir el deseo del otro, capturarlo; es decir que en algún momento hay actos de individualización (en algunos cursos presenciales pero numerosos, donde el docente no alcanza a individualizar a sus alumnos salvo en el momento del examen, del cara a cara definitivo) en los que el docente se ve ante la “tentación” de influir sobre un alumno, es decir, de algún modo “marcarlo”, rigiendo sus propios deseos y, al mismo tiempo, hacerse reconocer en los deseos propios. En definitiva, es pedirle al alumno que se identifique con sus propios proyectos. En la mayoría de los casos, el docente se forja una imagen ideal de alumno hacia la cual tender y hacer tender.

Según Jean-Claude Filloux (2001), el docente está protegido por una “pedagogía institucional” que le brinda cobertura (al igual que las coberturas de las obras sociales y médicas en salud). Esa pedagogía de “cobertura” tiende a sustituir la acción permanente y la intervención del docente por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que asegura de manera continua la obligación y la reciprocidad de los intercambios dentro y fuera del grupo, espacio mantenido, sin ninguna duda, por algo específico que es el entramado de la función del saber, en tanto que el docente la representa para los alumnos. (...)

Si el docente tiene un lugar central desde el punto de vista institucional, ¿esto quiere decir que el poder que detenta a partir de la institución es o debe ser el de un “conductor”, un “jefe”, un “coordinador”, un “guía”? La respuesta se vincula con la manera en que el profesor desempeña su tarea, pero también con la forma como se ve él mismo en ese rol.

Aun en la universidad (o en la universidad más que en ningún otro lado), el docente sabe que tiene una posición que le permite controlar la satisfacción y las gratificaciones; que las notas, apreciaciones y evaluaciones, por más “racionales” que sean, se utilizan, de hecho, sancionando la manera en que los alumnos ejecutan las demandas que se les efectúan para satisfacer el deseo de dominio. Así el campo pedagógico puede analizarse como un lugar de relaciones de poder,

de negociaciones implícitas, de transacciones. Los docentes y los alumnos participan de la representación de una ineludible relación de dominación-sumisión, oculta bajo un contrato implícito dentro de un "orden identificador" que se basa en la racionalidad pedagógica.

En ocasiones cómplice o espejo del grupo, en el docente se encuentra, bajo la apariencia de delegación de poder, la imposición de una ley dicha por él. Si bien es cierto que evaluar es comprender, la evaluación no produce, la mayoría de las veces, comprensión del proceso sino solo medición de resultados.

Estas reflexiones conducen, como sucede en general con los temas educativos, a la conclusión de que nada es más engañoso en la evaluación de los métodos educativos que el simple éxito o el fracaso. El éxito no puede significar otra cosa que el descubrimiento, por parte de un "alumno", de la mejor manera de acomodarse a un profesor particular.

Como vimos hasta ahora, esta imagen del alumno o esta imagen del "éxito" académico (una se interioriza y otra se fabrica) son factores determinantes de la historia de la escolarización y, por sobre todo, de la historia de la evaluación y de las formas en que la evaluación se construye desde las imágenes e historias docentes.

Más allá de los acuerdos o desacuerdos con estos planteos, hay que dejar en claro algo muy importante: estos trabajos remiten a un vacío científico acerca del rendimiento de los estudiantes universitarios desde la perspectiva socio-política sobre cómo se construyen los juicios profesoraes.

El éxito y el fracaso son dos aspectos cuya significación más profunda es preciso desentrañar. Por un lado, la relación con el saber, pues parece ser que el meollo de la cuestión está en analizar y comprender el sentido que alumnos y profesores, desde su propia historia singular, atribuyen a la experiencia pedagógica en el ámbito universitario. Y por el otro, cómo se viven estas categorías en el interior de la institución, la manera en que son entendidas por los actores. (...)

Muriete, 2007: 22-24

Guía de lectura

- a) ¿Qué dimensiones entran en juego en la situación de evaluación educativa, según Muriete?
- b) ¿En qué se fundan?
- c) ¿Cuáles son sus implicancias?
- d) ¿Qué acepciones pueden asumir las categorías de “éxito” y “fracaso” en la evaluación de los estudiantes? Explicarlas.

Discusión

A partir de situaciones vividas en ámbitos educativos (universitarios o no), ¿qué frases o dichos que pueden escucharse en las instituciones dan cuenta de las problemáticas abordadas en el texto de Muriete? Un ejemplo: “El alumno nació para sufrir”.

Caracterización del género “parcial”

El parcial universitario es un género que responde a una de las prácticas académicas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de una materia.

Los enunciados que integran este género se han ido configurando histórica y socialmente, adoptando diferentes formas de acuerdo con los ámbitos de circulación en los que estos se inscriben. El conjunto de representaciones que los conforma es el resultado de las prácticas de determinados actores sociales: la institución universidad, las facultades que la integran, los rectores de turno, las distintas cátedras, sus adjuntos, etcétera, y responde a modelos de enseñanza-aprendizaje dominantes en cada período histórico.

En principio, podemos establecer una distinción entre las formas cuya materia significativa corresponde a la escritura (parciales escritos) y aquellas que responden a la oralidad (exámenes orales).

Los primeros asumen ciertas características, según la instancia de comunicación en la que aparecen. Los más habituales, especialmente,

en el área de las ciencias sociales, son los parciales escritos que se desarrollan en el ámbito académico, con la presencia del docente y los alumnos. Este tipo de exámenes explicitan una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos a partir de la lectura previa de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, etcétera.

Otros se estructuran a libro abierto, también con la presencia de ambos participantes, pero en este caso en contacto directo con el material de trabajo. Las consignas habituales para este tipo de parcial apuntan a actividades específicas que tienen en cuenta tal presencia, como búsqueda de determinada información, selección de fragmentos que den cuenta de tal o cual idea, confrontación de distintas posturas del texto, etcétera.

Hay también parciales de tipo domiciliario (muchas veces grupales), que pautan consignas de trabajo más abarcativas y que apuntan a operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión teórica. (...)

Desde una perspectiva pragmática, las *consignas de parcial* son actos de habla que corresponden al *discurso instruccional*. Conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones. El objetivo será evaluar el conocimiento adquirido en la materia.

El acto ilocucionario para este tipo de textos es la *orden*, manifestada a través de distintas formas sintácticas que ligán la orden con los textos intruccionales; las órdenes de un parcial son también indicaciones, orientaciones del hacer del alumno. Las formas verbales típicas para redactar consignas de parcial son el imperativo y el infinitivo. La particularidad que adquieren las directivas de un parcial manifestadas a través de estas formas verbales es que proponen acciones orientadas hacia actividades de tipo cognitivas (identificar, comparar, definir, diferenciar, sintetizar, fundamentar, etcétera).

Todo texto instruccional supone una *secuencia*. En el contexto de un parcial, ella estará dada por un encadenamiento de consignas de trabajo,

las que usualmente apuntan tanto a distintas competencias cognitivas como a contenidos diversos. Estas secuencias manifiestan distintos grados de encadenamiento. Algunas tienen una segmentación pautada por un orden creciente de dificultad (desde identificar conceptos hasta comparar o fundamentar acerca de ellos). En otras, las consignas tienen cierta independencia y lo que se privilegia es que estén abarcados todos los contenidos temáticos que se deben evaluar.

Es importante tener en cuenta que todo parcial universitario propone un *modelo de destinatario* (el alumno), del cual se espera no solo que conozca los contenidos de aquello sobre lo que se lo va a evaluar sino que también sea capaz de distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen. Otro presupuesto es que el alumno universitario posee la competencia necesaria en el plano de la escritura para producir textos coherentes y cohesivos, que se adapten a la consigna. Debe ser capaz de utilizar distintas estrategias para explicar un tema, demostrar una idea, comparar posturas teóricas, poder fundamentar distintos puntos de vista, etcétera. (...)

Grigüelo, 2005: 111-112

Guía de lectura

- a) ¿Qué propósitos persigue el texto de Grigüelo? ¿Qué dimensiones y aspectos describe?
- b) Tanto el texto de Muriete como el de Grigüelo abordan las prácticas de evaluación en la universidad. Comparar las perspectivas de ambos autores sobre la cuestión. ¿Podrían ser incluidas en un mismo campo de estudios? ¿Por qué?

Discusión

Según las experiencias propias, ¿cuáles de las características del parcial mencionadas por Grigüelo resultan más atendibles en un parcial? ¿Por qué?

1.3. Ejercitación: *escenas de escritura*

Tomando en cuenta experiencias anteriores en la elaboración de parciales presenciales, escribir un texto de carácter autobiográfico en el que se relaten escenas vividas en esas instancias. Si es posible, incluir fragmentos reales de consignas y respuestas de parciales. Compartirlos y discutirlos en pequeños grupos. Luego, elaborar en conjunto una serie de advertencias y consejos destinados a un estudiante que recién ingresa a la universidad.



El objetivo de esta actividad es que los estudiantes vinculen los textos leídos con sus experiencias académicas, para que la lectura de la bibliografía se torne más significativa.

1.4. Sistematización: *el parcial presencial como género discursivo*

Elaborar apuntes que den cuenta de las características del parcial presencial como género discursivo. Vincular las características entre sí (por ejemplo, los objetivos del género con la relación entre los participantes). Retomar las reflexiones surgidas de las lecturas y las ejercitaciones previas.

Ejes	Observaciones y conclusiones
Definición	
Contexto de producción: el escenario o espacio de circulación	
Participantes	

Relaciones entre los participantes	
Propósitos del género	
Estrategias de preparación del parcial	
Errores frecuentes en la preparación del parcial	
Organización del texto y otros aspectos vinculados con la redacción del parcial	

Unidad 2: Una mirada a las consignas

2.1. Introducción: *las consignas en el parcial presencial*



Revisar el concepto de *consigna* en el texto de Grigüelo (2005), en el apartado 1.2 de este capítulo.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Suelen ser claras las consignas en cuanto a qué es lo que se solicita? ¿Por qué?
- ¿Es habitual que se especifique en detalle qué características se esperan de los textos de los estudiantes?
- ¿Qué se le podría sugerir a los profesores en relación con las consignas que entregan?
- Confrontar las respuestas a las preguntas anteriores con las reflexiones realizadas en torno a este tema por estudiantes de

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los comentarios fueron relevados de un foro en el que abordaron estas cuestiones.

- “Sobre todo eso: que quien diseña el parcial da por supuesto demasiadas cosas...” (Filosofía).
- “Creo que una consigna tiene que aspirar a dejar su eficacia comunicativa lo menos posible en manos de factores ‘habituales, coyunturales, supuestos’, porque a partir de ella se van a definir las posibilidades del discurso intercambiado” (Filosofía).
- “Lo ideal sería que las consignas funcionaran solas, pero aunque sean claras, la explicación del docente siempre viene bien” (Letras).
- “Creo que el tema de ‘pedir precisiones terminológicas’ no es del todo viable, en el caso de las consignas de parcial” (Letras).
- “Establecer la operación cognitiva, en esos casos, con éxito, creo que depende de un mix de interpretación entre lo que la consigna sí dice y lo que uno bebió intuitivamente de la cátedra o de lo que esta dijo explícitamente” (Letras).
- “¿Y las operaciones que se piden en el parcial no son realizadas por los docentes en las clases y por los autores de los textos que se leen? Tal vez se espera que los estudiantes vayan internalizando a partir de la exposición” (Educación).
- “Me parece que para los ingresantes socializar experiencias con sus compañeros o con algún referente de la carrera más avanzado es también una forma de vislumbrar los objetivos implícitos de las cátedras” (Filosofía).

Las consignas son elementos clave en la situación de parcial (u otro tipo de evaluación). Son instrumentos que median entre el docente y los estudiantes y entre lo que se solicita como tarea y el texto que cada alumno produce. A la

vez, constituyen una especie de contrato que establece qué características debe presentar el texto del parcial, en términos de contenidos conceptuales pero también en cuanto a la organización del discurso. Sin embargo, en ocasiones ese contrato no es transparente ni explícito, y los participantes en la situación de evaluación no coinciden respecto de la tarea que se les está solicitando.

2.2. Lectura: *reflexionando sobre las consignas*

Recientemente, varios investigadores preocupados por la enseñanza de lengua materna, de segundas lenguas y de las disciplinas han abordado el estudio de las consignas por su importante incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se propone la lectura de un fragmento de un texto de Alicia Vázquez en el que reseñan los principales avances y hallazgos en torno a la consigna. Después del texto aparecen algunas preguntas que tienen como objetivo propiciar la reflexión sobre la problemática.

El estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escritura reviste interés por su influencia tanto en su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En su formulación una consigna puede intentar promover actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o “conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados” (Riestra, 2002: 60).

En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase,

se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Constituye un texto que configura las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar (Riestra, 2002).

Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados, sostiene Alvarado (2000). Restringir las opciones del escritor implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. Por todo ello, las consignas, igual que cualquier otra tarea, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura, con cierto margen de indefinición. En definitiva, la tarea constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que estos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000).

Uno de los supuestos de los profesores al elaborar la consigna de escritura, es que si está redactada de manera precisa y se define con claridad el tipo de operaciones cognoscitivas que involucra la tarea solicitada, será suficiente para estimular que los alumnos hagan el trabajo que se espera de ellos de manera aceptable. Sin embargo, en los escritos que presentan los estudiantes puede observarse una gran variabilidad de respuestas. Respecto de dicha variabilidad, podríamos afirmar al menos dos cuestiones: que la forma en que los estudiantes interpretan la consigna no necesariamente coincide con la del profesor que la elaboró, por un lado; y, por otro, que las diferencias de interpretación también se manifiestan entre estudiantes de una misma clase.

Estos aspectos han sido objeto de diversas investigaciones que ponen en evidencia las numerosas dificultades que se presentan tanto para docentes y estudiantes, originadas en estas variaciones en la forma de entender y dar sentido a las consignas (Ruth y Murphy, 1988; Carey y Flower, 1989; Flower, 1990; Nelson, 1990; Lenski y Johns, 1997).

Vázquez, 2007: 4-5

Guía de lectura

- a) ¿Cuáles son las funciones de las consignas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- b) ¿Por qué puede decirse que las consignas resultan un elemento mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- c) Explicar por qué, según la autora, las consignas tienen potenciales efectos en los procesos cognitivos de los estudiantes.

Discusión

- a) ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la siguiente respuesta de una estudiante y lo planteado por Vázquez en su texto? “Establecer la operación cognitiva, en esos casos, con éxito, creo que depende de un mix de interpretación entre lo que la consigna sí dice y lo que uno bebió intuitivamente de la cátedra o de lo que esta dijo explícitamente” (Letras).
- b) Según experiencias previas, ¿resulta suficiente comprender la formulación de las consignas para comprender qué tipo de respuesta se espera en un parcial presencial? ¿Por qué?

En el texto de Vázquez se hace referencia a los supuestos de los docentes al elaborar las consignas y se llama la atención sobre la gran variabilidad de respuestas que se obtienen ante indicaciones idénticas. El fragmento que sigue retoma y profundiza tal cuestión.

El análisis de las representaciones resulta significativo dentro del ámbito educativo en tanto su carácter dinámico habilitaría la posibilidad de intervenir sobre aquellos rasgos o elementos de las representaciones que se detecta que afectan negativamente las prácticas de escritura académica.

El análisis de las representaciones sobre las diversas tareas de escritura que suelen solicitarse en la asignatura Administración I en instancias de evaluación tales como: *relacionar, interpretar, analizar, justificar y ejemplificar*, muestra algunos desajustes entre las expectativas de los docentes y algunos rasgos que pueden inferirse a partir de las formulaciones de los estudiantes en torno a las distintas tareas. A continuación, presentamos los datos más relevantes.

Relacionar

Una de las tareas recurrentes en las prácticas de la asignatura es la de relacionar. Tanto en las clases como en los parciales se suele solicitar esta tarea. Para los docentes la tarea de relacionar implica dos o más elementos (teorías, conceptos, perspectivas, autores, fenómenos) a los que los estudiantes deben conectar. La conexión se lograría mediante la determinación de diversos “aspectos”, “características” o “puntos de contacto” que servirían de ejes para establecer el vínculo. La relación implicaría “comprender”, “encontrar” tanto los “puntos de convergencia” como de divergencia. Ellos señalan que la pretensión es que el estudiante pueda proponer vinculaciones, “que elija aspectos teóricos estratégicamente y amplíe conexiones”. En consecuencia, se trata de una tarea que no apunta a la mera reproducción del conocimiento, sino que intenta desafiar al estudiante a que descubra nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria. En este sentido, los docentes esperan que al terminar la tarea de escritura el estudiante sepa más que lo que sabía antes de comenzar la tarea. Podríamos asociar estos rasgos con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan transformación del conocimiento, en tanto implica la apropiación del contenido, de la información.

Para los estudiantes, “relacionar” implica fundamentalmente una tarea

de comparación o conexión en la mayoría de los casos. A su vez, lo que se relaciona son, principalmente, autores, opiniones, conceptos, términos, ideas, textos, temas.

La mayoría de los estudiantes considera que relacionar involucra el reconocimiento de las similitudes, coincidencias, puntos en común entre dos elementos: “tomar dos conceptos y marcar sus similitudes”, “establecer nexos entre conceptos, es decir, cosas en común”.

Solo tres estudiantes consideran que “relacionar” consiste en “comparar dos o más temas teniendo en cuenta sus *diferencias o semejanzas*”. Sin embargo, para la generalidad la comparación recae únicamente sobre las similitudes, o bien solamente sobre las diferencias, pero en ningún caso se señala la búsqueda de ambas a la vez.

De lo visto hasta aquí, se desprende que si en la asignatura se toma una tarea de relación, lo más probable es que la mayoría de los estudiantes tenga la resolución como incompleta (y no por la falta de estudio).

Stagnaro y Chosco Díaz, 2012: 94

Guía de lectura

- a) Señalar las principales problemáticas en torno a la consigna.
- b) Teniendo en cuenta lo leído en el texto de Stagnaro y Chosco Díaz, explicar a qué puede deberse la variabilidad de respuestas ante una misma consigna a la que hace referencia Vázquez.

Discusión

Elaborar alguna propuesta que les permita a los docentes y a los estudiantes evitar los problemas previamente mencionados.

2.3. Ejercitación: *consignas y tareas de escritura*

Identificar, reconocer, distinguir, enumerar, reformular,

sinetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar son algunas de las operaciones discursivas más frecuentemente solicitadas. En grupos, elaborar una tabla y explicar qué debe hacer el estudiante en cada caso. Además, especificar qué tipo de lenguaje se debe emplear en la respuesta y qué temas se deben abordar.

2.4. Sistematización: *las consignas como construcción colectiva*

A partir de lo leído en los textos anteriores y de las respuestas discutidas en grupos, redactar un texto en el que se interrelacionen de manera coherente los siguientes términos:

Consigna(s), tarea(s) de escritura, mediación, docente, estudiantes, operaciones discursivas, dificultades, guía, expectativas, representaciones.

El escrito resultante debe poder funcionar como una explicación destinada a ingresantes a la universidad.

Unidad 3: Operaciones discursivas

3.1. Introducción: *para saber qué hay que hacer*

En la unidad anterior se enumeraron las operaciones discursivas más frecuentes en los parciales presenciales (*reformular, explicar, etcétera*). A partir del listado, discutir en grupos las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las operaciones más sencillas de responder?
¿Por qué?

- b) ¿Cuáles son las más complejas? ¿Por qué?
- c) ¿Podría decirse que algunas son más frecuentes en una carrera que en otra? ¿Cuáles? ¿Por qué?



Las operaciones discursivas son modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto (Roich, 2007: 94).

3.2. Ejercitación (1): *la estructura de la consigna*



La actividad que sigue busca que los estudiantes lean y discutan definiciones posibles de las operaciones discursivas solicitadas en parciales, y a continuación analicen cómo esas operaciones aparecen en textos académicos fuente.

La consigna de parcial universitario, especialmente en ciencias humanas o sociales, suele contar con tres componentes básicos:

- Un infinitivo o verbo en imperativo o pronombre interrogativo que expresa la demanda de la operación discursiva.
- La mención del contenido a elaborar.
- Generalmente, la indicación de la fuente o autor o perspectiva desde la cual abordar el contenido.



Los infinitivos son verboides (verbos no conjugados) terminados en -ar, -er o -ir, como por ejemplo: redactar, exponer o de-

finir. El imperativo es el modo verbal que se emplea para dar órdenes; se conjuga en segunda persona del singular (redactá/redacte) o en segunda persona del plural (redacten). Los pronombres interrogativos son aquellos que encabezan las preguntas: qué, quién, cuál, dónde, cuándo, por qué.

Observar los componentes en el siguiente ejemplo:

Describe [operación discursiva] el modelo de instrucción programada [contenido] propuesto por *Skinner* [fuente/autor] y sus ventajas con respecto a la enseñanza tradicional.

A continuación, se definen brevemente algunas de las operaciones que se suelen solicitar en los parciales.

Identificar, reconocer, distinguir, señalar: son operaciones mentales. En un examen escrito, pueden solicitar la realización de una marca gráfica (como un subrayado o un círculo) y la *enumeración* de determinados elementos, como una lista.

Definir: consiste en la descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por este.

Describir: consiste en el señalamiento y explicación de los rasgos o propiedades de un elemento o tópico (ambiente, época, seres animados e inanimados, etcétera), con el objetivo de caracterizarlo.

Ejemplificar o *ilustrar*: es la particularización de conceptos, definiciones o explicaciones mediante la presentación de casos. Entre el ejemplo y el concepto o definición se reconoce una relación de inclusión.

Explicar: puede tener distintas acepciones, desde aquellas que

requieren la presentación de informaciones referidas a un fenómeno o concepto —lo que incluiría una definición, una descripción y una clasificación, por ejemplo—, hasta otro tipo de texto dedicado a señalar, por ejemplo, el encadenamiento de causas y efectos que dan lugar a un determinado suceso.

Comparar, diferenciar: indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, fenómenos, personas, conceptos o teorías. Para su organización se seleccionan determinados criterios.

Justificar, fundamentar, argumentar: estas operaciones requieren del desarrollo de argumentos o razones que permitan convencer a otra persona acerca de una determinada afirmación. En ocasiones, las consignas de parcial no requieren más que la exposición de los argumentos esgrimidos por los autores de los textos leídos como bibliografía, pero también, sobre todo en momentos avanzados de las carreras, se puede solicitar dar argumentos propios.

Organizados en grupos pequeños, resolver las siguientes actividades. Luego compartir las conclusiones con toda la clase.

- a) En el margen de cada uno de las definiciones anteriores, escribir una pregunta que típicamente esté solicitando la operación. Por ejemplo: “Definición: ¿Qué es un X?”.
- b) Discutir: ¿en qué medida las definiciones son adecuadas para sus carreras? ¿Cómo podrían ajustarse más a la especificidad disciplinar?
- c) Leer los siguientes fragmentos, tomados de textos que circulan en el ámbito académico, e identificar la operación discursiva que en ellos se desarrolla, prestando especial atención a las palabras o frases subrayadas.

Texto 1. Operación discursiva:

Hay diferentes etapas que conducen al discurso argumentado. Vamos a ver las operaciones que, para Aristóteles, genera la *tejné rhetoriké* (*tejné*, en griego, significa “arte, industria, habilidad”). Este proceso consta de cinco momentos u operaciones. Vale aclarar que los que siguen son conceptos que las modernas teorías sobre la argumentación recuperan de la retórica clásica, especialmente de los aportes hechos por Aristóteles. Las cinco operaciones son: 1) la *inventio*, que es encontrar qué decir, encontrar los argumentos; 2) la *dispositio*, que corresponde al ordenamiento de esos argumentos; 3) la *elocutio*, que consiste en agregar el adorno de las palabras y de las figuras; 4) la *memoria*, o memorización del discurso para ser pronunciado oralmente; y 5) la *actio*, que se refiere a la representación del discurso frente al auditorio.

Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 67-6

Texto 2. Operación discursiva:

Los exámenes de Humanidades (...) presentan las siguientes características. En primer lugar, se formulan como enunciados de temas o cuestiones amplias que hay que desarrollar. En general, se inscriben en una visión histórica. Historia, Historia del Arte, Literatura y hasta la Filosofía son presentadas en su desarrollo en el tiempo, en períodos caracterizados o en períodos que encierran toda la cultura. Asimismo, son objeto de cuestión movimientos culturales caracterizados, períodos históricos críticos, autores o pensadores señeros, obras fundamentales. Por último, no es extraño que la cuestión se presente abierta a partir de un texto (comentario histórico, filosófico, literario) o de la reproducción de una obra de arte. La interpretación es un componente esencial del texto de estos exámenes.

Battaner Arias *et al.*, 2001: 28-29

Texto 3. Operación discursiva:

La *inventio* (es una palabra latina que podría traducirse como “invención”, aunque no tiene exactamente el mismo significado) corresponde a la generación de las ideas; por tratarse de argumentación, esas ideas son argumentos. Se trata, por lo tanto, de buscar qué decir para argumentar a favor de una tesis, de una posición. La *inventio* no remite tanto a una cuestión de invención, sino más bien a una búsqueda, a un descubrimiento, a un hallazgo. Es decir, tiene que ver con encontrar lo que conviene a los propósitos del orador. No se trata, entonces, de un acto de inspiración, sino de trabajo para obtener las herramientas necesarias para argumentar. Estrictamente, es la búsqueda de los argumentos adecuados para hacer plausible una tesis.

Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 67-69

Textos 4 y 5. Operación discursiva:

La escritura (y particularmente la alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera, tintas o pinturas y mucho más.(...) En relación con la imprenta y la computadora, la escritura es, en cierto modo, la tecnología más radical. Inició lo que la imprenta y las computadoras solo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil, la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas.

Ong, 1993: 84-86

El manual universitario y el artículo de investigación, como el resto de los discursos académico-científicos, tienen como función predominante el informar. Sin embargo, existen diferencias entre ambos géneros.

Los *manuales universitarios*, que son el género que más leen los estudiantes, constituyen, en general, el canal más utilizado para adquirir

los conceptos, la metodología, la terminología y el estilo propio de la disciplina. Pero, principalmente, son el medio para construir modelos de evento de tipo científico, aceptados por la comunidad, referidos a los fenómenos objeto de estudio de la ciencia que abordan. Su función es informativa y didáctica. El manual suele ser “un mapa coherentemente ordenado” que ofrece un panorama general de la disciplina, según la metáfora de Hyland (1999). Por lo tanto, todos los manuales comparten el propósito comunicativo y la audiencia a la que van dirigidos, aun cuando suelen ser heterogéneos como género en cuanto a recursos retóricos, según sean manuales introductorios o más avanzados. En el manual universitario la situación comunicativa es asimétrica: un experto dentro de la comunidad informa y explica a miembros inexpertos, iniciándolos en el discurso de la disciplina. Es, entonces, un discurso similar al que usa un profesor que explica en clase a sus alumnos (...).

Los *artículos de investigación*, en cambio, tienen la función de informar sobre nuevas investigaciones a los miembros de la comunidad. Es una tarea comunicativa argumentativa en la que el escritor trata de producir un efecto en el lector, en una relación simétrica entre expertos. Es un experto hablando a otros expertos e intentando convencerlos de que su modo de ver determinado fenómeno, su modelo teórico, es el más adecuado y de que sus resultados lo demuestran. Para ello contrapone sus argumentos a las afirmaciones hechas por otros, respetando las reglas de cortesía de la comunidad. O bien sigue una tradición de análisis, rechaza un modelo o descubre una laguna en las explicaciones y se propone rellenarla (Swales, 1991). Pero en todos los casos debe justificar su intervención ante los demás miembros de la comunidad. A la función de informar se suma la de argumentar. La situación comunicativa o el contexto de interacción en el que aparece este tipo de texto es de debate entre científicos que comparten el conocimiento.

Cubo de Severino, 2005: 145-146

Texto 6. Operación discursiva:

En efecto, las causas de que los oradores sean creíbles son tres: el *logos* o razonamiento, el *ethos* o disposición y el *pathos* o pasión. Pero es el *ethos*, probablemente, la causa más destacada en términos de credibilidad. Según Aristóteles, para resultar confiable, el productor del discurso deberá mostrar un carácter propio de la *epieikeia* o moderación. Es más: para que su discurso sea creíble, el tema y el estilo han de ser decorosos (en el sentido latino del término) de modo que resulten apropiados al *ethos*. En suma, la persuasión se centrará en dos ejes: el de la moderación y el del decoro.

Lo que el autor del discurso quiere ser lo deja entender y ver: no dice que es simple y honesto sino que lo muestra por medio de su manera de expresarse. El *ethos* queda así ligado al ejercicio de la palabra, al papel que le corresponde a su discurso y no al individuo real e independiente de su actividad discursiva (Maingueneau, 1993: 138). Concretamente, el *ethos* se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones — tanto deliberadas como emocionales — que hace el sujeto enunciador, es decir, por medio de su forma de expresarse.

Aristóteles afirma que los oradores inspiran confianza por tres razones, razones que determinan la disposición del receptor más allá de las demostraciones en sí. Y esas razones del orador son: la *phrónesis* o sensatez, la *areté* o virtud y la *eúnoia* o buena voluntad.

Si el orador no tiene sensatez, no tendrá una opinión correcta; si no es virtuoso, no dirá lo que piensa por malicia; si no tiene buena voluntad, no comunicará lo que debe.

La sensatez es relativa al *logos*, la buena voluntad al *pathos* y la virtud es relativa al *ethos*. Así, el *ethos* en tanto se manifiesta en el discurso no proviene en sí de un sistema de valores abstracto sino, en todo caso, de las elecciones competentes, deliberadas y apropiadas que hace el sujeto enunciador.

Por lo tanto, cuando el autor del discurso académico polemiza con un trabajo previo, es necesario que se muestre como no impositivo, que

brinde de sí una imagen medida, consistente con la sensatez, pero también con la virtud y con la buena voluntad, para resultar convincente. En este sentido, nuestra hipótesis sostiene que, a pesar de la doble exigencia requerida por este tipo de discursividad (pensamiento crítico y originalidad) en una gradación de recursos que colaboran en la construcción de la fuerza polémica y del debate opositivo, el extremo más alto —la polémica ostensible e impositiva— no tiene correlato efectivo en el discurso académico porque ello implicaría, entre otras cosas, quebrar el requisito de moderación que impone la tradición discursiva.

García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005: 3

Texto 7. Operación discursiva:

El estudio de la naturaleza del enunciado y de la diversidad de las formas genéricas de los enunciados en diferentes esferas de la actividad humana tiene una enorme importancia para casi todas las esferas de la lingüística y la filología. Porque toda investigación acerca de un material lingüístico concreto (historia de la lengua, gramática normativa, composición de toda clase de diccionarios, estilística, etcétera) inevitablemente tiene que ver con enunciados concretos (escritos y orales) relacionados con diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación; estos enunciados pueden ser crónicas, contratos, textos legislativos, oficios burocráticos, diversos géneros literarios, científicos o periodísticos, cartas particulares y oficiales, réplicas de un diálogo cotidiano (en sus múltiples manifestaciones), etcétera, y de allí los investigadores obtienen los hechos lingüísticos necesarios. Una noción clara acerca de la naturaleza del enunciado en general y de las particularidades de diversos tipos de enunciados, tanto primarios como secundarios, o sea de diferentes géneros discursivos, es necesaria, según nuestra opinión, en cualquiera orientación específica del enunciado. El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan, en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción

excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida. Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados. El enunciado es núcleo problemático de extrema importancia.

Bajtín, 2005: 250-251

3.3. Ejercitación (2): *las consignas en las disciplinas*

- a) Leer en pequeños grupos las consignas de la propia carrera que aparecen más abajo, y determinar la operación discursiva solicitada en cada una de ellas.
- b) Luego, responder: ¿qué tipo de consigna aparece como la más típica en cada carrera?
- c) Analizar la formulación de las consignas de acuerdo con las siguientes preguntas y compararlas completando el cuadro que figura a continuación:
 - ¿Se sigue en todos los casos el modelo operación/concepto/fuente señalado más arriba?
 - ¿Qué otros tipos de modelo aparecen? Describirlos lingüísticamente, considerando el tipo de oración (imperativa, interrogativa), el modo verbal y la persona gramatical, entre otras posibilidades que se observen.
 - ¿Qué grado de flexibilidad admite la respuesta? ¿Se requiere un tipo de información determinada o, por el contrario, se espera que el estudiante dé una respuesta de elaboración propia?
- d) Relevar consignas que hayan sido solicitadas en parciales y/o guías de lectura. Analizarlas utilizando los mismos criterios señalados en los puntos anteriores de este apartado.

Componentes (operación, concepto, fuente, etc.)	Operación (definir, describir, explicar, etc.)	Persona (1ª, 2ª, 3ª)	Número (singular, plural)	Modalidad (interrogativa, imperativa, aseverativa, forma no finita)	Flexibilidad de la respuesta

Consignas de Educación

- Elija una dimensión de la política de formación docente y sintetice los principales problemas y debates implicados en ella. Ejemplifique.
- Elabore un párrafo que relacione los siguientes términos: receptores de audición - impulso nervioso - sinapsis - lóbulo temporal - sustancia blanca - corteza de asociación.
- ¿Cómo se caracteriza “aprendizaje significativo” en la teoría del aprendizaje asimilativo de D. Ausubel? ¿Qué requisitos deben cumplirse para posibilitar el aprendizaje significativo?
- Describa el Sistema Nervioso Central desde el punto de vista anatómico-funcional.
- Exponga la posición que se adopta con relación al aprendizaje por descubrimiento en el trabajo de Bruner y de Novak.
- ¿Por qué se dice que Piaget es constructivista y estructuralista a la vez? Relacione los términos de acción, esquema, estructura y equilibración.
- Realice una comparación que incluya a las cuatro corrientes expresadas en el trabajo de Skinner, Bruner, Novak y Rogers. Utilice

los siguientes criterios:

- Papel y función del que enseña, dirige o coordina.
- Organización de la clase y formas instructivas o de trabajo privilegiadas.
- Propósitos de la enseñanza o de la actividad educativa.

Consignas de Filosofía

- a) ¿Por qué sin el universal no podemos adquirir conocimiento? ¿Cómo explica Platón el conocimiento?
- b) Exponga el concepto de deliberación en Aristóteles poniéndolo en correspondencia con el silogismo práctico.
- c) Analicen comparativamente el concepto de representación en el *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil* de Locke y en *El Contrato Social* de Rousseau.
- d) Construya un ejemplo en el que existan dos obligaciones en conflicto y explique cómo podría resolverse la situación según la teoría de las obligaciones *prima facie* de D. Ross.
- e) Reconstruyan la impugnación de la soberanía popular moderna en la *Filosofía del Derecho*, poniendo en relación la parte crítica del abordaje hegeliano con su dimensión propositiva.
- f) Formalice las siguientes oraciones en el lenguaje de lógica de predicados.
 - Todos los que odian a su padre odian a sus hijos.
 - Nadie juega como Messi, aunque hay quienes quieren imitarlo.
- g) A partir de los siguientes pasajes de la *Ética nicomáquea* reconstruya el concepto de virtud ética aristotélica. ¿Qué relación establece el estagirita entre virtud ética y prudencia? Tenga en cuenta para responder a esta pregunta la distinción aristotélica entre destreza y prudencia, y entre virtud natural y virtud por excelencia aparecidas en el L. VI. de la *Ética*.

Consignas de Historia

- a) Explique las consecuencias de la gran depresión de fines del siglo XIX teniendo en cuenta la nueva forma de intervención del Estado y las relaciones laborales tayloristas.
- b) García Gual caracteriza a Solón como un “mediador”, un legislador que ofrece un camino para la eunomía (buen gobierno) a partir del equilibrio. Enumere las reformas solónicas, y compare el enfoque de García Gual con el de Simón Hornblower.
- c) Exponga críticamente los rasgos más importantes del concepto de modo de producción doméstico de Sahlins.
- d) Describa la importancia del ejército de reserva, las innovaciones tecnológicas y la tasa de ganancia, según el análisis de Marx, en la dinámica de acumulación capitalista.
- e) Hobson considera que “el imperialismo surge como una necesidad de los capitalismos principales de invertir su excedente de capital en el exterior”. Analice y evalúe esta afirmación a la luz del análisis de la Gran Depresión de fines del siglo XIX.
- f) Ponderar las herramientas teóricas disponibles para analizar el surgimiento del Estado en dos situaciones históricas vistas en clase (una de América y otra de Oriente).
- g) Analice la crisis de la monarquía española en sus dimensiones imperial y local.

Consignas de Letras

- a) Explique la hipótesis Sapir-Whorf. Distinga el alcance de la versión débil y la fuerte.
- b) Establezca semejanzas y diferencias entre el concepto de mimesis que desarrolla Aristóteles en la poética, el de Auerbach en el capítulo de mimesis trabajado y el concepto de reflejo que elabora Lukacs en “Narrar o describir”. ¿Por qué la teoría del reflejo es central en la construcción de una estética marxista? Fundamente su respuesta

- con el análisis de los artículos de Lukacs vistos en el curso.
- c) ¿De qué manera incluyen Coseriu y Halliday a la lingüística generativa en su periodización de la historia de la lingüística? Compare y justifique.
 - d) ¿En qué consiste la diferencia entre *convencer* y *persuadir* a un auditorio según la nueva retórica? Ejemplifique.
 - e) Analice el tratamiento de lo religioso, la superstición y lo fantástico en los relatos de dos de los siguientes autores: Gotthelf, Storm y Meyrink.
 - f) Caracterice y explique el vínculo entre lirismo y revolución establecido en los poemas de Raúl González Tuñón, a partir del análisis de la relación entre el espacio y el yo lírico construidos en *La calle del agujero en la media*, *Todos bailan* y *La rosa blindada*. Argumente a partir de los procedimientos formales de escritura.
 - g) Literatura e institucionalización literaria: Según Peter Bürger, la historia del proceso de autonomización de lo literario ilumina simultáneamente la institucionalización de la literatura y el rol social y político atribuido a la crítica: confronte las nociones de inmanencia y desautomatización en P. Bürger, I. Tinianov y V. Shklovski.

3.4. Sistematización: *operaciones discursivas en parciales*

Redactar un texto argumentativo breve, como podría ser una nota dirigida al Departamento de la carrera en la que se señale la necesidad de explicitar y consensuar las operaciones discursivas solicitadas en las consignas de parciales de cada materia y carrera. Incluir algunos de los rasgos típicos de las consignas de la carrera propia. El escrito debe incluir los siguientes términos:

Evaluación, universidad, parcial presencial, asimetría, docente, estudiante, consigna, conocimientos, operaciones discursivas.

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Battaner Arias, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2001). "El examen como texto escrito", en *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, pp. 11-20. Madrid, Machado.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Polémica y agente. El caso de sin embargo y no obstante en los abstracts académicos", en *Actas del Congreso Internacional de Letras: Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cubo de Severino, L. (2005). "Representación mental del modelo de situación comunicativa en la lectura de manuales universitarios y artículos de investigación", en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 141-157.
- Grigüelo, L. (2005). "El parcial universitario", en Nogueira, S. (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, pp. 111-121. Buenos Aires, Biblos.
- Muriete, R. N. (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.
- Ong, W. (1993 [1987]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2002). "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua", en

RILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, n° 15, pp. 54-68.

Roich, P. (2007). "El parcial universitario", en Klein, I. (ed.), *El taller del escritor universitario*, pp. 91-106. Buenos Aires, Prometeo.

Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 95-128. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vázquez, A. (2007). "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes", en *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, n° 2(7), pp. 4-16.

Bibliografía complementaria

Atorresi, A. y Zamudio, B. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba

Cubo de Severino, L. (coord.) (2007). *Leo pero no comprendo*. Córdoba, Comunicarte.

Knorr, P. (2012). "Estrategias para el abordaje de textos", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 15-38. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. (coord) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.

- Padilla de Zerdán, C., Doublas, S. y Lopez, E. (2007). *Yo expongo. Taller de comprensión y producción de textos expositivos*. Santa Fe, Comunicarte.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Serafini, M. T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires, Paidós.

Recursos y sitios web

Habilidades académicas. Enseñar y aprender en entornos universitarios. Página creada por Graciela Vázquez, ofrece un banco de datos, bibliografía y enlaces a sitios web a personas interesadas en el discurso académico en castellano. En línea: <<http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/academicas.htm>>.

Investigaciones 127. Página del grupo de investigación sobre escritura académica del Instituto de Formación Docente 127 de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. Presenta diversos recursos y bibliografía sobre el tema. En línea: <<http://www.investigaciones127.com.ar/>>.

CAPÍTULO 3

El parcial domiciliario

Daniela Stagnaro y Lucía Natale

Unidad 1: ¿Cambio de las tareas o aumento de las expectativas?

1.1. Introducción: *continuidad entre los géneros*

Pensar en las propias experiencias de parcial domiciliario y discutir entre todos a partir de las siguientes preguntas. Tomar notas de las ideas que vayan construyendo.

- a) ¿Cuáles son las funciones del parcial domiciliario?
- b) ¿En qué contextos circula?
- c) ¿Cuál es la situación comunicativa en la que se origina?
En relación con este aspecto, ¿qué diferencias se pueden identificar con respecto al parcial presencial y qué semejanzas con la monografía? ¿Qué elemento de la comunicación es el que varía?

La evaluación parcial puede realizarse de forma presencial, tal como se señala en el capítulo previo, o mediante parciales domiciliarios. Las tareas que se solicitan en un parcial presencial y en un parcial domiciliario en reiteradas ocasiones suelen coincidir. Sin embargo, el esfuerzo cognitivo que demanda cada uno de ellos no es el mismo. Esto significa que frente a una misma consigna, la respuesta de examen no será la misma si se trata de una situación presencial que si la tarea

se puede resolver con mayor tiempo fuera del aula. Así, comienza a advertirse que los límites entre estas dos formas que asume el parcial son difusos y que no pueden establecerse a partir del enunciado de las consignas. Asimismo, en ocasiones, el parcial domiciliario se acerca al trabajo monográfico en términos del tipo de operaciones demandadas, por lo que estos límites también son borrosos. Así, el parcial domiciliario se constituye en un género bisagra entre el parcial presencial y la monografía: juega entre estos dos extremos, acercándose más a uno o al otro.

En este capítulo se propone la reflexión sobre algunas cuestiones vinculadas con el parcial domiciliario y su relación con los otros dos géneros con los que establece vínculos y continuidades: el parcial presencial y la monografía.

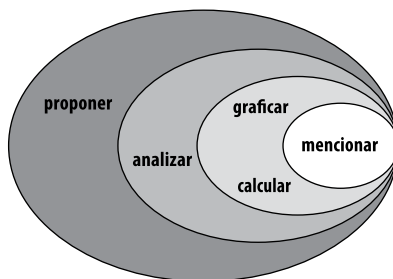
1.2. Lectura: *distintos tipos de tareas de escritura*

En el capítulo previo se ha visto que en los parciales presenciales se solicitan diversas tareas de escritura que requieren distintas formas de reelaboración de la información brindada en las clases y en la bibliografía. Para avanzar en la reflexión sobre este género, se propone a continuación la lectura de un fragmento de un texto que presenta los resultados de una investigación sobre las tareas de escritura que se suelen solicitar a lo largo de una carrera universitaria.



En el texto, se plantea una relación entre las tareas de escritura demandadas en instancias de parcial y los modos de vinculación con el conocimiento que se promueven. Interesa particularmente la clasificación de las tareas de escritura que se propone para que luego el estudiante pueda repensar las tareas que tiene que realizar en su carrera desde esta perspectiva.

En suma, el corpus analizado muestra cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala que gana en complejidad y exigencia desde la reproducción de conocimiento, seguido por la aplicación de conocimiento, pasando por la evaluación y el análisis de ese conocimiento hasta llegar a la producción de conocimiento propio. Esta clasificación tiene su correlato en un continuo de géneros discursivos que va del parcial presencial individual al trabajo práctico grupal y domiciliario, si bien la asociación entre complejidad de macroprocesos y género discursivo no es discreta. El gráfico a continuación sintetiza esta hipótesis:



<i>productivo</i>	<i>evaluativo</i>	<i>aplicativo</i>	<i>repetitivo</i>
<i>trabajo práctico</i>		<i>parcial presencial</i>	

Gráfico: macroprocesos en consignas de escritura de Ingeniería Industrial.

En suma, los macroprocesos bajo los que englobamos las tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes se vinculan con cuatro formas de interactuar con el conocimiento que señalamos al final del gráfico:

1. Produciendo nuevo conocimiento partiendo del conocimiento dado.
2. Evaluando datos empíricos o resultados de cálculos.
3. Aplicando el conocimiento dado (mayormente, mediante fórmulas y gráficos).
4. Repitiendo el conocimiento dado.

(...) Los procesos involucrados en las operaciones discursivas muestran que la carrera propone cuatro formas de conocimiento: el repetitivo, el aplicativo, el evaluativo y el productivo. Como explicamos antes, estas formas podrían ordenarse en una escala que va de menor a mayor complejidad y que requiere un dominio gradual de las herramientas que brinda la formación del grado. El conocimiento repetitivo consiste en la reproducción de las lecturas y apuntes de clase en una consigna de constatación de estudio. No parece generar nuevo conocimiento sino que apunta a la reproducción de lo dado, de lo consensuado. Es decir, se trata simplemente de conocer los saberes disciplinares como para lograr reproducirlos casi literalmente. El conocimiento aplicativo, más complejo que la mera repetición, es la puesta en contacto del conocimiento dado con una situación nueva. En este sentido, la producción de conocimiento surgiría de esta puesta en relación entre lo abstracto —la fórmula, mayormente— y el caso concreto. El conocimiento evaluativo, por su parte, implica un primer nivel de aporte original del estudiante al analizar desde una perspectiva propia los conocimientos estudiados y su aplicación a casos concretos. Por último, el conocimiento productivo consiste en la elaboración de propuestas o proyectos propios y originales del estudiante a partir de la articulación de los conocimientos mencionados antes.

Stagnaro y Navarro, 2013: 87-89

Guía de lectura

- a) ¿Cuál es la clasificación de las formas de vinculación con el conocimiento que proponen los autores y el rasgo de cada una ellas? Elaborar un esquema con la clasificación y la característica principal de cada categoría.
- b) ¿Qué macroproceso se liga a cada forma de conocimiento? Incluir los ejemplos de los macroprocesos en el esquema.

Discusión

- a) Teniendo en cuenta la tipología propuesta por los autores, ¿qué tipo

- de tareas son más frecuentes en sus carreras? ¿Coinciden con las mencionadas en el fragmento o se pueden identificar otras?
- b) De acuerdo a la experiencia como estudiante, ¿cuáles serían las operaciones discursivas que en su carrera se vinculan con cada una de las formas de interacción con el conocimiento?
- c) Si bien se ha mencionado al inicio de este capítulo que no necesariamente los enunciados de las consignas permiten determinar de manera clara y precisa la diferencia entre un parcial presencial y uno domiciliario, en relación con esta propuesta, ¿se podría establecer una distinción entre parcial presencial, parcial domiciliario y trabajo monográfico en su propia carrera? En otras palabras, ¿cada una de estas modalidades de evaluación exige típicamente algunas de las formas de interacción señaladas, o cualquiera de ellas se requiere indistintamente en estos tres instrumentos para evaluar?
- d) En el capítulo anterior, se ofrece un segmento del texto de Liliana Grigüelo (2005) en el que la autora sostiene lo siguiente acerca del parcial domiciliario:

Hay también parciales de tipo domiciliario (muchas veces grupales), que pautan consignas de trabajo más abarcativas y que apuntan a operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión teórica.

Discutir en pequeños grupos esta caracterización y buscar en sus exámenes ejemplos que permitan avalar o refutar los dichos de la autora.

1.3. Ejercitación: *análisis de consignas*



El propósito de esta actividad es que los estudiantes reflexionen sobre las producciones discursivas de sus propias carreras a partir de la propuesta esgrimida en el texto del punto 1.2. Por otro lado, la idea es que revisen parciales presenciales y domiciliarios producidos en las materias de su carrera para poder establecer una comparación que les permita ver similitudes

y diferencias. Se espera que las categorías teóricas les sirvan como herramientas para pensar las propias prácticas.

Realizar las siguientes actividades:

- a) Buscar parciales presenciales y domiciliarios de sus carreras y listar cinco ejemplos de consignas de cada uno. En su defecto, trabajar con las consignas que se brindan más abajo.
- b) Identificar en cada uno de ellos las operaciones discursivas que se solicitan. Tener en cuenta las definiciones trabajadas en el capítulo anterior.
- c) Caracterizar, por un lado, los tipos de tareas que se solicitan en los parciales presenciales y, por otro, las de los parciales domiciliarios. ¿Es posible establecer diferencias?
- d) Buscar la resolución propia de un parcial presencial y de otro domiciliario. Tratar de que se trate de exámenes que se consideren ejemplos paradigmáticos de cada tipo de parcial.
- e) Analizar las características de las resoluciones de cada uno y relevar los resultados del análisis en un cuadro. A continuación, se ofrecen algunos ejes que podrían guiar la comparación.

	Respuesta de parcial presencial	Respuesta de parcial domiciliario
Etapas de la carrera		
Espacio		
Tiempo		
Extensión		

Grado de concentración		
Grado de complejidad		
Operaciones discursivas		
Tecnología de la escritura (herramienta)		

Filosofía

- a) En “El materialismo eliminativo y las actitudes proposicionales”, Churchland sostiene que la psicología de sentido común es una teoría falsa. Explícite qué entiende este autor por psicología de sentido común, y reconstruya y evalúe los argumentos en su contra.
- b) En “La persistencia de las actitudes”, Fodor sostiene que una psicología científica puede incorporar a la psicología de sentido común, de manera que esta última sería una teoría verdadera. Explícite qué entiende este autor por psicología del sentido común, y reconstruya y evalúe los argumentos en su favor.
- c) Ambos autores acuerdan en que la psicología de sentido común es una teoría. ¿Está usted de acuerdo con esta perspectiva o cree que sería posible concebirla de otra manera? Justifique su respuesta.

Bibliografía:

Fodor, J. “La persistencia de las actitudes”, en *Psicosemántica*, Madrid, Tecnos, 1994.

Churchland, P. M. “El materialismo eliminativo y las actitudes proposicionales”, en Rabossi (ed.), *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

- ¿Cuáles son las explicaciones clásicas del “miembro fantasma” y la alternativa de Merleau-Ponty? ¿Qué intenta Merleau-Ponty mediante la exposición de este caso (o, similarmente, el de la anosognosia)?
- Teniendo en cuenta la siguiente cita del capítulo “La obra y el espacio de la muerte” de *El espacio literario*, analice las nociones de muerte que Maurice Blanchot tematiza en el apartado “La muerte posible”. ¿Cómo se articulan en su desarrollo suicidio e imposibilidad de morir? Fundamente su respuesta.

¿Por su muerte [la muerte de Kirilov], verifica acaso la posibilidad que tenía de ella de antemano, ese poder de no ser que le permitía ser él mismo, es decir, unido libremente a sí, ser siempre otro y no él mismo, trabajar, hablar, arriesgarse y ser sin ser? ¿Puede mantener hasta la muerte tal sentido de la muerte, mantener en ella esa muerte activa y trabajadora que es poder de terminar, poder a partir del fin? ¿Puede hacer de tal modo que la muerte todavía sea para él la fuerza de lo negativo, lo tajante de la decisión, el momento de la suprema posibilidad donde hasta su imposibilidad viene a él bajo la forma de un poder? O bien, por el contrario, ¿la experiencia es la de una inversión radical donde muere, pero donde no puede morir, donde la muerte lo entrega a la imposibilidad de morir?¹

Según lo afirmado anteriormente, explicita el vínculo establecido entre, por un lado, el hombre que toma a la muerte como fin con, por el otro, aquella misma extraña manera en que el artista está ligado a la obra. ¿Cuál es, a su juicio, el rol que cumple esta relación en la elucidación de la problemática de lo personal y lo impersonal?

Notas:

¹ Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 91.

- ¿Qué es lo que comparten Descartes y Hume en su presentación de la idea del yo? ¿Cuál es la crítica que Hume haría a la noción cartesiana del yo? ¿Qué podría responder Descartes al respecto? ¿Descartes comparte las premisas que guían a Hume en su crítica? ¿Por qué dice Gomila que el yo moderno queda fuera del mundo?
- Teniendo en cuenta los siguientes pasajes, explique cuál es el rol concedido a la felicidad en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

[i] "La moral no constituye una teoría sobre cómo nos hacemos felices, sino una teoría sobre cómo debemos llegar a ser dignos de la felicidad" (*Crítica de la razón práctica*, Ak. V, 30).

[ii] "Y es que, cuando se deja oír la voz del deber, se acallan los cantos de sirena de la felicidad" (Refl. 7315, Ak. XIX, 312).

Desarrolle, a su vez, la relevancia del concepto de deber en la ética kantiana teniendo en cuenta las nociones de "buena voluntad", "máxima" y "ley universal".

Historia

- A partir de la bibliografía y las lecturas correspondientes, caracterice las formas dominantes de historia socio-económicas de la segunda postguerra (Anales, historia cuantitativa, historia estructural alemana), y desarrolle las críticas que la microhistoria y la nueva historia social alemana realizaron a tales modelos de historia social, considerando el uso de categorías de análisis, la forma de construcción del objeto de estudio y el tipo de fuentes utilizados por unas y otras corrientes. En su respuesta, identifique aquellos elementos de las mencionadas críticas que puedan rastrearse o relacionarse con la versión thompsoniana del marxismo.
- Explique las transformaciones que se producen en las estructuras

sociales y económicas a partir del siglo XI, teniendo en cuenta los siguientes factores:

- La estructuración interna de la clase de poder y las relaciones entre nobleza e Iglesia.
- Los cambios en la organización del trabajo productivo y en las pautas de encuadramiento de la sociedad campesina.

- Exponga los rasgos que caracterizan a la dinámica de la comunidad antigua y su transformación en un sistema esclavista. Contraste brevemente con la formación del modo de producción asiático a partir de la comunidad oriental.
- Explique y compare las concepciones de la realeza en el Antiguo Oriente asiático y africano mediante las fuentes y bibliografía pertinentes analizadas en los prácticos.
- Analice las características del proceso de industrialización generado en Inglaterra entre fines del siglo XVIII y el XIX en comparación con otro proceso de industrialización a elegir entre:
 - a) Modelo soviético (Rusia siglo XX).
 - b) Industrialización por Sustitución de Importaciones (caso Argentina).
 - c) Industrialización Orientada a las Exportaciones (caso Sudeste asiático).

Tenga en cuenta por lo menos tres de las siguientes variables: proceso de acumulación originaria; características de los mercados; organización del proceso de trabajo; situación de la lucha de clases; rol del Estado; crisis.

Educación

- En función de las leyes educativas sancionadas en Argentina, les solicitamos que:
 - a) Establezcan una periodización posible para la misma.

- b) Describan el escenario de discusión que da marco a la sanción de las leyes del período.
 - c) Sinteticen el contenido de su principal normativa.
 - d) Expliquen qué cuestiones de la discusión histórica se dirimen a partir de su sanción y qué debates quedan inconclusos.
 - e) Diagrame un mapa que dé cuenta de la organización del sistema a partir de 1905: tipos de escuelas, niveles y dependencias.
- Realice una comparación que incluya a las cuatro corrientes desarrolladas en la Unidad 2 (expresadas en el trabajo de Skinner, Bruner, Novak y Rogers). Para eso:
 - a) Elija, al menos, tres criterios de comparación referidos a la propuesta de enseñanza. Puede tener en cuenta algunas de las siguientes posibilidades:
 - Papel y función del que enseña, dirige o coordina.
 - Papel y actividad de los estudiantes.
 - Organización de la clase y reglas de la actividad.
 - Propósitos de la enseñanza o de la actividad educativa.
 - Conocimiento relevante y formas de conocimiento o de acción privilegiadas.
 - Formas instructivas o de trabajo privilegiadas.
- Cada criterio deberá servir para comparar, al menos, tres de las corrientes mencionadas.
- b) Establezca una forma de presentación (texto tipo artículo, cuadro, discusión, etcétera).
 - c) Realice la comparación e incluya las referencias y las explicaciones que sean necesarias.
 - d) Agregue un apartado donde exponga explícitamente las conclusiones de la comparación realizada.
- Si bien el sistema sarmientino-mitrista se consolidó para principios del siglo XX, una serie de debates y propuestas políticas, culturales y filosóficas permearon el campo educativo en toda América Latina. Les solicitamos que describa las discusiones pedagógicas desde el positivismo y el espiritualismo. Tenga en cuenta las discusiones del

socialismo, el anarquismo, el normalismo, el liberalismo. Definan posiciones y pensadores representativos de las tendencias y sus experiencias educativas.

- *Los jóvenes del nuevo siglo y la escuela.* El material sobre los jóvenes del siglo XXI y la escuela fue planteado como lectura autónoma. Seleccione uno de los artículos propuestos y explicité por qué lo considera significativo teniendo en cuenta como eje de reflexión los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Debe realizar una presentación, para un grupo de personas interesadas, sobre los principales problemas, posibles puntos de vista y decisiones a tomar en un proceso de reforma curricular en nuestro país (o en una provincia en particular). ¿Qué cuestiones tomaría en cuenta para la exposición? ¿Cuál es su importancia? ¿Cuál sería, brevemente, el desarrollo que plantearía para cada tema elegido?

Letras

- El problema de la valoración en el estudio de la literatura. Estudie el problema del valor (y la valoración) en los textos de Bajtín (particularmente el de Voloshinov, “La palabra en la vida y en la poesía”), situándolo en la problemática teórica que caracteriza al llamado “grupo de Bajtín”, y contrástelo con otro autor (o movimiento) que usted deberá seleccionar, y en el que la consideración sobre el valor sea pertinente. Especifique, ejemplifique y caracterice los enfoques, las diferencias y las eventuales similitudes.
- Analice, compare y desarrolle los conceptos de “mito” y “arquetipo” de Miguel Ángel Asturias y Ángel Rama, en *El señor presidente* del propio Asturias y/o en *El tirano* de Enrique García Tuñón.
- Realice una lectura de *El agua en los pulmones* y *El cerco* de Juan Martini que contemple los siguientes aspectos: a) vínculos entre las novelas

y el momento de enunciación; b) usos del policial; c) función de la elipsis.

- Las fisuras de la operación hermenéutica en *El Conde Lucanor* y en el *Libro de buen amor* (las operaciones analógicas de Patronio al interpretar los planteos de Lucanor; las condensaciones de sentido del *exemplum* operadas por don Iohan en los versos finales; las exhortaciones a la interpretación correcta de Juan Ruiz; su propia interpretación de las *auctoritates*).

- Demostrar la siguiente hipótesis:

El sistema axiológico romano implica una polarización antitética entre los constituyentes de la *virtus* y los *vitia* y se asienta en la convicción de que existe una relación recíproca y monolítica entre el ser y el hacer de un individuo. El Catilina de Salustio, más allá del episodio narrado, es una reflexión acerca de la crisis de ese sistema que signa el período tardorrepblicano, determinada por una suerte de borramiento de las fronteras de los términos que designan sus constituyentes y la consecuente dificultad para sostener la polaridad antitética *virtus/vitia* y para fijar las identidades de los varones de la dirigencia a partir de sus actos. Esto se aplica no solo a César y Catón, como hace Batstone, sino también y muy especialmente al propio Catilina.

- Utilizar como punto de partida para esa demostración un corpus integrado por el retrato de Catilina (Sal., C. 5) y su primer discurso (ib. 20).
- Emplear el resto de la obra como apoyo para el análisis del corpus de trabajo principal. Ej.: semejanzas entre el discurso de Catilina y el del propio Salustio acerca de los vicios de la dirigencia contemporánea.
- Elegir un título para el trabajo.
- Acompañar el trabajo de un *abstract* o resumen de no más de

250 palabras, que contenga formulación del tema, hipótesis y metodología (con o sin mención de la bibliografía teórica).

Ejemplo:

La obra de Vitruvio es un emergente de la transformación cultural del principado, caracterizada por el establecimiento y la consolidación de una autoridad académica que, a partir de la ratio, produce saberes hasta entonces sustentados en la consuetudo. Inscripto en esta corriente, Vitruvio presenta su *De Architectura* como un texto didáctico que, como tal, se precia de ofrecer al lector un material cuyo conocimiento redundará en su propio beneficio. Sin embargo, en un mundo que tiende a separar de manera tajante el conocimiento especulativo de las actividades prácticas, en detrimento de estas últimas, nuestro autor se enfrenta al doble problema de demostrar la validez del saber transmitido y de imbuirse de la autoridad y jerarquía inherentes al enunciador de todo discurso didáctico. En este orden de cosas, pretendemos demostrar que el prefacio del libro I de la citada obra es una argumentación destinada a obtener el reconocimiento del enunciatario de la pretensión de validez del enunciador acerca de la legitimidad y pertenencia de la instauración de la acción comunicativa misma que propone el texto. Para ello, analizamos los distintos componentes de este discurso apoyándonos en una combinación de herramientas teóricas ofrecidas por la filología clásica en particular (Classen, 1968; Pöhlmann, 1973; Schiesaro, 1987; Malaspina, 1988; Constan, 1993; Dalzell, 1996; Gibson, 1997; Calcante, 2002; Volk, 2002) y por estudiosos de distintos aspectos del análisis del discurso en general (Searle, 1969; Verón, 1980; Greimas, 1981; Lyons, 1981; Habermas, 1999).

1.4. Sistematización: *el parcial domiciliario como género discursivo*

Para sistematizar los distintos aspectos que se comenzaron a trabajar en esta unidad, se propone redactar un tex-

to expositivo-argumentativo que dé cuenta de las principales características del parcial domiciliario en la carrera de cada estudiante a partir de las lecturas y el análisis previos. Además, el texto debe argumentar acerca de si cambian las tareas solicitadas en este tipo de examen con respecto al parcial presencial o si varían las expectativas en relación con las respuestas de los estudiantes.

Unidad 2: Mirar las dificultades

2.1. Introducción: *desafíos del acceso a los géneros universitarios*

Los medios de comunicación se hacen eco de algunas problemáticas del ámbito educativo e intentan formar la opinión de sus lectores sobre estas cuestiones. Leer el siguiente segmento de una nota sobre la lectura y la escritura en relación con la escolarización.

A partir de la lectura de la nota y de las propias experiencias como escritores universitarios, discutir a partir de las siguientes preguntas:

- a) En el fragmento se plantea la problemática de la lectura y la escritura y del “lenguaje monosilábico” como causantes del fracaso escolar. ¿Están de acuerdo con este planteo?
- b) ¿Cuáles fueron las principales dificultades que ustedes experimentaron al ingresar al ámbito de educación superior?
- c) ¿En qué medida perciben que la escuela secundaria los preparó para el tránsito al nivel superior?
- d) ¿Cuáles son los principales obstáculos que encontraron a la hora de resolver los primeros parciales domiciliarios? ¿Cuáles aún no logran resolver exitosamente?
- e) ¿Han tenido oportunidad de leer parciales de otros compañeros? ¿Qué dificultades han encontrado en ellos? ¿Se vinculan con las propias?

lunes, 26 de abril de 2010

Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar

PREOCUPACION EN LOS COLEGIOS

Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar

Hasta el propio director general de Cultura y Educación reconoció el déficit

Leer y escribir, el abc del proceso de enseñanza y aprendizaje, se convirtió en una de las "asignaturas" más reprobadas por los alumnos, sin distinción de niveles. De hecho, el curso de apoyo a estudiantes que dicta la UNLP -del que participan 250 secundarios sobre 400 jóvenes- contiene un área específica denominada Prácticas de Lectura. Una de las facultades que más insistió en incorporarla fue la de Derecho. "El problema se agudiza cada año. Además, antes había diferencias según la escuela de la que provenía el chico: ahora no", enfatizó el coordinador del ingreso, Carlos Marucci. El titular de Educación bonaerense, Mario Oporto, señaló: "sabemos que las principales causas del fracaso escolar están vinculadas a la mala lectura y a la mala escritura".

Esta semana, el titular de Educación bonaerense, Mario Oporto, señaló: "sabemos que las principales causas del fracaso escolar están vinculadas a la mala lectura y a la mala escritura". ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? ¿Y las soluciones? ¿Qué hacer para que un estudiante no llegue a la universidad con un "lenguaje monoslábico"?, como definió la docente Alicia Lasca.

Lic. en Psp. Lia A. Del Prado

0221-15-534-8875 M.P. 102.070

Este espacio ha sido creado como lugar de encuentro, en el cual, tanto madres y padres, como también profesionales de la psicopedagogía, psicología, educación, fonología y la medicina, podamos entre todos, nutrirnos intercambiando opiniones y conocimientos.... la finalidad es, en definitiva... seguir aprendiendo...



Copyright©LiaDelPrado

enpsicopedagogia@hotmail.com

En el capítulo previo se vio que Walter Ong (1993) plantea que la escritura es una tecnología de la palabra. Como toda tecnología, esta no se aprende naturalmente, sino que requiere de un arduo proceso de enseñanza-aprendizaje. Y este camino se vuelve más ríspido cuando se trata de lenguajes especializados, como el científico-académico, con lógicas y modos propios de pensar y razonar.



Walter Ong ha realizado un importante aporte al desarrollo del conocimiento en torno a la escritura, fundamentalmente, resulta novedosa su mirada de la escritura desde una perspectiva histórica a partir de las diversas tecnologías de la palabra. Otros de los investigadores más destacados en esta línea de la historia de la escritura son Roger Chartier, Michel de Certeau y Carlo Ginzburg.



En el Capítulo 1 se aborda el ingreso a las culturas disciplinares y el discurso científico-académico.

2.2. Lectura: *obstáculos frente a la escritura del parcial domiciliario*

Lingüistas y psicólogos interesados en los procesos de adquisición de la escritura académica se han ocupado de indagar las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios a la hora de resolver tareas de escritura en instancias de evaluación parcial. A continuación, se ofrecen algunos fragmentos de la producción sobre el tema para aportar a la reflexión.

En su trabajo de 2008, Desinano observa que una de las características de los textos escritos producidos por estudiantes universitarios es la fragmentariedad, entendida esta como un conjunto de rasgos que

alejando al texto de *continuum* normal de textualización y que hacen “prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer/reformular lo escrito” (2008a: 1). De acuerdo con la autora, dicha fragmentariedad se manifiesta, por ejemplo, en los casos en que se percibe una “recuperación directa de pasajes de textos de otros (profesor/bibliografía) que se yuxtaponen con mayor o menor éxito, pero en los que el sujeto que escribe es el gran ausente” (2008a: 3).

Entre otras marcas características de la fragmentariedad y que, por lo tanto, producen extrañeza y suspenden la lectura, Desinano (2008a y 2009) propone también las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, la ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes (*i.e.* enunciados faltantes en el texto del estudiante y que el lector debe recuperar en el interdiscurso para construir sentido), relaciones anafóricas imprecisas, etcétera.

Negroni y Hall, 2011: 193-194

A partir del análisis de los parciales elaborados en el marco de las dos materias mencionadas, puede decirse que las principales dificultades de los estudiantes en la redacción de exámenes parciales se encuentran en el nivel discursivo. En primer lugar, en lo que se refiere a la metafunción textual, se han encontrado problemas en la organización del flujo de la información que se observa básicamente en la falta de desarrollo de algunas informaciones centrales para un cumplimiento acabado de la consigna. Esta observación sugiere que los estudiantes están presuponiendo que el lector de las respuestas (el profesor) puede reponer la información faltante, en tanto experto en su campo disciplinar. Este problema, que se corresponde con la “falta de desarrollo del contenido”, o la “falta de estudio” —según las palabras utilizadas por los docentes de las materias— es central, efectivamente. En términos sistémicos, puede ser redefinido como un logro parcial del

propósito de la actividad, ya que las dificultades en la organización de la información repercuten finalmente en el nivel de género, en tanto no se cumple de manera satisfactoria la meta buscada: aprobar con una nota alta los exámenes.

El segundo problema detectado también se sitúa en el estrato discursivo, en la metafunción interpersonal, aunque cabe señalar que es más frecuente en los textos producidos en el marco de Introducción a las Problemáticas Educativas. La dificultad radica en el empleo de los recursos valorativos en sus tres tipos: Actitud, Gradación y Compromiso (Martin y White, 2005). En cuanto al primer tipo, se observa que, antes que optar por la evocación de actitudes, los estudiantes las manifiestan más explícitamente, las invocan. Con respecto a la Gradación, en muchos casos se opta por recursos poco graduados, que podrían situarse en los extremos de una escala. Por otra parte, en relación con el Compromiso, en los textos con mayores dificultades, predomina una perspectiva monoglósica antes que una heteroglósica. En síntesis, los estudiantes optan por recursos que suelen dejarse de lado en los textos científicos o académicos producidos por expertos.

En los parciales de Teorías del Crecimiento y Desarrollo Económico estas dificultades son menos frecuentes. Puede pensarse que las diferencias se deben a cuestiones ligadas a las disciplinas: mientras que en las Ciencias Humanas predomina una orientación hacia la argumentación razonada (Silvestre, 2001), en la Economía se encuentra una tendencia a la demostración a través de fórmulas matemáticas.

Natale y Stagnaro, 2009



La metafunción textual del lenguaje construye mensajes consistentes y cohesivos, mientras que la metafunción interpersonal establece roles sociales y comunicativos entre los hablantes.



Más adelante se ejercitan los sistemas de Gradación y Compromiso mencionados en el texto.

Problemas frecuentes

- La falta de entrenamiento en estrategias de justificación lleva, a menudo, a definir términos teóricos con enunciados estereotipados o provenientes del sentido común.
- Es frecuente que los estudiantes hagan referencia a los conceptos sin enmarcarlos en sus teorías (por ejemplo, “enunciación”, “código”, “discurso”) o que los usen como sinónimos (por ejemplo, “determinaciones”, “causa” y “condiciones de producción”; “ideología” y “dimensión ideológica”; “enunciador”, “emisor” y “autor”). También es usual que extrapolen inapropiadamente conceptos de un marco teórico a otro (por ejemplo, atribuir la noción de “contexto” al modelo lógico-semiótico de Charles Peirce). Es preciso tener en cuenta que los modelos teóricos que se presentan como objeto de estudio contienen conceptos abstractos e hipótesis que tienen significación en el marco de las teorías y de las condiciones históricas donde se sitúan y en muchos casos requieren para su comprensión de un pensamiento dialéctico (tal como sucede, por ejemplo, con los modelos semióticos binario y ternario).
- Muchas veces los ejemplos no corresponden, otras faltan. La ejemplificación es una estrategia que requiere evaluar el grado de pertinencia con respecto al asunto. Con harta frecuencia, frente al esfuerzo cognitivo que supone la operación de conceptualización, los estudiantes acuden al ejemplo. Pero en ningún caso la ejemplificación puede reemplazar a la conceptualización y a la explicación de una noción (aunque es una coartada bastante usual).
- Para lograr una explicación adecuada es preciso identificar qué tipo de relación lógica está implicada en el proceso en cuestión (problema-solución, causal, consecutiva, condicional, identidad, oposición, adición, implicación, espacial, temporal, etcétera). En los textos teóricos resulta complejo identificar estas relaciones por su grado de abstracción. Sin embargo, es preciso enfrentar el desafío y no eludir el problema aduciendo sencillamente que “P tiene que

ver con Q". El lexema "tiene que ver con" o "se relaciona con" son muletillas insuficientes para especificar el tipo de relación lógica entre fenómenos y no dan cuenta de la complejidad de los procesos a analizar.

- Como queda dicho, el parcial domiciliario supone la escritura planificada sobre la base de un corpus de material bibliográfico indicado por el docente. La lectura directa de dichos materiales es el insumo primario con el que se construye el parcial y constituye un primer sustrato indispensable de lectura. A lo largo de la cursada, los docentes brindan explicaciones tratando de mitigar la dificultad de los problemas tratados en la bibliografía. Esta transposición didáctica —que implica ya, un reduccionismo, una interpretación, un sesgo— es un segundo sustrato de lectura y un grado de transformación del conocimiento producido por el profesor. Por último, si los estudiantes no realizan una lectura de primera mano y pretenden resolver las consignas con la sola lectura de este segundo sustrato, el producto final será un tercer sustrato que estará alejado exponencialmente del original.
- La escritura de un parcial domiciliario requiere objetivar el conocimiento y las relaciones surgidas de la lectura. Los escritores menos entrenados suelen tener dificultad para parafrasear los textos. Frente a este obstáculo —y para evitar reproducir textualmente o alejarse demasiado de las ideas e hipótesis de los autores— a menudo desvían el tema, lo eluden o reponen comentarios de su propia cosecha.
- En el seno de la comunidad científica circulan múltiples y variadas fuentes legítimas y legitimadas de divulgación de la producción académica (artículos, actas de congresos y jornadas, revistas especializadas, libros, apuntes y toda clase de publicaciones) que constituyen insumos fundamentales de la práctica universitaria. De modo que "no es con Google, Clarín, e incluso Wikipedia que los alumnos se legitiman como lectores universitarios" (Siedl, s/f: 9).

- La táctica de copiar y pegar no reemplaza a la elaboración personal y atenta contra el proceso metacognitivo (reflexión sobre el propio proceso de producción). Además, pone en riesgo la coherencia semántica y retórica del texto y nos enfrenta al problema de la indagación de las fuentes apropiadas. En palabras de Siedl:

"Internet no es un archivo electrónico. Se utiliza aquí la acepción amplia de archivo como la de un conjunto organizado y catalogado de documentos. Por ejemplo, en el Archivo General de la Nación se pueden encontrar daguerrotipos, fotografías y voces grabadas, así como documentos gráficos de toda la historia argentina. Por supuesto, esto ocurre porque hay una clasificación, realizada con un criterio. Con menor amplitud documental, se puede ingresar a la biblioteca de la Facultad de Psicología, y observar la existencia de catálogos y bases de datos. Lo que ocurre con Internet es que cualquier persona que quiera indagar sobre cualquier tema puede entrar a un buscador y 'traer' cualquier tipo de información. Y el problema es que las hay de diversas calidades. Por eso es crucial tener un criterio de selección, un tamiz. No es adecuado pensar que porque la pantalla es plana, la información está al mismo nivel. En rigor, cerca del 99% del material de una búsqueda inicial por esta vía es 'basura'" (Siedl, s/f: 5-6).

Bitonte, s/f

Guía de lectura

- a) ¿Cuáles son los problemas que los textos señalan en relación con las prácticas de lectura y escritura académicas?
- b) ¿En qué consisten las dificultades específicas de la escritura estudiantil?

Discusión

- a) En su experiencia académica, ¿enfrentaron obstáculos que no aparecen mencionados en los fragmentos?
- b) ¿Cuáles de los problemas mencionados no son relevantes en sus carreras?
- c) Elaborar un listado con los problemas típicos de sus carreras.
- d) Tomando como punto de partida el listado elaborado, diseñar una guía de revisión de parciales. A continuación, se presenta un modelo que puede servir de orientación.

Guía de revisión de respuestas de examen

1. La tarea realizada, ¿responde a lo solicitado por la consigna?
2. La resolución, ¿se puede interpretar de manera independiente, o es necesario reponer información de la consigna para comprender la respuesta?
3. En cuanto a la información, ¿es relevante? ¿Se presenta de modo ordenado y progresivo o se repite información? ¿Se evitan las ambigüedades?
4. ¿El registro lingüístico es adecuado a la situación comunicativa? ¿Aparecen expresiones propias de la oralidad? ¿Se utilizan los términos propios de la disciplina?
5. La disposición de la información, ¿apunta a cumplir el propósito comunicativo, o es necesario reorganizarla?
6. ¿Los párrafos desarrollan las ideas en más de una oración?
7. ¿Se emplearon conectores para vincular las ideas y explicitar las relaciones?
8. ¿Las oraciones están bien construidas, se entienden? ¿Concuerda el sujeto con el verbo? ¿Los pronombres tienen sus antecedentes?
9. ¿Se utilizaron signos de puntuación para ayudar a la construcción de sentido y al ordenamiento?
10. ¿Se colocaron tildes? ¿Se respetó la ortografía?

2.3. Ejercitación: *gradación y compromiso*

A partir de los recursos y ejemplos ofrecidos en la tabla a continuación, rastrear en las respuestas de parciales domiciliarios las opciones de gradación y de compromiso presentes. Determinar si las formas empleadas por los autores son consistentes con el discurso científico-académico esperado. Reescribir los casos detectados como problemáticos para que sean más adecuados.



En esta actividad, se apunta a enfatizar la importancia de redactar textos heteroglósicos, que abran el juego a múltiples voces en diferente medida, y evaluaciones graduadas, que exhiban diferentes grados de fuerza y foco. Para más detalles, en la Unidad 4 del Capítulo 4 se explora el dialogismo en el discurso científico-académico.

Gradación				Compromiso			
Fuerza		Foco		Contraer		Expandir	
subir	bajar	aguzar	suavizar	rechazar	proclamar	entretener	atribuir
sumamente trillado	algo trillado	verdadera diferencia	una suerte de diferencia	nunca	hay que admitir que	aparentemente	Chomsky afirma que



El sistema de Gradación modifica el valor de las evaluaciones y los sentimientos; la fuerza los sube o baja, mientras que el foco los especifica o los difumina. El sistema de Compromiso ubica la voz del hablante en relación con voces alternativas; la contracción tiende a cerrar el espacio para esas voces, mientras que la expansión lo abre.

Consigna

Teniendo en cuenta la siguiente cita del capítulo “La obra y el espacio de la muerte” de *El espacio literario*, analice las nociones de muerte que Maurice Blanchot tematiza en el apartado “La muerte posible”. ¿Cómo se articulan en su desarrollo suicidio e imposibilidad de morir? Fundamente su respuesta.

¿Por su muerte [la muerte de Kirilov], verifica acaso la posibilidad que tenía de ella de antemano, ese poder de no ser que le permitía ser él mismo, es decir, unido libremente a sí, ser siempre otro y no él mismo, trabajar, hablar, arriesgarse y ser sin ser? ¿Puede mantener hasta la muerte tal sentido de la muerte, mantener en ella esa muerte activa y trabajadora que es poder de terminar, poder a partir del fin? ¿Puede hacer de tal modo que la muerte todavía sea para él la fuerza de lo negativo, lo tajante de la decisión, el momento de la suprema posibilidad donde hasta su imposibilidad viene a él bajo la forma de un poder? O bien, por el contrario, ¿la experiencia es la de una inversión radical donde muere, pero donde no puede morir, donde la muerte lo entrega a la imposibilidad de morir?¹

Según lo afirmado anteriormente, explicita el vínculo establecido entre, por un lado, el hombre que toma a la muerte como fin con, por el otro, aquella misma extraña manera en que el artista está ligado a la obra. ¿Cuál es, a su juicio, el rol que cumple esta relación en la elucidación de la problemática de lo personal y lo impersonal?

¹ Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 91.

Morir, en la misma medida en que es posible, no lo es: puedo tender hacia mi muerte, puedo llegar hasta su borde mismo, pero este borde está de este lado, entre las acciones vitales: inmediatamente, en el instante en que debiera concretarse *mi* muerte, estar realizada el muerto es otro, esto es, al menos no *soy* yo. Yo es un sujeto dueño de sus acciones y protagonista de ellas (en el mejor de los casos, claro: y esto incluye la enorme actividad requerida para el suicidio, como bien señala Blanchot) y, precisamente, la muerte es la extrema pasividad, la extrema indecisión y la extrema indecidibilidad; y está siempre del otro lado. En el pasaje citado, Blanchot está trabajando con las “intuiciones” profundas de Dostoievski: existe, claro, la posibilidad de darse muerte, como puro derecho y extrema libertad. Pero aquí Blanchot juega con el concepto heideggeriano de posibilidad como apertura y como lo propio de la existencia: se trata de esa extensión incalculable, inmedible, de ese recorrido desde la apertura (absoluta) hasta la desaparición absoluta. En el recorrido de este espacio, si encontrara el punto donde poseer mi morir, si lograra, como él dice, ser conciencia de desaparecer y no conciencia que desaparece, si anexara completamente a mi conciencia la desaparición de esta, sería entonces totalidad realizada.² Este es el rasgo soberbio de la idea de la muerte. Pero también está el lado opuesto de esta dialéctica: la inversión radical que hace de ese instante una conversión inmediata de la posibilidad en imposibilidad (no es ya la posibilidad *de* la imposibilidad) de morir en primera persona. Ahora bien, lo que en mi opinión Blanchot quiere hacer es mostrar todas estas contradicciones para relevar, en primer lugar, que ambas viven una de la otra, que si bien se excluyen desde toda lógica bivalente, se explican y funcionalizan dialécticamente, esto es, justamente por su carácter contradictorio es que la negación de una lleva a la afirmación de la otra; y, en segundo lugar, que este juego se da casi del mismo modo en la obra de arte, salvo que la inversión (la conversión) es el final del recorrido del suicida, mientras que es el principio de la actividad del artista. Hay en el suicida un gesto que a Blanchot lo atrae en extremo: el de la soberanía sobre lo imposible. Ese gesto es el mismo del artista, que se lanza en una dirección que desconoce y a la que jamás va a llegar.

Y más aun le interesa, creo, la condición de dominio sobre la muerte como definición de *espíritu*. Si no hubiera muerte a la que anhelar dominar, no habría espíritu. Pero tampoco habría espíritu si la obra no coagulara, corporeizara, esto es, expresara en forma finita y concreta, *posible*, lo imposible de lo infinito, del cual se nutre. Sin embargo, este gesto que él califica de “viril” tiene dificultades, justamente vinculadas con la necesidad, para Blanchot, de la desaparición de lo personal. En un pasaje (que conecta con *La comunidad inconfesable*) Blanchot ataca el individualismo sustancialista liberal: *No hay que permanecer en la eternidad perezosa de los ídolos, sino cambiar, desaparecer, para cooperar con la transformación universal: actuar sin nombre y no ser un puro nombre ocioso. Los sueños de supervivencia de los creadores no solo parecen mezquinos sino culpables, y cualquier acción verdadera realizada anónimamente en el mundo y para la llegada del mundo parece afirmar sobre la muerte un triunfo más justo, más seguro, y al menos libre de la miserable nostalgia de no ser más uno mismo.*³ Este pasaje queda como aislado en el texto, que es de un alto rigor expositivo; desgajado por su tono imperativo. Pero es iluminador, a la hora de pensar por qué Blanchot llega a las conclusiones que llega: no se trata de lo personal. Se trata de lo impersonal, entendido como común y comunitario. Se trata de dejar atrás el egocentrismo y el autobombo del sujeto moderno. Se trata de desaparecer sin tener que morir, pero haciendo morir el yo (el yo moderno, el individuo liberal), del cual dirá en *La comunidad...* que es equívoco.

² Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 90.

³ *Ibíd.*, p. 86.

Historia

Consigna

¿Qué aspectos del poder puso en juego la Dictadura Militar según Villarreal? Desarrolle su noción de poder y ejemplifique. ¿Qué relaciones puede realizar entre ese análisis de Villarreal y la noción de hegemonía como relación tensa entre coerción y consenso?

La hipótesis del texto es, a mi entender, la siguiente: *El proceso regresivo que expresó la dictadura militar adquiere su principal significado en términos de poder*. Esta hipótesis presupone entender que existe un correlato entre el poder económico, ideológico, social, pero, fundamentalmente entre el poder político y la sociedad. Por eso Villarreal va a hablar de los efectos del poder.

En el caso de la dictadura militar la concentración de poder provocó un proceso social regresivo que dejó marcas estructurales. Y esto sucedió porque el poder dictatorial no solo actuó de manera represiva sino “productiva”. Esto es, actuó mediante el uso de la coerción y la generación de consenso. Un control y vigilancia desde arriba y un control y vigilancia interno (mecanismos conscientes e inconscientes que producen y reproducen relaciones de poder).

En lo represivo, el proceso militar actuó destruyendo organizaciones diversas y aplicando la fuerza (desaparición, tortura) sobre individuos y grupos sociales. En lo “productivo” actuó generando un consenso notable de restauración del orden (lo llamaban “proceso de reorganización nacional”), estimuló el individualismo social, distrajo con mecanismos de recreación (el mundial '78) y desarrolló un proceso de reestructuración de la sociedad. También es cierto que hubo ciertas cosas, dice Villarreal, que contribuyeron (por suerte) a la caída de este consenso que culminó en la retirada del gobierno y en el llamado a elecciones democráticas. Él se refiere a los errores económicos que se

cometieron, a la generalización del autoritarismo, y por supuesto, al grandísimo error de la guerra de las Malvinas.

Si retomamos lo visto en la pregunta anterior podemos rastrear la concepción de poder de Foucault relacionada con la concepción de relación de hegemonía de Gramsci. El poder no solo se ejerció de manera coercitiva (represiva) sino generando consenso tanto conciente como inconsciente ("productivo").

Villarreal sostiene que la situación previa a la dictadura era de crisis política sostenida y se debía, por un lado, a la ingobernabilidad de las masas conformadas, en gran medida, por el movimiento obrero (homogeneidad por abajo), y por otro lado, se debía a la indefinición y fragmentación hegemónica de los sectores dominantes (heterogeneidad por arriba). La dictadura justamente invirtió esta situación poniendo en marcha una unificación de las clases dominantes al mismo tiempo que buscó la fragmentación popular.

El autor nos dice que la unificación se produjo gracias a un "triple movimiento" de concentración del capital, establecimiento hegemónico del sector financiero y la aparición de nueva representatividad personificada en los militares. Por otro lado, la fragmentación se debió a tres factores que complejizaron el espectro de los trabajadores. Esos factores fueron: la centralización o desindustrialización que redujo el peso de los industriales y clausuró el movimiento sindical, la independización que se produjo por el crecimiento del trabajo asalariado o cuentapropista y la tercerización que sumó otro tipo de empleados y contribuyó a la marginalización del trabajo.

Volvamos a los efectos que nombramos arriba. Estos procesos políticos que invirtieron las relaciones de hegemonía tuvieron sus efectos en la sociedad. Villarreal dice:

El proceso militar generalizó los resortes de poder de la sociedad disciplinaria, generó mecanismos represivos basados en la sospecha personal generalizada e instituyó una cultura del miedo en la que el poder ejerció el máximo de control individualizador de los

sectores populares. Se impulsó una modificación en la forma de constitución de las clases subalternas que apuntaba a convertir la solidaridad en individualismo, la cooperación en competencia y la homogeneidad en fragmentación. (Villareal, 206)

Ya podemos percibir, desde el comienzo de esta respuesta, que la concepción de poder que se maneja en este texto es la de una relación de poder, una relación de hegemonía que se define en la tensión entre coerción y consenso. Podemos ver influencias de Foucault en el disciplinamiento de los cuerpos, como influencia de Gramsci con el concepto de hegemonía.

Él dice que “el poder es mucho más difuso, general y complejo” que el poder entendido como una forma de gobierno, o como identificado con sus protagonistas o con sus leyes. Similar a la descripción que hace Williams de hegemonía, sostiene que el poder es un proceso en el que las relaciones de fuerza se determinan, definen y redefinen constante y cotidianamente. No establece que las relaciones entre ambas fuerzas se dé de modo pasivo como dominación/subordinación. No se la lucha por un poder externo, sino que en la lucha se construye un poder que atraviesa a ambos actores.

Educación

Consigna

A partir de la siguiente definición de “actitud” que realiza Foucault:

Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos; por último, una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban un ethos. Por consiguiente, antes

que pretender distinguir el “período moderno” de las épocas “pre” o “postmoderna”, creo que más valdría indagar cómo la actitud de la modernidad, desde que se formó, se encontró en lucha con actitudes de “contra-modernidad”. (Foucault, M. *¿Qué es la ilustración?* Alción. 1996. Pág. 94)

Caracterice la “actitud moderna”. Utilice en su desarrollo por lo menos tres de los autores trabajados en teóricos y prácticos.

La modernidad es el paso de un modo de ver las cosas a otro. Algo es moderno porque algo es antiguo. El fundamento deja de ser la esencia de las cosas. Ahora el fundamento es el Sujeto y la Razón.

La “actitud moderna”, según la definición foucaultiana de “actitud”, fue una elección voluntaria ejercida por algunos. Esto se ve claramente en el artículo de Kant, “¿Qué es la Ilustración?”, de 1784, es decir, cinco años antes de la Revolución Francesa. La Ilustración es la primera corriente de pensamiento de la Modernidad. Kant la define como ***“la salida del hombre de la minoría de edad”***. Si bien sostiene que el público puede ilustrarse a sí mismo lentamente, si se lo deja en libertad, destaca que muchos hombres (sobre todo las mujeres) permanecen bajo la conducción de tutores por cobardía y pereza. Define a su época, no como ilustrada, sino como “de ilustración”, que tendría como meta lograr a una época ilustrada total. El primero que adoptaría esta actitud moderna sería el príncipe Federico, con su declaración: “Razonad todo lo que queráis, pero obedeced”, afirmación a partir de la cual Kant distingue entre el uso público y el uso privado de la razón. El **uso público de la razón** que siempre debe ser libre, y que es el único que puede producir la ilustración, es el uso que de ella hacen los doctos, que pueden publicar sus ideas. El **uso privado de la razón** es el empleo de la razón dentro de un puesto civil en el que solo se permite obedecer pasivamente. Volviendo a la elección voluntaria de esta actitud, Kant sostiene que ***“Un hombre, con respecto a su propia persona, puede dilatar la adquisición de una ilustración que está obligado a poseer,***

pero renunciar a ella, con relación a la propia persona, y con mayor razón aun con referencia a la posteridad, significa violar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad". Por lo tanto, la elección personal se limitaría al momento en que cada uno decide ilustrarse, pero ese proceso sería inevitable.

En cuanto a la definición de actitud como una manera de pensar y sentir, de actuar y conducirse que indica una pertenencia, podemos referirnos a la definición moderna de lo público como espacio de la ciencia o de los conocimientos bien validados, como una forma de usar la razón con libertad (sin censura), por sí mismo y obedeciendo a las leyes de la propia razón en su uso puro. A este espacio solo lo ocupan, entonces, los científicos.

Letras

Consigna

Explique, discuta y ejemplifique: "Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro" (M. A. K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*).

Existe la relación entre forma lingüística y función social, se entiende forma lingüística como la elección de un hablante de usar una de las variedades que presenta su misma lengua u optar por una lengua diferente según el contexto de situación.

El registro para Halliday es un conjunto de variables contextuales, puede ser un registro de tipo formal o informal que use el hablante dependiendo de la situación.

La sociolingüística estudia los dialectos en el contexto social, es decir,

estudia factores extra lingüísticos. Fasold (1996) relaciona la coexistencia de dos lenguas en una comunidad con el fenómeno conocido como diglosia.

La diglosia utiliza una variedad A de la lengua —que puede ser la lengua madre— y una variedad B —que puede ser una lengua más elegante y formal o dominante— en donde el hablante elige una u otra forma dependiendo del contexto.

La característica de la diglosia es que deben ser formas de la misma lengua, es decir, variedades de la misma lengua o ambas lenguas no deben ser muy distintas.

Existen excepciones de la diglosia que no cumplen esta premisa; un ejemplo de ello es en el Paraguay donde el guaraní, la lengua popular, y el español normalizado conviven, ambas son lenguas totalmente diferentes no hay similitud léxica, gramatical ni fonética en donde el uso del guaraní es exclusivo del ámbito familiar y el español de la educación y actos comunicativos formales.

Puede haber tensiones que lleven a la desaparición de una variedad dialectal y se transforme de la variedad A en variedad B quedando solo un dialecto, esto puede ser causado por la influencia de una lengua dominante sobre la lengua dominada o la difusión de una lengua determinada o una lengua nacional, entre otras.

Este proceso de cambio o transformación no se produce repentinamente, sino que es un proceso lento y pueden pasar muchos años o décadas para que ocurra, en ese período de transición pueden suceder fenómenos que lleven al cambio de lengua, como por ejemplo en casos de las lenguas en contacto los hablantes suelen tomar un préstamo léxicos o morfológicos de la lengua A e intercalar en un mismo discurso la lengua B; lo mismo sucede con hablantes bilingües cuando cambian de código en un mismo discurso, hay interferencias lingüísticas en donde toman un rasgo de la lengua A y la aplican en la lengua B como una especie de perturbación.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua que conlleve a la desaparición de la primera, implica un proceso de transición que

combina la lengua materna y la lengua extranjera —u otros dialectos— no es solo por influencia de factores psicolingüísticos, hay además también factores sociolingüísticos, estímulos contextuales y códigos en sociedades que hacen que el hablante elija solo una de las dos lenguas, elija un registro u opte por uno u otro dialecto según la situación.

2.4. Sistematización: *estrategias para resolver parciales domiciliarios*

Elaborar un cuadro que dé cuenta de las dificultades que se vinculan con diferentes cuestiones involucradas en la resolución de un parcial domiciliario. En la última columna incluir alguna estrategia que podría servir para enfrentar la dificultad.

Problemas del parcial domiciliario y posibles soluciones		
Aspecto	Dificultad	Estrategia de resolución
Gestión del tiempo		
Lectura y estudio de los textos		
Organización del texto		
Construcción oracional		
Lenguaje técnico (disciplinar)		

Uso de convenciones académicas (citas, comillas, referencias bibliográficas)		
Otros		

Unidad 3: Planificación de las respuestas

3.1. Introducción: *planificación de escritura*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Qué aspectos suelen considerar a la hora de planificar la escritura de un parcial domiciliario?
- Presentar evidencias para la siguiente afirmación: “la planificación exige reflexionar sobre los propósitos del texto y la situación comunicativa para adecuar el texto a sus demandas”.

En función del mayor tiempo del que se dispone para la redacción de un parcial domiciliario, no solo se espera un mayor grado de desarrollo y elaboración conceptual, sino que además las expectativas docentes se dirigen también hacia la organización discursiva. En consecuencia, las distintas etapas del proceso de escritura requieren más atención, es decir, se espera que el texto sea planificado, de modo que los conceptos se presenten de manera articulada y jerarquizada, que la sintaxis, la ortografía y las cuestiones tipográficas estén muy cuidadas, lo que requiere una revisión luego de la primera escritura.

3.2. Lectura: *aspectos a considerar antes de escribir las respuestas*

Discutir en pequeños grupos y luego comentar las conclusiones:

- a) ¿Qué función cumple la lectura en relación con la escritura académica? ¿Y específicamente con la redacción de parciales?
- b) ¿Qué tipo(s) de lectura(s) exige la formación universitaria?
- c) ¿Cuáles son las consecuencias de las malas lecturas?

Leer los textos que siguen y discutir en grupos las preguntas propuestas. Posteriormente, poner en común las respuestas.

La lectura en los estudios superiores

Como ya se ha señalado en este capítulo, la lectura extractiva es la que presta más atención a los datos que a los conceptos, más atención a los ejemplos que a las definiciones, más atención a los conceptos que a las relaciones teóricas entre ellos.

Los textos que se leen en el nivel superior, —y las actividades que se realizan en esos niveles— además, requieren una lectura reflexiva y crítica. No tener en cuenta esto provoca muchos malos entendidos y confusiones entre los estudiantes cuando deben hacer sus trabajos y exámenes.

La obtención de datos no es la finalidad última de la lectura, sino simplemente una herramienta. Lo central son los sistemas de ideas que operan con esos datos.

En síntesis, en el nivel superior, cuando se lee para estudiar, es necesario:

- Diferenciar cuándo se requiere una lectura extractiva y cuándo una lectura crítica.
- Tener presente que se está operando principalmente con conceptos abstractos.
- Entender las relaciones entre conceptos y entre hechos empíricos.

- Comprender la cadena de razonamientos y la conexión entre ideas.
- Adquirir estrategias para penetrar en la densidad conceptual de los textos.

Marin y Hall, 2008: 22

Guía de lectura

- ¿Qué características tiene la lectura académica según Marin y Hall?
- ¿Qué estrategias suelen poner en juego para alcanzar la lectura reflexiva y crítica? Listar las estrategias y realizar una breve descripción de cada una de ellas.
- ¿De qué manera el escritor puede dar cuenta de haber alcanzado la lectura reflexiva y crítica?

Discusión

- ¿Cómo se relaciona la lectura reflexiva y crítica universitaria con la escritura?
- ¿Qué se pone en juego a la hora de escribir en la universidad?
- ¿Cuáles son las principales exigencias de la escritura académica?
- ¿Qué estrategias o recursos puede utilizar el escritor universitario para mostrarse en sus textos como un lector crítico y reflexivo?

Como se ve, se establece una íntima relación entre lectura y escritura en este ámbito. De alguna manera, el estudiante universitario escribe y reescribe sus lecturas. Seguidamente, se ofrece un texto que señala distintos aspectos involucrados en la competencia escrituraria desde esta perspectiva que vincula lectura y escritura.

Competencia escrituraria

¿Cuáles son los aspectos que están involucrados en la tarea de escribir?

Se pueden diferenciar cuatro niveles en esta actividad: de ejecución,

funcional, instrumental y epistémico.

A continuación describiremos algunas de las características de cada uno de ellos:

1. Nivel ejecutivo

- Leer y producir textos escritos tiene la función de hacer conocer al sujeto el código alfabético.
- El sujeto pone énfasis en el uso del texto escrito para “tomar conciencia” (en términos piagetianos) sobre la característica de la escritura y por lo tanto poder leer y producir un mensaje en términos convencionales.
- Permite que un mensaje hablado sea codificado en forma escrita de acuerdo con las convenciones sobre la formación de letras, la ortografía y la puntuación.
- Es suficiente para escribir, no resulta suficiente para redactar textos aceptables.
- Desde una mirada actual, el conocimiento del código se construye a partir de una “reflexión” originada en la confrontación que hace el sujeto entre sus hipótesis y el objeto de conocimiento que le ofrece la convención (el sistema de escritura) y no por la asociación de sonidos o modelos visuales con grafías.

2. Nivel funcional

- Se enfatiza la comunicación interpersonal. La escritura se usa para la comunicación interpersonal.
- Se lee y se escribe para establecer relaciones interpersonales con otro que no está presente.
- Alude a la capacidad de responder a las exigencias cotidianas que todo individuo debe enfrentar como miembro de una sociedad. Por ejemplo: redactar una solicitud de trabajo, completar un formulario oficial.

3. Nivel instrumental

- Implica un sujeto que emplea el texto escrito para acceder al conocimiento y al saber históricamente acumulado.

- Se lee para buscar información y se escribe para recordar y demostrar a otros el conocimiento adquirido.
- La producción de textos tiende a ser considerada menos importante y su papel radica, de manera básica, en la posibilidad de recuperar información posteriormente.
- La escritura se considera como un medio para acceder, registrar, recordar y organizar información.

4. Nivel epistémico

- El último nivel que incluye a los tres anteriores.
- El sujeto reconoce el papel del texto escrito en los cambios cognitivos y afectivos que se pueden producir en él.
- La escritura produce cambios cualitativos en los pensamientos, acciones y sentimientos del sujeto.
- Reconoce el papel de la escritura para transformar el conocimiento y la experiencia del escritor.
- El leer y el producir textos tienen como función cuestionar la manera como concebimos el mundo y otorgar a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones cursos diferentes.
- En este nivel se leen y producen textos escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por lo tanto se fomenta una “relación textual” basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autonomía.

Conclusión:

- La escritura implica una construcción de significados y por ello participa de los cuatro niveles.
- La producción de un texto escrito requiere del control del código escrito, de la correspondencia entre las formas lingüísticas y estructuras conceptuales y de la exploración creativa e intencional de las alternativas dentro de un texto.
- Existe una relación de inclusión entre un nivel y el siguiente.

Pipkin y Reynoso, 2010: 37-39

Guía de lectura

- a) ¿Cuál es el nivel que exigen alcanzar las prácticas de lectura y escritura académicas?
- b) Teniendo en cuenta la descripción que brindan Pipkin y Reynoso, redactar un texto breve en el que se caracterice la lectura y la escritura en relación con la resolución de parciales.

Discusión

- a) ¿Qué dificultades encontraron en torno al nivel epistémico en el ingreso al ámbito de los estudios superiores?
- b) ¿Lograron resolver algunos de estos problemas? ¿De qué manera?
- c) ¿Qué dificultades aún requieren mayor atención y entrenamiento?
- d) ¿Qué podrían hacer para resolver los obstáculos que encuentran actualmente en torno a sus propias prácticas de lectura y escritura académicas?



En los Capítulos 7 (Letras) y 9 (Filosofía) se abordan algunas particularidades disciplinares de las prácticas de lectura en humanidades.

3.3. Ejercitación: *guías de escritura*

La escritura responde a propósitos determinados por la situación comunicativa en la que tiene lugar. La etapa de planificación exige la reflexión sobre estas cuestiones para tomar las decisiones retóricas más adecuadas para el logro de la meta comunicativa. En este sentido, una buena planificación mejora la eficacia del texto.

Una herramienta práctica que ayuda a la reflexión y a la interiorización de la etapa de planificación la constituyen las guías. A continuación, se presenta una guía —adaptada de

Cassany (1999)— para explorar los diversos aspectos que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar el problema retórico.

Propósito

¿Qué quiero conseguir con el texto?

¿Cómo quiero que reaccione el lector?

Audiencia (receptor)

¿Qué sé de quien leerá el texto?

¿Qué sabe del tema sobre el que voy a escribir?

¿Qué impacto quiero causarle?

¿Qué información tengo que incluir? ¿Cuál tengo que explicar?

¿Cómo se la tengo que explicar?

¿Para qué leerá el texto? ¿Cómo?

Autor (emisor)

¿Qué relación espero establecer con el receptor?

¿Cómo quiero presentarme?

¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?

¿Qué tono debería adoptar?

Escrito (mensaje)

¿Cómo será el texto que escribiré?

¿Qué extensión tendrá?

¿Qué lenguaje debo emplear?

¿Cuántas partes tendrá el texto?

¿Cómo voy a organizar la información?

Trabajar a continuación a partir de las siguientes consignas:

a) Pensar estas cuestiones en relación con la escritura de un

examen parcial, y caracterizar cada uno de los componentes.

- b) Elegir una de las consignas de un parcial propio. Elaborar un plan de escritura para la respuesta ya dada. Comparar el plan elaborado en esta instancia con el que se siguió en la situación real. ¿Qué reflexiones surgen de la comparación?

3.4. Sistematización: *instructivo de escritura*

Los estudiantes suelen ir desarrollando a lo largo de sus trayectorias académicas diversas estrategias que les permiten resolver de manera cada vez más eficaz las diversas instancias evaluativas. Así, el “oficio de estudiante” se va aprendiendo a partir de la prueba y el error en la propia experiencia, pero también las sugerencias, recomendaciones y advertencias de los estudiantes que ya han transitado una parte del camino resultan de gran interés para el conocimiento de este “oficio”.

Para sistematizar lo trabajado en esta unidad se propone, en primer lugar, la lectura de una serie de recomendaciones para hacer un parcial domiciliario elaboradas por un estudiante avanzado de la carrera de Filosofía.

Recomendaciones para hacer un parcial domiciliario de Filosofía

Un parcial domiciliario, por lo general, y especialmente en la carrera de Filosofía, busca que el alumno dé cuenta de una lectura profunda de la bibliografía trabajada en el curso. En tanto y en cuanto el alumno tiene a mano los textos sobre los que se le interroga, lo más posible es que se le pida reconstrucciones complejas de argumentos, identificación de conceptos que incluya explicitación de su contenido, comparación de elementos (argumentos y conceptos) dentro de un mismo texto o entre textos (de distintos autores o de un mismo autor en distintas épocas) y valoraciones personales sobre los temas vistos en clase o desarrollados por los autores. Esta lista no es exhaustiva, y en cada caso es necesario

identificar qué se nos está pidiendo. De no ser claro, una primera recomendación para realizar el parcial es consultar con los profesores qué es lo que esperan del trabajo. Por lo general, de haber habido un buen seguimiento de las clases teóricas y prácticas (y bajo el supuesto de que el programa propuesto por la cátedra se ha desarrollado con coherencia y claridad), los objetivos y el tipo de trabajo esperado en el examen serán claros.

Es común que el plazo de entrega del parcial sea de una semana. Pero es común también que durante esa misma semana tengamos más de un parcial, presencial, domiciliario o monográfico, de modo que el tiempo que efectivamente destinaremos al parcial domiciliario del que se trata será reducido. Por lo tanto es recomendable planificar los tiempos disponibles de modo de asignarlos lo más productivamente a todas las tareas que tenemos. Esta planificación dependerá de múltiples factores. Posiblemente deberemos destinar más tiempo para los exámenes más urgentes, o para los de las materias que nos resulten más complejas, o para los de las materias que sin ser tan complejas, tengan bibliografía abundante. Esta planificación hay que encararla según las singularidades de cada caso y, especialmente, teniendo en cuenta la complejidad y el “tamaño” del parcial que tengamos que hacer.

Cuando ya dispongamos de las consignas podremos empezar a planificar y realizar el parcial. Ahora bien, gran parte del trabajo que supone hacer el examen suele ser un trabajo previo que involucra a la cursada. Una cuestión fundamental es identificar qué tipo de trabajo, qué tipo de lectura (reconstructiva, comparativa, histórica, etcétera) domina en el estilo de trabajo de la cátedra. Esto lo podemos observar tanto en el discurso de los profesores, como en el trabajo de investigación que ellos realizan (muchas veces disponible en fichas de cátedra). Es recomendable seguir las lecturas según el ritmo pautado, de modo de poder ver qué elementos son los que la cátedra considera más importantes. De no poder hacerlo, los compañeros son una fuente de apoyo fundamental, es recomendable seguir la cursada con ellos, compartir las reflexiones y las dudas después de cada clase, y estudiar en grupo. Otra herramienta fundamental, y que en nuestra facultad

es muy corriente, es el “teórico desgrabado”. Aunque este puede reemplazar nuestra presencia en la clase, es recomendable obtenerlo así hubiéramos estado presentes: leer la clase nos da acceso a mucha información que no captamos *in situ*, tanto en relación a los contenidos como a la forma en que el profesor los estructura y desarrolla. En resumen, es recomendable llegar al parcial con los textos ya leídos y comprendidos en general.

Lo más posible es que por el carácter domiciliario del parcial no se nos pregunte sobre un tema que sepamos cómo responder ante la primera lectura de la consigna. Dado que disponemos de los materiales y de un tiempo mayor al de un parcial presencial, se nos puede pedir un trabajo que implique identificar los lugares específicos del texto donde se desarrolla una temática vista en clase pero sin que se haya atendido especialmente a la ubicación en la bibliografía, o nos pueden pedir que analicemos algún texto o fragmento de un texto de un modo similar al que se llevó a cabo en clase. Nos pueden pedir, por ejemplo, una reconstrucción muy detallada de un argumento que, en su momento, se realizó someramente, o cuyas conclusiones se vieron en clase pero sin haber sido identificadas claramente sus premisas. De modo que es importante no desesperar ante la primera lectura de las consignas. Si no sabemos cómo responderlas o dónde encontrar los temas sobre los que se nos preguntan, habrá que releer los textos (o los resúmenes que tengamos de ellos) a la luz de las consignas, identificando los textos, los capítulos, los párrafos, los fragmentos, los párrafos, o los pasajes que nos servirán para responder el parcial.

Leer y escribir (en este caso, el parcial) no son actividades separadas, por más que medie un tiempo entre ellas. Cada uno de nosotros tiene un modo de trabajo, algunos prefieren leer todo, organizar la información en la cabeza o en un punteo, y luego redactar; otros prefieren escribir con el texto ante los ojos. Ambos procedimientos son posibles, pero siempre teniendo en cuenta que la lectura y la escritura conjunta son indispensables. El “horror” ante la hoja en blanco es posible y hasta lógico; muchas veces es condición de posibilidad de la escritura que llevaremos a cabo. Como dice Gilles Deleuze en el prefacio a su libro

Diferencia y repetición: "¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal? Es acerca de esto, necesariamente, que imaginamos tener algo que decir. Solo escribimos en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra. Solo así nos decidimos a escribir. Colmar la ignorancia es postergar la escritura hasta mañana, o más bien volverla imposible".¹ Conviene concebir a la hoja en blanco como un lugar de experimentación, no hay pautas prefijadas sobre cómo empezar. Algunas formas comunes son buscar una cita relevante y empezar a escribir a partir de ella; o presentar condensadamente el tema del que nos proponemos hablar para desarrollar la clásica estructura introducción-desarrollo-conclusión. No está mal ver cómo otros autores (sobre todo aquellos con los que estamos trabajando) proceden para empezar sus textos. Repetir sus procedimientos no excluye la posibilidad de ser creativos.²

A medida que desarrollemos el parcial, pedirle a compañeros que lean nuestro trabajo y nos devuelvan su opinión es algo válido y útil para identificar si las ideas que queremos expresar y comunicar son recibidas como esperamos. Estructurar el texto de un modo coherente es, para eso, fundamental. Es necesario también prestar atención a los aspectos sintácticos y gramaticales, leyendo, releando y corrigiéndonos para producir un texto claro, no solo para que lo entienda el docente, sino también para que lo entendamos nosotros mismos.

Notas

1. Deleuze, G., *Diferencia y repetición*, Amorrurtu, Buenos Aires, 2009. Pág. 18.
2. Es recomendable la lectura del texto "La filosofía como repetición creativa" de Alain Badiou, disponible en Internet.

laffa, 2011

Luego de la lectura, realizar las siguientes consignas:

- a) Listar los aspectos sobre los que focaliza el texto.
- b) Discutir si todos los aspectos tienen el mismo grado de importancia y si es necesario considerar algún otro. ¿Qué aspectos son exclusivos de la carrera de Filosofía y qué aspectos son comunes a las humanidades?
- c) Para cerrar la unidad, redactar un decálogo de consejos para un estudiante de primer año que tiene que rendir un parcial domiciliario. Tener en cuenta las particularidades de la propia carrera o disciplina.

Unidad 4: Parcial presencial *¿versus?* parcial domiciliario

4.1. Introducción: *contraste de géneros*

En el capítulo anterior se ha trabajado sobre las cuestiones inherentes al parcial presencial, mientras que en este capítulo se propone la reflexión sobre los aspectos más sobresalientes del parcial domiciliario. En la Unidad 1 se han planteado algunos contrastes entre ambos géneros, principalmente, en términos de situación comunicativa. Aquí avanzaremos un poco más en esa comparación.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Varía el proceso de escritura (planificación - puesta en texto - revisión) según si el parcial es presencial o domiciliario? ¿De qué manera?
- b) ¿La preparación del parcial presencial y del domiciliario es similar, o cada tipo de parcial requiere una preparación diferente?
- c) ¿Qué sucede en relación con el tipo de tareas demandadas, la organización textual y los aspectos léxico-gramaticales en la resolución de estos dos tipos de parciales?
- d) ¿Encuentran diferencias en el tipo de tareas solicitadas en

los parciales domiciliarios y en los trabajos monográficos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

Las diferentes situaciones comunicativas inciden en la manera en que los hablantes-escritores usan el lenguaje; así, los cambios que se observaron anteriormente entre la situación de parcial presencial y la de parcial domiciliario impactan en el proceso de escritura y en las selecciones lingüísticas que realizan los hablantes. Esto significa que variables como el tiempo influyen, por ejemplo, en la planificación, la puesta en texto y la revisión: así todo el proceso debe darse de manera más acelerada en el parcial presencial, mientras que el parcial domiciliario permite la dilación y profundización de cada una de estas etapas. A su vez, la cantidad de tiempo del que dispone el escritor repercute también en el grado de elaboración de las estructuras sintácticas, y de profundización y elaboración del contenido informativo.

4.2. Lectura: *tipos de parciales*

Para profundizar la reflexión, se propone la lectura de los siguientes textos, que presentan explicaciones sobre el examen parcial.

Las situaciones de examen

[Uno de los aspectos que tuvimos en cuenta a la hora de clasificar las consignas es el tipo de situación en que la evaluación debe ser realizada]. En general, en el medio universitario argentino suelen proponerse instancias presenciales y domiciliarias. En las primeras, los estudiantes deben resolver las tareas requeridas en el aula, en presencia del docente y en un tiempo breve, previamente estipulado, que oscila entre las dos y las tres horas. Si bien en algunos contextos se admite

que los estudiantes consulten los apuntes o los libros (como ocurre en los exámenes “a libro abierto”), o incluso a sus propios compañeros, en la mayoría, el “parcial tradicional” no lo permite. Los estudiantes deben resolver las consignas de manera individual, en silencio y sin poder releer sus apuntes. Teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de tiempo, los estudiantes no suelen contar con el necesario para dedicar una parte a la planificación y/o la revisión de sus escritos. Otro tipo de instancia es el “trabajo práctico”, el “trabajo domiciliario” o el “trabajo escrito”, denominaciones que se asignan a escritos de realización individual o grupal para los que los estudiantes disponen de un tiempo mayor. La ampliación de los límites temporales está generalmente vinculada al tipo de tarea solicitada, ya que se suele exigir un trabajo de campo o una indagación bibliográfica, de varias fuentes y de carácter crítico. En este tipo de situación, los estudiantes tienen la posibilidad de elaborar planes y borradores del texto, que pueden presentar a sus docentes con la finalidad de realizar ajustes antes de la presentación de la versión final.

Una instancia mixta es el llamado “parcial domiciliario”. Para este tipo de evaluación se puede asignar un tiempo que puede ir desde un día a una semana. Las tareas que suelen requerirse son consignas “de elaboración”, es decir que van más allá de la mera presentación de información aprendida a partir de las lecturas, y que demandan la asunción de una postura propia, el análisis de un caso o una situación problemática, aunque relativamente sencilla.

Aunque no puede asociarse directamente la situación de evaluación con la reproducción del conocimiento adquirido a través de las lecturas o con la generación de conocimiento nuevo, es cierto que las condiciones necesarias para la construcción de determinados saberes no se dan de la misma manera en todas ellas. De hecho, los profesores suelen elegir una u otra situación de acuerdo con el tipo de conocimiento que pretenden que los estudiantes construyan, como se ve en el fragmento de una entrevista realizada a una de las docentes:

De hecho en esta materia, están esas dos instancias, una de control de lectura que es más la cuestión clásica, de una serie de preguntas sobre los textos. Entonces ahí

ya no presentan tantas exigencias, sí algunas cuestiones vinculadas a qué se espera del estudiante en este parcial... Se espera en términos de contenidos y de fundamentaciones, no se espera que repitan el texto de memoria sino que hagan una reflexión, pero no hay tanta exigencia en la presentación o en la organización de la información y del estilo de escritura. Por ahí sí en instancias de trabajo domiciliario. Ahí lo que se espera es que hagan un trabajo más monográfico o de producción o elaboración propia. Entonces, ahí fijamos la estructura y la forma de organización. (Entrevista con una docente de la carrera Licenciatura en Política Social)

Bengochea y Natale, 2013

Caracterización del parcial domiciliario como género académico

La reflexión sobre el lenguaje y sobre la relación entre lenguaje y conocimiento son preocupaciones importantes de la semiótica, en tanto disciplina que presenta como uno de sus objetos la identificación de los caracteres generales compartidos por los diferentes lenguajes, sean estos naturales —las lenguas— como artificiales —los creados por el hombre para cumplir con una función comunicativa y/o expresiva—, así como las características que los diferencian en lo que hace a su potencial en tanto productores de sentido. Diversas investigaciones han demostrado la relación entre escritura y conocimiento. Escribir es una actividad que compromete múltiples operaciones cognitivas que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Scardamalia y Bereiter, 1992). El desarrollo de habilidades lectura y escritura especializadas cobra particular interés en el ámbito universitario, dadas las características de los géneros discursivos que circulan en su seno.

La adquisición de estrategias de comprensión y elaboración de los géneros académicos son procesos graduales y su dominio resulta insoslayable en la práctica universitaria, en especial, tratándose de

estudiantes formados en Ciencias de la Comunicación. Con el objetivo de mejorar las competencias profesionales requeridas en nuestra comunidad discursiva, la cátedra Del Coto de Semiótica II propone incorporar el parcial domiciliario como instancia de evaluación.

Definimos el parcial domiciliario como un texto expositivo de tipo explicativo/argumentativo, basado en un corpus bibliográfico dado y cuya escritura planificada se da fuera de la situación áulica.

Los parciales forman parte de las prácticas destinadas a exponer la adquisición de conocimientos en el marco de las comunidades académicas. De manera que aprender estos géneros no significa solamente adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social (Fariás y Quipildor, s/f). Inscriptos en sus campos científicos, este conjunto de géneros académicos presenta un gradiente de dificultad que va desde el parcial presencial, el parcial domiciliario, el informe de lectura, el proyecto de investigación hasta la monografía, las tesinas y las tesis. De acuerdo con esto y considerando el valor epistémico de la escritura, se puede afirmar que el parcial domiciliario ofrece una excelente oportunidad de entrenar a los estudiantes de manera gradual en producciones de mayor grado de complejidad.

Tal como lo define Liliana Grigüelo, “el parcial universitario es un género que responde a una de las prácticas académicas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de una materia” (Grigüelo, 2004: 111).

Si bien los temas a evaluar se anticipan con suficiente antelación, las consignas de los parciales presenciales se dan en el momento, de manera que el proceso de producción escrita es limitadamente planificado. Los parciales domiciliarios, en cambio, permiten una escritura planificada, optimizando la posibilidad de reconsiderar lo leído y escrito, desambiguar, agregar información adicional pertinente, contextualizar, organizar los recursos paratextuales, etcétera. Los parciales domiciliarios presentan un nivel mayor de complejidad porque, aunque son a libro abierto, se basan en varias fuentes de lectura y comprometen consignas de trabajo más abarcativas, las que apuntan a operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión teórica.

Se espera que los estudiantes accedan a través de este tipo de trabajo a una mejor comprensión y puesta en relación por escrito de los siguientes niveles:

1. Textual (conceptos e hipótesis del texto contextualizadas en su campo disciplinar).
2. Articulación del texto con los ejes temáticos de la materia.
3. Comprensión del interés de los planteos de las teorías en la situación histórica de su producción.
4. Comprensión del interés de los planteos de las teorías en la situación actual y de sus posibles proyecciones.
5. Reconocimiento de las ventajas y de los reduccionismos o aplicacionismos de algunos modelos.

Bitonte, s/f

Guía de lectura

- a) ¿Qué diferencias establecen las autoras entre el parcial presencial y el domiciliario?
- b) ¿Qué semejanzas se señalan entre el parcial domiciliario y el trabajo monográfico?
- c) ¿Cuáles son las relaciones entre los géneros que se emplean para la evaluación en el ámbito superior y el conocimiento disciplinar?
¿Cómo se gradúan estos géneros?

Discusión

- a) ¿Cuáles son los géneros que se utilizan para evaluar a los estudiantes en sus carreras? ¿Cuáles son los que se solicitan con mayor frecuencia?
¿A qué atribuyen esto?
- b) ¿De qué manera se gradúan los géneros de la evaluación en sus carreras? ¿Y dentro de cada materia?
- c) ¿Qué particularidades asumen estos géneros en sus carreras?

4.3. Ejercitación: *reescribiendo parciales domiciliarios*



Esta actividad tiene como objetivo promover la reflexión crítica por parte del estudiante y ayudarlo a afinar la mirada para reconocer los problemas que presentan los textos escritos. La idea es que este tipo de ejercicios le permitan ir desarrollando habilidades para revisar sus propios textos y mejorar su escritura.

Trabajar en las siguientes consignas:

- a) A partir de las consignas y respuestas de parcial presentes en la Unidad 2, identificar y analizar las dificultades que presentan. Para ello, utilizar la guía de revisión previamente elaborada.
- b) Reescribir la respuesta tratando de resolver los problemas identificados.
- c) Seleccionar un parcial propio para analizar las consignas y las respuestas elaboradas.

4.4. Sistematización: *comparación del parcial presencial y domiciliario*

Tomando en cuenta las reflexiones y discusiones que surgieron a lo largo del capítulo, redactar un texto explicativo que compare el parcial presencial y el parcial domiciliario. Considerar tanto las características de la situación comunicativa como los aspectos formales, cognitivos y gramaticales abordados. El cuadro elaborado en el punto 1.3 puede servir de insumo para esta actividad.

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). "Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 45-70. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.
- Bitonte, M. E. (s/f). Documento de Cátedra de Semiótica II (Prof. María Rosa del Coto), Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/parcial.php> (consulta: 19-10-2013).
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Del Prado, L. A. (2010). "Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar", en *Enpsicopedagogia.com*. En línea: <www.enpsicopedagogia.com/2010/04/lectura-y-escritura-el-gran-fracaso-del.html> (consulta: 19-10-2013).
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2011). "Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas", en García Negroni, M. M. (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, pp. 191-221. Buenos Aires, Del Calderón.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Del Calderón.
- Grigüelo, L. (2005). "El parcial universitario", en Nogueira, S. (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, pp. 111-121. Buenos Aires, Biblos.

- Iaffa, L. (2011). Recomendaciones para hacer un parcial domiciliario de Filosofía. Material producido en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Reproducido con autorización del autor.
- Marin, M. M. y Hall, B. (2008). "La lectura en los estudios superiores", en *Prácticas de lectura con textos de estudio*, pp. 22-27. Buenos Aires, Eudeba.
- Natale, L. (coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2009). "La construcción de respuestas de parcial en estudiantes universitarios. Análisis de las principales dificultades", en *V Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*. Mar del Plata.
- Ong, W. (1993 [1987]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Comunicarte.
- Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). "Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 71-91. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.

Bibliografía complementaria

- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Grao.
- Dalmagro, C. (2007). "Indicaciones para la redacción y diagramación final: algunas pautas de estilo y otros aspectos importantes para la presentación formal del texto científico", en *Cuando de textos científicos se trata: guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba, Comunicarte.
- Maglione, C. y Varlotta Domínguez, N. (comp.) (2011). *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Educ.ar.
- Padilla de Zerdán, C., Doublas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de comprensión y producción de textos argumentativos*. Santa Fe, Comunicarte.
- Sánchez Lobato, J. (2007). "Proceso de escritura: organización y creación textual", en *Saber escribir*, pp. 209-235. Buenos Aires, Aguilar.
- Serafini, M. T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires, Paidós.
- Serafini, M. T. (2009 [2003]). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires, Paidós.

Recursos y sitios web

- El Altillo*. Portal de los estudiantes en el que se pueden encontrar parciales tomados en distintas carreras de diversas universidades nacionales. En línea: <<http://www.altillo.com/examen/uba/filoyletras/carletras/index.asp>>.

Página del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación Argentina, desde la que se puede acceder en las instituciones habilitadas a la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología a libros y artículos de revistas científico-técnicas. En línea: <<http://www.biblioteca.mincyt.gov.ar/>>.

Portal de la Real Academia Española. Aquí se ofrece información confiable y recursos para resolver las diversas dudas que puedan surgir en torno a las normas de nuestra lengua. En línea: <<http://www.rae.es>>.

CAPÍTULO 4

La monografía

Juan Pablo Moris e Inés Gimena Pérez

Unidad 1: La monografía como género

1.1. Introducción: *la escritura de investigación en el grado*

En este capítulo se aborda otro de los géneros que funciona como medio de instrucción y evaluación en el grado universitario: la monografía. La elaboración de una monografía implica un conjunto de procedimientos textuales y cognitivos más complejo que los vistos hasta aquí para responder a las consignas de parcial. Estas características se deben a su parentesco con la escritura de investigación.

¿Qué rasgos definen la monografía como género? Siguiendo a Bajtín, para responder esta pregunta es necesario considerar al menos tres ejes o aspectos, que se plantean como preguntas a continuación:

- a) ¿Cómo circulan las monografías (quiénes los escriben y quiénes los leen, y en qué circunstancias)?
- b) ¿Qué objetivos tienen?
- c) ¿Cómo se textualizan (que forma textual adoptan) estas características?



Los ejes para abordar los géneros discursivos se exploran en el Capítulo 1.

Para entender mejor las exigencias que implica redactar un tipo de texto determinado, es necesario comprenderlo como la contraparte discursiva de una actividad social. Por eso es importante pensar qué interacciones sociales se establecen mediante la monografía, qué tipo de objetivos tiene esa interacción y qué posiciones se están negociando en ella. Redactar una monografía supone establecer una relación con los destinatarios y con el campo disciplinar por el que circula, que es diferente de la que se establece a través de un examen.

1.2. Lectura: *la monografía y otros géneros*

Para continuar la discusión, leer los siguientes fragmentos de artículos que abordan el género monografía. Discutir en grupos las preguntas que siguen, y poner en común las respuestas.



También es posible contrastar los textos a partir de su contexto de circulación. El texto de Alonso Silva tiene como destinatarios alumnos ingresantes, sin demasiada experiencia previa en escritura monográfica. Por su parte, el de Gallardo presenta rasgos textuales propios de un artículo de investigación.

[La monografía] demanda habilidades expositivas y argumentativas más exigentes para el alumno que las solicitadas para producir un resumen o un parcial: en la monografía ni la organización de un texto fuente (el resumido) ni las consignas “paso a paso” de un parcial guían la producción discursiva del estudiante. Aunque el tipo de monografía que se presenta aquí se asemeja a un informe de lectura porque implica un trabajo crítico con un corpus bibliográfico, la monografía se distingue del informe porque su enunciador no solo argumenta una interpretación de lo que ha leído, sino también toma posición entre las

posturas que detecta en el corpus respecto de un tema. (...)

La monografía es un género escrito mediante el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con la asignatura que cursa. Aquí se presentará la investigación abocada a textos teóricos escritos y tal como la puede practicar un estudiante en el inicio de sus estudios de grado. No se estudiarán aquellas que utilizan materiales no escritos, videos, observaciones empíricas, etcétera, ni aquellas que superen los alcances de una indagación bibliográfica, a lo que se reduce el sentido de investigación que se propone aquí. La monografía, como todo género discursivo, está sujeta a convenciones que establecen su forma textual, determinan caracteres propios de la construcción del enunciador y del enunciatario, el tratamiento del tema, la utilización del léxico, etcétera.

El entrenamiento de la capacidad de investigar, entendida con las restricciones que se han señalado, implica la entrega al trabajo de pensar, de alguna manera dejarse llevar por las posibilidades desconocidas, por hipótesis, por dudas. Inicialmente no se sabe qué se puede hacer ante la tarea hasta que se la realiza. Trabajar este terreno es investigar, apelar, preguntar; en definitiva, sostener una conversación con los textos. Y no solo con ellos, con todo pensamiento pertinente que tengamos a nuestro alcance. Lo más próximo, nosotros mismos. O un par, un compañero. O un mediador entre los textos y el estudiante, el docente.

La *línea de investigación* puede ser indicada por el docente, puede surgir del interés que el trabajo realizado durante el curso ha suscitado en el alumno o quizás, la mejor opción, es un buen encuentro entre indicaciones que provocan interés e interés que recibe una orientación adecuada. De cualquier manera, siempre es necesario entablar un diálogo con los textos que integran la bibliografía de la materia u otros que constituyan “ramificaciones” —previamente insospechadas— de ese tronco.

En cuanto al tema de la monografía, su gama es amplísima. Muchas veces ocurre que cuando se encuentra, lo que resta del trabajo transcurre con relativa fluidez. Es que determinar el tema de una monografía puede parecer algo sencillo, básico, pero en realidad no lo

es; identificar el tema al que hay que acotar una monografía precisa el trabajo que hay que realizar. Algo que es conveniente tener presente durante la búsqueda del tema de una monografía (que debería poder enunciarse en una frase nominal, es decir, en frases cuyos núcleos sean sustantivos, como “relación entre arte y sociedad”, “evolución del uso del término *homosexualidad*”, “concepción de la lectura en el siglo XXI”, etcétera) es cierto control sobre una conducta frecuente en el comienzo del trayecto como universitarios, que se podría caracterizar como fundada en una actitud de inocente prepotencia. Uno se cree capaz de abordar genialmente incluso aquellas cuestiones que responden a una perspectiva “panorámica” —como la caracteriza Umberto Eco—, que ha dado mucho que pensar a los filósofos de todos los tiempos, por ejemplo, la relación entre determinación y libertad. Entonces, uno es puro optimismo. En un sentido, no está nada mal, es fuerza. En otro, sus resultados pueden ser sumamente desalentadores.

Alonso Silva, 2010: 135-145

La monografía es una clase de texto o género perteneciente al discurso científico o académico, que comprende también el artículo de investigación, la tesis y la ponencia, entre otros. El término *monografía*, según Ciapusio (2000), es polisémico, pues se aplica a varias clases textuales con diferentes funciones. En efecto, se denomina monografía tanto a un ensayo o una recopilación de información como a un verdadero trabajo de investigación donde se demuestra una hipótesis. De hecho, en el ámbito universitario no suele haber lineamientos docentes claros acerca de lo que se espera de esa clase de texto. No obstante, se pueden efectuar algunas precisiones. Mientras que el ensayo es un comentario libre acerca de un tema, sin el requerimiento de un marco teórico, la monografía trata sobre un asunto que fue previamente estudiado e investigado dentro del marco de una teoría y según una metodología determinada. En el ámbito universitario la monografía suele ser una instancia de evaluación mediante la cual el estudiantado demuestra lo que ha aprendido, como por ejemplo,

resumir y comentar bibliografía, exponer información y argumentar. Asimismo puede ser considerada como el primer intento de escribir un artículo científico. Por consiguiente, podría postularse como un entrenamiento para la escritura de un artículo científico. En tal sentido, esta clase textual puede considerarse como el modelo al que puede aproximarse la monografía en cuanto a estructura y rasgos lingüísticos.

Gallardo, 2005: 13-14

Guía de lectura

- a) ¿Cuál sería, según Alonso Silva, la diferencia entre monografía e informe de lectura?
- b) ¿Cuál sería, según Gallardo, la diferencia entre una monografía y un ensayo?
- c) ¿Según Alonso Silva, cuál o cuáles son los objetivos previstos para la escritura de una monografía?
- d) En cuanto a la definición del género *monografía*, ¿qué similitudes y diferencias se advierten entre las caracterizaciones realizadas por ambas autoras?

Discusión

Evaluar grupalmente la pertinencia de las siguientes afirmaciones extraídas de los textos previos en relación con sus propias experiencias como estudiantes:

— “Algo que es conveniente tener presente durante la búsqueda del tema de una monografía (...) es cierto control sobre una conducta frecuente en el comienzo del trayecto como universitarios, que se podría caracterizar como fundada en una actitud de inocente prepotencia. Uno se cree capaz de abordar genialmente incluso aquellas cuestiones que responden a una perspectiva “panorámica” —como la caracteriza Umberto Eco—, que ha dado mucho que pensar a los

filósofos de todos los tiempos, por ejemplo, la relación entre determinación y libertad”.

— “Mientras que el ensayo es un comentario libre acerca de un tema, sin el requerimiento de un marco teórico, la monografía trata sobre un asunto que fue previamente estudiado e investigado dentro del marco de una teoría y según una metodología determinada”.

— “Asimismo [la monografía] puede ser considerada como el primer intento de escribir un artículo científico. Por consiguiente, podría postularse como un entrenamiento para la escritura de un artículo científico”.

1.3. Ejercitación: *experiencias de escritura*

Leer y discutir en grupos pequeños los testimonios de estudiantes avanzados sobre la escritura de monografías, y relacionarlos con sus propias experiencias. ¿Existen particularidades vinculadas a cada carrera? Identificar perspectivas útiles para el dominio del género. Poner en común los consensos alcanzados.

Letras

Siempre tuve la sensación de que me faltó ese aprendizaje, de que me evaluaban sin haberme enseñado en qué consistía. Durante mi paso por las distintas materias, tampoco hubo una instancia de aprendizaje sobre cómo escribir una monografía, lo máximo que recibí fueron las pautas para citar (que variaban según las preferencias de cada profesor o cátedra, entonces nunca quedaba claro cómo hacerlo y eso me indujo a errores) (...). Tampoco los profesores prestan demasiada atención a cómo está escrita la monografía. Salvo que haya errores importantes que impidan la comprensión del texto o sean verdaderos “horrores”, la

sensación que tengo es que, en general, pasan por alto muchas cosas, que no se detienen a corregir la redacción.

Letras

Para mí, la principal dificultad es el hecho de que de entrada te piden hacer una monografía y en un caso como el mío, que empecé la facultad ni bien salí de la secundaria, no tenía idea de qué era eso. (...) Después, dificultad número dos, te encontrás con que en otras materias de literaturas esperan que hagas lo que en Teoría NO tenías que hacer. Parece que la definición (o concepción) de monografía como género está estrictamente relacionada con las posturas estéticas y teóricas de los profesores que las piden, lo cual lleva un tiempo entenderlo y, en definitiva, siempre puede uno equivocarse respecto de lo que cree que un profesor espera.

Filosofía

Hay docentes que promueven libertades estilísticas que son bien utilizadas por los estudiantes, pero que dejan como resultado trabajos que difícilmente encontrarían un lugar de publicación o de comunicación en la propia academia. Otro abordaje de la cuestión de las necesidades, que nos llevaría a otro lugar, sería analizar, a otro nivel, el sistema de producción científica que la facultad y los organismos nacionales promueven, y el modo en el que los estudiantes van siendo involucrados y excluidos.

Educación

En cuanto a la escritura mi formación fue más intuitiva, por ensayo y error, a través de cada ejercicio de escritura académica. (...) En principio, los docentes no focalizan en el tipo de escritura que están solicitando, sino que solo formulan la consigna dando por sentado que los estudiantes conocen el género que se solicita escribir. Otras veces, no explicitan qué tipo de escritura se solicita, ni se lo formula como objetivo de evaluación.

Historia

Mi experiencia con la escritura académica comenzó cuando estaba cursando el taller de Semiología del CBC. Allí realmente me enfrenté a un problema y a una falencia enorme que es la carencia de una herramienta o de una “técnica” para escribir. Yo viví esta experiencia de manera frustrante. Toda mi carrera tuve problemas para escribir. Mis primeros parciales, recuerdo, eran como una carga muy pesada, muy densa; era algo así como “tropezar” con la escritura. Poco a poco, y de una manera casi autodidacta fui adaptando ciertas claves, o herramientas, pero por mi cuenta. Para mí escribir es más que un ejercicio académico, para mí es una materia pendiente que me genera placer, poder expresar por escrito mis ideas. (...) Bueno, para ir cerrando, como les conté, no encontré espacios formales en la facultad, y fui por mi cuenta consultando o comprando materiales del CBC. Trabajé mucho sobre mis errores y eso, creo, que me favoreció.

1.4. Sistematización: *escritura de monografías*

Sistematizar las observaciones realizadas y conclusiones alcanzadas a lo largo de la unidad completando el cuadro planteado a continuación.



Prestar atención al carácter doble de la enunciación de la monografía: en este género conviven en grado variable la situación de comunicación alumno-docente como género de formación, y la situación de comunicación entre pares como trabajo de investigación que pretende ser experto. Tener esto en cuenta al analizar su producción, su recepción y la definición de sus objetivos.

Ejes	Observaciones y conclusiones
Producción y recepción de la monografía	
Polisemia del término “monografía”	
Objetivos	
Diferencia respecto de otros géneros	
Confusiones y dificultades típicas al escribir una monografía	
Rasgos de la monografía en sus carreras	
Estrategias de aprendizaje del género	
Otras observaciones	

Unidad 2: Consignas y lineamientos de escritura

2.1. Introducción: *parciales y monografías*

En capítulos previos se analizaron las consignas de escritura como marcas complejas de una relación interpersonal docente-alumno (en su función regulativa y directiva), como formas de interactuar con el conocimiento (repetir, aplicar, producir), y también desde una perspectiva textual, analizando la forma lingüística prototípica de las diferentes consignas.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Hasta qué punto puede aplicarse lo expuesto y discutido en el capítulo anterior a las consignas de monografía? ¿Cuáles serían sus particularidades?
- b) ¿De qué tipo de lineamientos o guías pueden ir acompañadas?
- c) ¿Qué indicaciones son explícitas y qué indicaciones son implícitas?

Las consignas para redactar una monografía suelen tener ciertas particularidades, derivadas de su naturaleza. En primer lugar, la función regulativa de la consigna, que instruye al estudiante sobre las actividades esperadas de él, es mucho menor que en la consigna prototípica de un parcial, dado que la monografía es un ejercicio de escritura propositiva por parte del estudiante, y por eso la consigna no busca explicitar una respuesta predeterminada. Al mismo tiempo, el trabajo que supone redactar una monografía implica la ejecución de múltiples acciones discursivas, por lo que tampoco puede existir una relación directa entre consigna y procedimientos u operaciones requeridas. En algunos casos, esa distancia se suple con guías, pautas o instructivos de diversa índole, que se centran en alguno(s) de estos aspectos.

2.2. Ejercitación (1): *consignas de monografías*

Leer los siguientes ejemplos de consignas (o títulos) de monografías¹ y discutir las preguntas propuestas a continuación. Posteriormente, poner en común las respuestas.

- a) ¿Qué operaciones discursivas se solicitan en las consignas de monografías de las distintas carreras? ¿Qué consignas son más

¹ Algunas consignas corresponden a textos de investigación exigidos bajo otras denominaciones tales como “trabajo final”.

o menos comunes de una monografía?

- b) ¿Qué aspecto de la monografía o qué tipo de información explicitan o puede recuperarse a partir de los enunciados de sus consignas? ¿Qué rasgos de la monografía no se mencionan?
- c) A partir de las consignas anteriores, ¿qué materiales de lectura podrían estar involucrados en la redacción del trabajo monográfico propuesto? Por ejemplo: textos literarios, textos teórico-conceptuales, textos de investigación, o ninguno.
- d) Además de lo temático, ¿qué otras cuestiones resultan diferentes entre una carrera y otra? ¿Qué aspectos resultan comunes?
- e) Elegir una de las consignas y reformular su enunciado. Puede agregarse información no presente y considerada importante. Explicar qué tipo de información se ha agregado y por qué se la ha incluido.

Educación

- Identifique y desarrolle desde distintos autores las diferentes concepciones de política social y los principales instrumentos de la intervención social del Estado.
- Teniendo como referencia cuatro escenas escolares de diferentes contextos sociales e institucionales:
 - a) Seleccione una de ellas y reflexione sobre su material, tratando de ponerlas en diálogo con ideas y conceptos centrales de los autores propuestos para el análisis y explicité porqué es significativo para un profesor conocer la dimensión institucional de su práctica docente.
 - b) Imagine que usted está trabajando en dicha institución; ¿qué ideas pedagógicas considera sustantivas para orientar su trabajo teniendo en cuenta algunos de los autores propuestos (Freire, Meirieu, Núñez, Sarason)?

- La gestión educativa y el proyecto escolar en contextos diferentes y poblaciones aparentemente similares.
- Escuelas de enseñanza municipal: las trampas culturales de la focalización.

Filosofía

- Ética formal y ética sustantiva en la constitución del sujeto moral moderno.
- Usos y abusos. Estudio crítico de las condiciones de fortuna de J. L. Austin.
- Del arte como evasión al compromiso artístico en Jean-Paul Sartre.
- Reconstruya los argumentos escépticos de la Primera Meditación. Señale las dificultades que presentan (para ello puede basarse en otras lecturas realizadas en el curso, como Blackburn y Davidson, por ejemplo). ¿Qué conocimientos tiene Descartes con certeza al término de la Segunda Meditación? Enumérelos.

Historia

- Estado, elites y sectores populares. De la Revolución al caudillismo.
- El surgimiento estatal en Mesopotamia: ¿es posible una alternativa al evolucionismo?
- Construya un análisis de la noción de representación que dé cuenta de las diferencias entre el modelo del republicanismo clásico y la república representativa moderna, así como de algunas perspectivas críticas de la noción de representación.

- Dice Carlos Ominami sobre lo que él denomina el régimen de acumulación taylorista aplicado por Corea del Sur, Hong Kong, Taiwan y Singapur a partir de comienzos de los '60 del siglo XX: "Durante toda una primera etapa (aclaración: basada en las producciones más intensivas en mano de obra y en una fuerte intensidad de la explotación del trabajo), el crecimiento más rápido de la productividad del trabajo respecto a la intensidad del capital y los salarios reales ha sido el elemento motriz de la acumulación" (página 180). Analice esta afirmación teniendo en cuenta el análisis de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia enunciada por Marx.

Letras

- Honor y belleza en *La señora Cornelia*.
- El amor en tiempos de Guerra. Una lectura de *Mientras Inglaterra duerme*, de David Leavitt, y *El arcoiris de la gravedad*, de Thomas Pynchon.
- El mundo alucinante: lo uno, lo múltiple y lo otro.
- Cartas y comentarios de lectores. Un análisis contrastivo intermediático.
- Discursos, lenguaje y realidad. Estudio de la articulación entre lenguaje e ideología.
- Crítica de la historia y de los "grandes hombres" en Ludwig Börne. *Un obituario*, de Heinrich Heine y en *De noche bajo el puente de piedra*, de Leo Perutz.

2.3. Ejercitación (2): *lineamientos de escritura de monografías*

En general, las consignas de escritura de monografías no explicitan las operaciones cognitivas o discursivas exigidas o

esperadas del escrito monográfico, a diferencia de lo que suele ocurrir con las consignas de parcial. Esta particularidad explica el frecuente uso de lineamientos de escritura, que muchas veces acompañan y complementan las consignas monográficas. Cuando esto no sucede, muchos de estos requerimientos se manejan de forma implícita, como presupuestos.



En la Unidad 4 del Capítulo 1 se argumenta a favor de la incorporación explícita del trabajo con la escritura en las materias. En la Unidad 2 del Capítulo 2 se analizan las dificultades de las consignas implícitas.

Realizar las siguientes consignas:

- a) Leer algunos de los siguientes ejemplos de lineamientos de escritura. Analizar en cada caso a qué dimensiones de la escritura están orientados: normativa, formato, léxico, gramática, estilo, género discursivo, procedimiento.
- b) Identificar qué aspectos les resultan útiles y cuáles no. Señalar indicaciones que echen en falta.
- c) Identificar aspectos comunes y aspectos específicos de cada disciplina.

Educación (Didáctica del Nivel Medio)

El informe deberá ajustarse a las pautas habituales del trabajo académico tanto en lo que respecta al estilo de escritura como a su presentación formal. El mismo deberá constar de las siguientes partes:

- Portada con los datos básicos que permitan la identificación del trabajo:
 - Nombre del trabajo, didáctica específica seleccionada, delimitación del objeto.
 - Nombres de los alumnos.

- Comisión de pertenencia y docente a cargo.
 - Escuela en la que se realizó el trabajo y cursos observados.
 - Año de cursada.
- Índice del trabajo (al comienzo o al final del mismo).
- Introducción, con la especificación de las características del Informe, de manera de orientar al lector. Incluye necesariamente:
 - La caracterización del establecimiento.
 - Una breve descripción y fundamentación de: el objeto de estudio elegido; los datos recogidos (cantidad de observaciones a cada curso/docente, identificación de los entrevistados y cantidad de entrevistas realizadas, materiales recogidos); los análisis realizados y su modo de presentación (análisis comparativo de las clases de un mismo docente en distintos cursos, análisis comparativo de dos docentes, etcétera).
 - Marco teórico. Breve presentación de los conceptos teóricos utilizados para el análisis. Cuando se realicen citas textuales, las mismas deberán ser claramente identificadas: entrecomilladas, con otro tipo de letra o indentadas y con clara identificación de la fuente (incluyendo número de página).
 - Análisis:
 - *de la institución*: presentación sintética de los rasgos institucionales. Se trata de un análisis y no solo de una transcripción de datos, por lo tanto es imprescindible el uso de la bibliografía ofrecida por la cátedra que resulte pertinente para dar cuenta de los datos obtenidos.
 - *de la didáctica específica elegida*: incluye el análisis de las entrevistas y observaciones realizadas. La presentación dependerá del objeto de estudio seleccionado. Todos los análisis deben ser realizados a partir de la bibliografía dada por la cátedra, y en especial, de la

bibliografía correspondiente a la didáctica específica elegida, ya que se trata de un análisis didáctico y no de una opinión sobre las mismas realizadas desde el sentido común.

Cuando se realicen citas textuales de registros de observación o entrevista o de documentos, las mismas deberán ser claramente identificadas al igual que se hace con las citas bibliográficas: entrecomilladas, con otro tipo de letra o indentadas y con clara identificación de la fuente (incluyendo número de página de la observación o entrevista).

Puede utilizarse toda bibliografía adicional que se considere adecuada para dar cuenta de los datos; pero en ningún caso su uso exime del recurso a la bibliografía obligatoria de la cátedra.

- Conclusiones: síntesis de los análisis realizados en función del objeto de estudio elegido.
 - Bibliografía utilizada. Debe figurar toda la bibliografía utilizada claramente citada (apellido y nombre del autor, año de edición, título de la obra, lugar de edición, editorial).
 - Devolución a la institución. Ver apartado siguiente.
 - Anexos. Incluir todos los registros y materiales obtenidos en la recolección de datos claramente identificados. Por ejemplo, en las observaciones debe figurar la materia, el curso, el docente (si se observa más de uno), la fecha de realización de la observación. Planilla de asistencia al establecimiento debidamente cumplimentada.
- Recuerden la obligatoriedad de realizar tareas de recolección de datos durante 20 horas reloj. Esta exigencia es individual.**

Filosofía (Problemas Especiales de Ética)

Esquema y orientaciones

La propuesta de Evaluación es la producción de un trabajo personal de integración de contenidos a partir de un tema elegido por el estudiante, y consta de dos momentos.

A. Entrega de la primera producción (primer parcial).

Orientaciones:

En esta primera entrega se trata de *formular el problema* que se quiere abordar, atendiendo a los elementos trabajados, tanto en los teóricos, como en los trabajos prácticos, así como las anticipaciones que cada estudiante pueda hacer sobre el resto del programa aún no desarrollado.

Para formular el problema es importante *referirlo al contexto general* del problema elegido en el curso. Es decir, debe quedar claro que el tema es un tratamiento personal del problema de los “nombres del sujeto moral”, como problema especial de la ética.

Junto a la formulación hay que intentar *un primer esquema de contenidos* a incluirse en la producción final. Este esquema tiene que reflejar una línea de argumentación clara.

También es importante señalar cuáles son las *estrategias elegidas para el abordaje* del tema y cuáles son, en este primer momento, los autores que puedan servir de referentes para el debate. En este punto se señala que tienen que estar presentes por lo menos tres de los autores indicados en el programa como obligatorios para cada módulo.

Pautas de presentación:

- Se realizará en forma individual y la entrega será en la primera semana de junio.
- La extensión será de un mínimo de tres y un máximo de cuatro carillas.
- Papel tamaño carta o A4, a espacio simple y tamaño de fuente 12 (Times New Roman, Arial, Tahoma).

- Debe consignarse en forma clara la bibliografía utilizada.

B. Entrega de la producción final (segundo parcial)

Se deberá retomar el problema formulado en el primer parcial articulándolo y desarrollándolo de acuerdo a lo trabajado en todo el desarrollo del curso.

Orientaciones:

En esta instancia final de la producción escrita, se deben tener en cuenta los pasos habituales en la redacción de un trabajo monográfico:

1. Formulación clara del tema
2. Inserción del problema en el marco de los debates vistos sobre la cuestión
3. Explicitación de algunas hipótesis de trabajo
4. Presentación de la línea argumental
5. Referencias bibliográficas
6. Conclusiones o perspectivas

Pautas de presentación:

- Se realizará en forma individual.
- La extensión será de un mínimo de siete y un máximo de nueve carillas.
- Papel tamaño carta o A4, a espacio simple y tamaño de fuente 12 (Times New Roman, Arial, Tahoma)

Debe consignarse en forma clara la bibliografía utilizada.

Historia (Historia de los Sistemas Económicos)

Indicaciones para la presentación del trabajo:

El trabajo constará de 5 carillas, según las siguientes indicaciones:

- Primera carilla: Carátula, donde debe constar nombre de la materia, año, datos del estudiante (nombre, apellido y n° de libreta), y consigna elegida.
- Carillas 2 a 4: Respuesta a la consigna elegida.

- Carilla 5: Notas a pie de página y Bibliografía utilizada en orden alfabético.

Citas bibliográficas:

Siempre que se incluya una frase textual (que debe ir entre comillas) o la opinión de un autor determinado, deberá incluirse una nota a pie de página indicando el texto de referencia. Las citas deben elaborarse según las siguientes indicaciones:

Libros:

Apellido del Autor, Nombre, Título del libro en cursiva, Lugar de edición, Editorial, Año, Nº de pág. si corresponde.

Ejemplo:

Anderson, Perry, *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 12-13.

Letras (Literatura Española I)

La monografía se redactará según el modelo de la ponencia de un congreso, es decir, un texto breve, que se lee en 20 minutos. Para lograr un trabajo aceptable y consistente en una extensión reducida, será muy importante evitar las introducciones largas y las referencias eruditas demasiado prolijas.

La calidad del trabajo va a depender de un análisis del texto o de los textos hecho con cierta originalidad y de un uso inteligente de la bibliografía (es decir, que evite la aplicación automática o el apoyo escolástico en la **auctoritas**).

Es muy importante saber acotar el asunto general a un tema concreto, a un problema específico, a una pregunta claramente definida que se le hace al corpus textual bajo análisis. El desarrollo del trabajo estará claramente orientado a fundamentar, a someter a escrutinio y a argumentar la(s) hipótesis de trabajo inicial(es). La derivación lógica del análisis del corpus debe culminar en unas conclusiones que nunca serán una mera repetición de las intuiciones iniciales. Deben ser la

respuesta a la pregunta inicial, el develamiento de un punto oscuro que se detectó como punto de partida de la indagación, la corrección de una hipótesis inicial de trabajo. Esto significa evitar la errónea creencia de que la mera repetición de la misma idea en cada página asegura coherencia y fundamentación a nuestra hipótesis inicial.

En suma, el trabajo deberá seguir en líneas generales la siguiente organización:

1. Una brevísima introducción que nos lleva del asunto al tema.
2. La formulación de la(s) pregunta(s), hipótesis, sospecha(s) iniciales.
3. Un desarrollo que consistirá en el análisis del corpus con el mayor grado de originalidad posible y con el mejor aprovechamiento posible de la bibliografía disponible con vistas a elucidar el problema planteado. Por supuesto que “originalidad” debe entenderse en el marco del conocimiento muy acotado y parcial del estado de la crítica que poseen en tanto alumnos de grado.
4. Unas conclusiones que dejen bien en claro el mérito y la relevancia del problema analizado (un *exemplum vitando*: “y así llegamos a la conclusión de que el Poema de Mio Cid es un cantar de gesta”).

Puede resultar clarificador el uso de subtítulos que vayan pautando el desarrollo del trabajo. En todo caso, estas indicaciones sobre la organización general no deben interpretarse como un molde estricto: cada monografía podrá hacer las adaptaciones que su tema específico requiera.

2.4. Sistematización: *cómo escribir una monografía*

A partir de lo discutido, proponer grupalmente un conjunto de lineamientos para la redacción de una monografía, distinguiendo aspectos generales de aspectos específicos de carrera o área. Organizar los lineamientos en las distintas dimensiones propuestas más abajo.

Dimensión	Lineamientos de escritura
Tema	
Hipótesis	
Léxico	
Normativa	
Paratextos (formato)	
Organización	
Otros	

Unidad 3: Estructura retórica

3.1. Introducción: *las secciones de la monografía*

Al comienzo del capítulo se indagó sobre las características de la monografía como género discursivo, y la actividad social que expresa mayormente, la de investigar en el marco de una disciplina académica. En esta unidad se busca caracterizar algunas de las estrategias y formas prototípicas de realizar esta actividad al escribir una monografía.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Qué aspectos reconoce la actividad de investigación que implica la monografía? ¿Cómo se manifiesta en las secciones del género?

- b) ¿Cuál es el orden de esa estructura? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se relacionan esas secciones con los objetivos de la monografía?
- d) ¿Qué secciones son obligatorias y cuáles optativas?
- e) ¿De qué manera varían las secciones por carrera o área?

En la primera unidad se analizó la relación entre el género “monografía” y la escritura de investigación. Se mostró que la redacción de la monografía funciona en el grado de muchas carreras de humanidades como una primera aproximación, durante la etapa de formación, al trabajo propio del investigador. Así, aunque sus condiciones de circulación son diferentes, comparte muchas características funcionales con el artículo de investigación propiamente dicho, y estudiarlas puede resultar muy útil para lograr una mejor comprensión de las exigencias y expectativas con las que se evalúan las monografías requeridas en el grado universitario.

La escritura de investigación es aquella que tiene por objetivo la elaboración y fundamentación de hipótesis originales (es decir, la producción de conocimiento). Este procedimiento de elaboración de hipótesis es lo primero que se textualiza o pone en forma de texto.

Pero eso no es todo. Hay otro aspecto igualmente importante que la monografía debe textualizar: el carácter colectivo de ese procedimiento. El sujeto académico-científico no realiza esta labor de forma individual y aislada, sino como parte de una comunidad de investigación o cultura disciplinar. Pertenecer a ella es participar de un conjunto de prácticas discursivas consensuadas para la producción y evaluación de hipótesis, y relacionarse con un cuerpo de trabajo previo.



En la Unidad 2 del Capítulo 1 se explora el concepto de cultura disciplinar.

El texto académico, entonces, no es una unidad autosuficiente y cerrada sobre sí misma; una de sus funciones es textualizar la relación entre el sujeto académico-científico y la comunidad de investigación en que se inserta este para su actividad de investigación.

3.2. Lectura: *el modelo CARS*

Leer atentamente el siguiente fragmento sobre la organización de la estructura retórica en las introducciones a artículos de investigación. Trabajar a continuación con la guía de lectura y discusión, y poner en común las respuestas.



Conectar este tema con el equilibrio que debe mantenerse entre la necesidad de presentar ideas e hipótesis novedosas, y la inscripción dentro de una continuidad de trabajos e hipótesis previas.

Existe el consenso de que escribir introducciones es un proceso lento, difícil y problemático, tanto para hablantes nativos como no nativos de una lengua. Hace mucho tiempo el filósofo griego Platón observó: “el comienzo es la mitad del todo”. En efecto, redactar una buena introducción siempre parece producto de una trabajosa batalla.

Escribir la introducción de un Artículo de Investigación (AI) es particularmente dificultoso. En ciertos tipos de textos, como trabajos prácticos o estudios de caso, puede comenzarse directamente enunciando el tema o la hipótesis.

El objetivo del presente trabajo...

Este trabajo analiza y describe...

Mi objetivo en este trabajo es...

En este trabajo, estudiamos...

Sin embargo, este tipo de comienzos es poco frecuente en un AI (es

probable que menos del 10% de los artículos publicados comiencen de esta manera). De hecho, enunciados como los ejemplificados arriba suelen aparecer al final o hacia el final de la introducción de un AI. ¿Por qué es así? ¿Qué viene antes de eso?

Creemos que la respuesta a estas preguntas reside en dos cuestiones interconectadas. La primera mitad de la respuesta se encuentra en la necesidad de interesar a los lectores. En un trabajo práctico, el lector está preestablecido (de hecho, el lector está obligado a leer y evaluar tu trabajo). Por el contrario, un artículo que está destinado al mundo exterior —al menos en teoría— necesita atraer una audiencia. Podemos ilustrar esto analizando el caso de uno de los pocos AI publicados que sí comienzan describiendo la investigación. Esta es la primera oración de la introducción:

Este estudio de la escritura de 22 alumnos de primer grado y 13 alumnos de tercer grado analiza cómo los chicos aprenden las reglas de puntuación. (Cordeiro, 1988, 62)

El artículo de Cordeiro, "La puntuación infantil: un análisis de los errores en la colocación del punto", se publicó en una revista llamada *Research in the Teaching of English* [*Investigación en la enseñanza del inglés*]. Como su nombre lo indica, la publicación cubre varias áreas de investigación diferentes. Sin dudas, el inicio altamente específico del artículo de Cordeiro captará inmediatamente la atención de aquellos investigadores involucrados activamente con el tema. Por otro lado, es probable que al mismo tiempo pierda a muchos otros lectores de la revista —lectores que no tengan un interés particular en esa área de investigación específica—. Creemos que la segunda mitad de la respuesta se puede explicar mejor utilizando una metáfora —la de la *competencia*, como se la entiende en ecología—. Así como las plantas compiten por luz y espacio, los escritores de AI compiten por aceptación y reconocimiento. Para alcanzarlos, la mayoría de los escritores utilizan un patrón de organización textual que contiene los tres "movimientos" que se muestran en la tabla 21, en el orden indicado:

TABLA 21. Movimientos en las introducciones de los Artículos de Investigación.

Movimiento 1	<p>Establecer un territorio de investigación</p> <p>a) mostrando que el área de investigación general es importante, central, interesante, problemática, relevante en alguna manera (optativo)</p> <p>b) introduciendo y relevando investigaciones previas en el área (obligatorio)</p>
Movimiento 2	<p>Establecer un nicho*</p> <p>a) señalando un vacío o falta en la investigación previa, planteando un interrogante sobre ella, o extendiendo en alguna dirección el conocimiento previo (obligatorio)</p>
Movimiento 3	<p>Ocupar el nicho</p> <p>a) resumiendo los objetivos o estableciendo la naturaleza de la presente investigación (obligatorio)</p> <p>b) anunciando los principales hallazgos (optativo)</p> <p>c) indicando la estructura del AI (optativo)</p>

* En ecología, un nicho es un micro-entorno particular en el que un organismo particular puede desarrollarse. En nuestro caso, un nicho es un contexto donde un proyecto de investigación resulta especialmente justificado.

En síntesis, las introducciones a los AI suelen seguir el patrón descrito en la tabla 21 en respuesta a dos tipos de competencia: competencia por un espacio de investigación, y competencia por lectores. Podemos llamar a este patrón retórico el modelo CARS [*crear un espacio de investigación*, por sus siglas en inglés: *Create a Research Space*].

Swales y Feak, 1994: 173-175 (traducción nuestra)

Guía de lectura

- ¿Cuál es la diferencia que establece el autor entre la lectura de un examen y un artículo de investigación? ¿Cómo repercute eso en la redacción del artículo?
- ¿Cuál sería, en el símil que propone Swales, el ecosistema al que debe integrarse todo trabajo de investigación?
- ¿Qué significa para una investigación “encontrar un nicho”?

Discusión

¿Cuál sería el “ecosistema” al que debe integrarse un trabajo de investigación dentro de sus carreras o áreas? ¿Cómo está compuesto?

3.3. Ejercitación: *análisis de monografías*

En grupos, llevar a cabo las siguientes actividades. Posteriormente, poner en común con la clase las conclusiones.

- Analizar las siguientes introducciones de monografías según sus similitudes y diferencias respecto del modelo CARS (identificando movimientos y estrategias). Alternativamente, pueden escoger la introducción a alguna monografía que hayan elaborado durante su carrera.
- Evaluar a partir de este análisis, y de sus experiencias como estudiantes de grado, en qué medida es pertinente dicho modelo para analizar la escritura de investigación en sus carreras.



El objetivo de esta actividad no es concluir que las monografías son versiones defectuosas o incompletas del modelo CARS. Por el contrario, se busca usar dicho modelo como punto de referencia para identificar las diferencias y entender la especificidad de la monografía como género de formación en la investigación, y de la escritura de investigación en cada disciplina.

Educación

Tema: “El malestar de los valores y ¿qué debe hacer la escuela frente a esto?”

En la actualidad se percibe cierto malestar,¹ inquietud, interrogantes

sobre los valores. Evidencia de esto tenemos en el contexto en que vivimos: el de la inmediatez (Internet), la cultura de los mass-media, el individualismo, la competencia, distintas percepciones sobre un mismo objeto, destrucción de lo corporativo. Se le suman a esto la violencia, no tomar en cuenta al otro, falta de reconocimiento de las autoridades, etcétera. La escuela como institución anclada en este contexto no es ajena a estas situaciones. Se oye escuchar como resultado de estos malestares: ¡Los valores han cambiado! ¡Antes no había tanta violencia! En fin, hay como un sentir de que todo tiempo pasado fue mejor con respecto a los ejemplos que mencionamos anteriormente. Se remarca entonces que algo ha sucedido con los valores y se atribuye que esto tiene que ver con la educación y que la escuela, como uno de los agentes de la educación, debe hacer algo al respecto.

Considerando todo esto, presentamos nuestro problema así:

Teniendo en cuenta que la educación es una práctica social discursiva² anclada en un contexto determinado y que, a través de ella, se transmiten saberes legitimados públicamente (valores). Nos preguntamos: ¿Qué sucede con los valores en el marco del contexto educativo de hoy, y con la demanda hacia la escuela de que se ocupe de la transmisión de valores?

Para desarrollar estos interrogantes dividimos el trabajo en tres secciones: (i), trataremos de indagar qué son los valores y su vínculo con el contexto; (ii), los valores que emergen el contexto actual; (iii), la demanda hacia la escuela y la posición que esta puede adoptar. Dentro de cada apartado se distingue una tensión: en el primero, es la dificultad de definir los valores; en el segundo, las tensiones de los diversos valores; y en el tercero, la tensión entre la ambigüedad de la demanda hacia la escuela y el posicionamiento que puede adoptar esta frente a esa ambigüedad.

¹ Taylor reconoce a los "malestares" como aquellos rasgos de declive y pérdida que se manifiestan en la sociedad contemporánea a pesar de su civilización. Taylor, Ch. "Tres formas de malestar" en *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós-Ice. 1991. Pp. 37-47.

² Decir que la educación es una práctica social discursiva implica pensar que se la estudia

como campo de la filosofía práctica porque allí intervienen acciones humanas donde, a su vez, hay relaciones que permiten una socialización. Pero además, en la educación, donde median esas relaciones humanas, se construyen en un contexto determinado donde se persigue una intención y, paralelo a esto, hay diversos relatos, discursos, concepciones e interpretaciones y concepciones. Cullen lo expresa mejor así: *"La educación es un discurso o, mejor expresado, una práctica social discursiva. Es decir, que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social"*. "Introducción" en *Crítica de las razones de educar*. Bs. As. Paidós. 1997. P. 20.

Filosofía de la Educación, nota 9

Filosofía

Título: "Del arte como evasión al compromiso artístico en Jean-Paul Sartre"

La inquietud que motivó el inicio de esta investigación fue conocer la posición de Sartre respecto del arte. En el primer acercamiento a la extensa obra de este filósofo, escritor y dramaturgo, hemos tropezado, por lo menos, con dos definiciones: el arte como evasión y el arte comprometido. Dichas definiciones pueden encontrarse desarrolladas en dos obras que son centrales para el propósito del presente trabajo: *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*¹ y *¿Qué es la literatura?*. Es importante, entonces, aclarar aquello que caerá fuera de nuestro alcance en este trabajo.

Si tomamos en cuenta los "cortes cronológicos" que Riu realiza sobre la obra y la vida de Sartre, diremos que nuestro trabajo solo llega a abarcar las dos primeras fases de las tres que sugiere dicho comentarista. La primera fase, que va desde 1930 hasta la publicación de *El ser y la nada*, concuerda con la primera postura sobre el arte que aquí desarrollaremos siguiendo *Lo imaginario*, obra editada en 1940. La fase segunda comienza en 1948² con la publicación de *¿Qué es la literatura?*, obra de la cual extraeremos la segunda definición de arte. La tercera fase, identificada con la publicación de *Las palabras* en 1964, que aparece luego de la *Crítica de la razón dialéctica*, es la fase que

dejaremos fuera, ya que no ahondaremos en los cambios de postura o reformulaciones que Sartre realiza respecto del arte en esta tercera etapa. Pablo Tomassia en su artículo “«*Le poète n'est pas un homme qui rêve*»»: Sartre y el estatuto de la poesía”³ considera este tercer período y presenta un breve pero interesante análisis de cómo la poesía recupera el status comprometido que había perdido en el segundo período del pensamiento sartreano. Asimismo, tampoco nos adentraremos en las numerosas críticas que despertó la aparición de *¿Qué es la literatura?*⁴

Comenzaremos siguiendo el desarrollo que Sartre hace en *Lo imaginario*. Allí llega a su primera definición de arte luego de realizar una descripción del objeto de la imaginación, de la imagen. Luego abordaremos la contraposición entre poesía y prosa, y la correlación escritor-lector para llegar a la segunda definición de arte. Descubriremos que el arte abre otra posibilidad además de la evasión: puede constituirse en una manera de comprometerse con la realidad y no solo de huir de esta. Dadas estas dos definiciones aquí consideradas, trataremos de dar cuenta del pasaje de una postura a la otra y de las conexiones entre ellas. Por eso haremos un análisis comparativo de ambas definiciones teniendo en cuenta la relación entre la estética y la ética sartreana en estos dos períodos.

¹ De aquí en adelante, y para abreviar, nos referiremos a dicha obra como *Lo imaginario*.

² A diferencia de Riu, que sostiene que el año de publicación fue 1947, seguiremos sosteniendo esta fecha de publicación según lo consignado en la edición de *¿Qué es la literatura?* que utilizamos para la realización de este trabajo. Cfr. Riu, Federico. *Ensayos sobre Sartre*, Caracas, Monte Ávila, 1968, p. 19. y Sartre, Jean-Paul. *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Losada, 2008.

³ Tomassia, Pablo. “«*Le poète n'est pas un homme qui rêve*»»: Sartre y el estatuto de la poesía” en *Sartre contra Sartre*, Buenos Aires, Del Signo, 2001. Pp. 133-143.

⁴ Para conocer algunas de la críticas suscitadas por dicha obra cfr. AAVV. *Los escritores contra Sartre*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1964.

Historia

Consigna: “Estado, elites y sectores populares. De la Revolución al caudillismo”

La historia de la República Argentina comienza en la historiografía tradicional a partir de la revolución del 25 de mayo de 1810. En ella, la “nación” argentina compuesta por los criollos se enfrentaron a los peninsulares formando su primer gobierno patrio, que posteriormente, a través de una heroica guerra permitió su independencia en 1816. Sin embargo, la organización estatal de esta nación se retrasó a partir de la “anarquía del año 20”, disolviéndose el poder central y formándose estados provinciales autónomos, que se relacionaban a través de pactos. Esto se debía a la división entre grupos federales y unitarios en cuanto al modelo de la organización estatal, lo cual estaba relacionado con el surgimiento del caudillismo en las provincias.

Este último refería al conjunto de liderazgos personales con bases rurales populares, que fueron considerados por los opositores contemporáneos a ellos y por la historiografía de finales del siglo XIX como símbolo de la barbarie y un obstáculo a la construcción del estado nacional.¹ A su vez, el gobierno de Juan Manuel de Rosas en la provincia de Buenos Aires ha sido considerado como una de las expresiones máximas del caudillismo. Una de sus explicaciones postula que Rosas era la representación de la clase terrateniente en el poder. Este gobernaba la provincia como su estancia, asociándolo como un estado feudal en el cual los peones estaban subordinados totalmente y actuaban como clientelas políticas.²

Actualmente, estas visiones simplificadoras de la historia argentina han sido criticadas y revisadas en varios de sus aspectos, recuperando la complejidad tanto del proceso revolucionario de la década de 1810 como del posterior surgimiento del caudillismo. Uno de los puntos fundamentales de partida es la inexistencia de una nación argentina en la primera mitad del siglo XIX. A partir de ello, se permite comprender mejor este período, analizando las relaciones entre el Estado que se

forma, las elites y los sectores populares, como actores diferentes con sus propios intereses, que inciden en su dinámica.

En relación a ello, por un lado, se encuentra la tesis de José Carlos Chiaramonte quien niega la existencia de una clase dirigente nacional que fuera el sujeto histórico de estos procesos. Esto implica el rechazo a la explicación de la revolución como la maduración de una clase burguesa nacional que debía romper con el viejo sistema para poder desarrollarse creando un nuevo estado nacional.

Cfr. Goldman, N. y R. Salvatore (comp.), Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema, Eudeba, Bs As, 1998, "introducción" y Buchbinder.

² Cfr. Lynch, J., "Rosas y las clases populares en Buenos Aires", en AAVV, De Historia e Historiadores. Homenaje a José Luis Romero, Siglo XXI, Buenos Aires, 1982, pp. 311-344.

Historia Argentina I, nota 9

Letras

A partir de la reinstauración de la democracia, en 1983, en la Argentina se han hecho numerosas modificaciones en la legislación sobre las políticas demográficas respecto de los períodos anteriores, pero se han intentado otras que terminaron en rotundos fracasos o en proyectos estancados.

Las medidas más resistidas fueron aquellas destinadas a legislar en materia de salud sexual y anticoncepción, y, entre ellas, recibieron especial rechazo los intentos de habilitar legalmente la interrupción voluntaria del embarazo.

El período considerado se caracteriza por una enorme profusión de proyectos de ley y una correlativa dificultad para implementarlos. Por citar un ejemplo ilustrativo de esta situación: durante los gobiernos menemistas se presentaron 24 proyectos, ninguno de los cuales llegó a convertirse en ley.

Susana Novick se ocupa de estudiar este tema desde un enfoque sociológico, inscripto en la tendencia contemporánea que pretende

revalorizar el ámbito jurídico de lo social como un elemento fundamental para comprender los mecanismos de contradicción y conflicto que lo caracterizan. Esta autora incluye, como parte del análisis de la legislación del período 1983-2001, los debates parlamentarios en torno a los diversos proyectos de ley presentados, como una forma de estudiar no solo la legislación sancionada, sino también las iniciativas presentadas en el Congreso Nacional.

No encontramos estudios desde la perspectiva del análisis del discurso que se ocupen de esta temática, y consideramos que realizar un análisis del discurso de los debates parlamentarios puede contribuir a rastrear la dimensión ideológica, es decir: "...el sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales) de producción" (Verón, 2004) de las leyes y proyectos de ley, no cuando se establecen transformándose en letra, sino cuando están en pleno proceso de generación.

Por lo antedicho, este trabajo se centrará en el debate que tuvo lugar en la Cámara de Diputados el 18 de abril de 2001, en torno al **Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable**. En dicha sesión, el programa resultó aprobado, logrando unificar (luego de casi dos años de trabajo de diversas comisiones) ocho proyectos de ley —cuatro de 1999 y cuatro del 2000— con dictamen unánime.

Por un lado, la relevancia del debate y su votación radica en que se retoma una iniciativa que data de 1995 que, por no haber sido tratada en la Cámara de Senadores, no llegó a convertirse en ley. Por otra parte, las apasionadas discusiones de los diputados (pese a que al momento del debate ya se conocía la predominancia del voto afirmativo) reflejan las largas y controvertidas polémicas que despertó el proyecto (a tal punto que el debate fue precedido por una audiencia pública).

Los puntos fundamentales de la controversia eran: si la aplicación del programa abría o no las puertas a la legalización de métodos abortivos, si defendía o atentaba contra la vida, si promovía una sexualidad temprana o si la educación sexual a menores servía para garantizar mayor responsabilidad y cuidado de la salud durante el ejercicio de la sexualidad, y, por último, si se trataba o no de un programa tendiente al control de la natalidad.

Las posiciones de los diputados en el debate pueden ser esquemáticamente divididas entre las que apoyaron el programa y quienes se manifestaron en contra.

Objetivos:

Identificar y caracterizar, en el debate sobre el **Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable** del 18 de abril de 2001, los aspectos que den cuenta de una hegemonía discursiva, es decir: dominancias intersubjetivas y modos compartidos de conocer y de significar lo conocido (Angenot, 1989), más allá de las diferencias y oposiciones que resaltan en los distintos discursos intervinientes en el debate.

Lingüística Interdisciplinaria, nota 10

3.4. Sistematización: estructura retórica de la introducción a la monografía

A partir del trabajo hecho, realizar un esquema de movimientos y pasos que describa las introducciones a las monografías de la propia carrera o área de especialización.

Movimientos	Pasos	Ejemplo

Unidad 4: Las voces en la monografía

4.1. Introducción: *la voz del autor*

La actividad de investigación que supone la monografía, y su particular relación con el contexto institucional de la cultura disciplinar, se manifiesta además en todas las dimensiones del texto. Uno de los aspectos centrales es la posición del sujeto enunciador, la voz del texto, frente a las otras voces que pueblan y conforman el campo disciplinar.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿De qué manera aparece la subjetividad o la perspectiva del autor en el texto de investigación?
- b) Cuando la subjetividad no aparece, o lo hace de forma acotada, ¿qué recursos permiten su borramiento?
- c) ¿Qué creen que predomina en la monografía: la aparición o el borramiento del autor? ¿Por qué?
- d) ¿Qué modo de despersonalización creen que es el más usado en las monografías que han producido en sus carreras? ¿Les han sugerido el uso privilegiado de alguna de las formas? ¿Por qué?, o ¿para qué?

Como se explica más arriba, la negociación que establece el género con el saber científico consensuado determina aspectos centrales de la producción lingüística de las monografías. Por ejemplo, el autor necesita legitimar su voz dentro de la comunidad científica presentándose discursivamente como un locutor con cierto grado de objetividad, conocimiento de los conceptos y manejo de la terminología específica.

Por otra parte, el autor de la monografía también debe presentarse discursivamente como un locutor que investiga, selecciona y ordena determinados materiales de lectura al mismo tiempo que propone una interpretación de ese re-

corrido o búsqueda. Es decir, este locutor debe exponer un diálogo entre los textos leídos (hacerlos dialogar entre sí a partir de comparaciones y contrastaciones) y, además, proponer cierto cierre para ese diálogo. Para ello, el autor se construye como una voz (o locutor) que expone, compara e interpreta desde un saber que se legitima por circular en el interior de la comunidad académica. Es decir, esa voz (o locutor) debe utilizar ciertos recursos de valoración, grado de compromiso y focalización que manifiesten una subjetividad aceptada (Hood y Martin, 2005), a partir de algún grado de distanciamiento y, al mismo tiempo, algún grado de valoración con respecto a los dichos presentados. En concreto, el autor utiliza ciertos recursos de textualización, como los de *personalización*, *despersonalización* y *referencia de la palabra ajena* que permiten legitimar su voz y, por lo tanto, las selecciones, ordenamientos e interpretaciones a su cargo. A partir de estos recursos de la textualización de la monografía, el locutor se oculta o se muestra y se relaciona discursivamente con las otras voces que incluye.

4.2. Lectura: *cita y dialogismo*

Para continuar la discusión, leer los siguientes fragmentos, pertenecientes a María Marta García Negroni y a Graciela Reyes, y resolver las preguntas a continuación.



Discutir los rasgos del artículo de investigación permite entender algunos aspectos de la monografía en tanto escritura de investigación. Sin embargo, en la clase puede ser conveniente distinguir los objetivos de socialización y negociación de nuevos conocimientos entre pares que persigue el artículo, de los objetivos pedagógicos de enseñanza y evaluación de la escritura de investigación que presenta la monografía.



En las palabras preliminares y en el Capítulo 3, Cubo de Severino distingue las formas de circulación y los objetivos del manual académico y otros “géneros de control del conocimiento”, y los géneros expertos como el artículo de investigación.

El artículo de investigación científico puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1982) en el que el autor se posiciona en relación con la comunidad científica a la que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un determinado dominio. Se trata de una construcción colaborativa de conocimiento nuevo (Hyland, 2000) en la que, por lo tanto, resulta habitual que se haga referencia a las investigaciones previas y se recojan las afirmaciones de otros investigadores acerca de un tema para luego confrontarlas con las propias y, entonces, refrendarlas, tomarlas como aval o disentir de ellas. Simultáneamente, al establecer ese diálogo, el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) acorde con las exigencias del discurso académico, mostrándose como alguien que conoce del tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y creíble.

García Negroni, 2008: 16



En la retórica clásica, el *ethos* se corresponde con los rasgos que el orador debe mostrar al auditorio para conmoverlo, capturar su atención y presentarse como un orador digno de crédito. Actualmente refiere a “roles discursivos” que definen cierta imagen del autor-locutor en tanto el modo en que legitima sus dichos.

La cita es una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto. Esta representación puede ser total o parcial, fiel o aproximada: el grado de semejanza entre los dos textos, el reproducido

y el que lo reproduce, depende de muchos factores, determinados por la intención comunicativa del hablante. No es necesario, al citar, reconstruir otro enunciado al pie de la letra: habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos. Veamos un ejemplo.

Una persona ha oído, en el informativo de la noche, el pronóstico del tiempo para el día siguiente. El locutor ha dicho: “Para mañana por la mañana se pronostican lluvias intensas”. Esta persona se levanta y ve que el cielo está despejado, pero, sin embargo, aconseja a su cónyuge que se lleve un paraguas, por las dudas, justificando el consejo con cualquiera de las siguientes citas, y otras que puede agregar el lector:

- a) Dijeron: “Mañana por la mañana va a llover”
- b) Dijeron: “Se pronostican lluvias fuertes para la mañana”
- c) Dijeron que a la mañana iba a llover a cántaros
- d) Dijeron que a esta hora se iba a largar una buena
- e) Dijeron que hoy va a llover mucho

(a) y (b) son casos de estilo directo, y (c-e) casos de estilo indirecto. El lector recordará qué valores comunicativos tienen estas distintas maneras de representar palabras ajenas, y por qué el estilo indirecto parece ser más normal en esta situación. Lo que nos importa señalar aquí es que ninguna de las representaciones (a-e) es completa ni fiel, y que, sin embargo, todas cumplen bien su función de informar sobre lo que dijo el locutor, para justificar el consejo de llevar paraguas.

Ahora supóngase que la misma persona ve nubes amenazantes (o huele a agua en el aire, o tienen dolores reumáticos que nunca le fallan) y dice:

- f) “Va a llover”

En este caso no cita a nadie, sino que asume la responsabilidad de su propio pronóstico. La diferencia fundamental entre (a-e) y (f) es que en (a-e) el hablante no afirma por sí mismo, sino que hace hablar a otro en su discurso, y en (f), en cambio, asume la responsabilidad de lo que dice.

Reyes, 1993: 9-10

Guía de lectura

- a) ¿Qué diferencia al discurso citado frente al discurso sin citas, según Reyes? ¿Qué tipos de citas existen?
- b) ¿Qué rol tienen las citas en el artículo de investigación, según García Negroni?
- c) ¿De qué manera el autor puede mostrarse discursivamente como alguien riguroso y creíble?

Discusión

- a) ¿Qué formas textuales de referencia de la palabra ajena conocen? ¿Cuáles son las que más usan? ¿Por qué?
- b) En la monografía, ¿qué objetivos comunicativos puede atribuírseles a las citas y a los comentarios o definiciones de otros autores?
- c) ¿Cuáles son las posibles funciones que conocen del uso de las comillas?

4.3. Ejercitación: *personalización, despersonalización y cita*

Personalización y despersonalización

Para borrar algunas marcas de subjetividad del texto y construir discursivamente cierto grado de distanciamiento con respecto a lo que dice o un “estilo objetivo”, el escritor utiliza recursos de *despersonalización*, como la voz pasiva. A la inversa, para manifestar explícitamente la imagen discursiva del productor del enunciado se utilizan recursos de *personalización* como, por ejemplo, la primera persona gramatical.



Estos temas se presentaron en la Unidad 3 del Capítulo 1.

Trabajar sobre las siguientes consignas:

- a) A partir de una selección de fragmentos escritos por estudiantes, analizar los recursos lingüísticos de personalización y despersonalización resaltados.
- b) Elaborar en el recuadro en blanco una explicación del funcionamiento de cada recurso lingüístico.
- c) Discutir su presencia relativa en cada carrera.



Estos recursos sirven como aspecto concreto para incluir y monitorear en los propios escritos. A partir de estos ejemplos se puede reflexionar sobre los distintos niveles de adecuación que la producción de un texto escrito requiere para ser eficaz.

Denominación	Explicación
<i>Construcción con pronombre se</i> (impersonales y pasivas con <i>se</i>)	
El período posterior a la caída de Juan Manuel de Rosas en 1852, se caracterizó por una renovada y febril participación política por parte de los distintos sectores sociales, quienes ocuparon frecuentemente el espacio público urbano, como las calles y las plazas, como así también, se congregaron en el ámbito privado de diferentes tipos de asociaciones, como los clubes culturales y políticos, la prensa. (Historia, Historia Argentina II, nota 9)	
Las emisiones se grabaron en cintas de audio, con el grabador a la vista de los informantes. Si bien no se contó con ningún medio para su medición, el tiempo de las respuestas fue tomado en cuenta en las anotaciones que acompañaron la realización de la tarea, y cotejando estos datos con lo obtenido en las desgrabaciones se pueden extraer , con los reparos que el método impone, información de importancia que discutiremos más adelante. (Letras, Psicolingüística I, nota 9)	
Por su parte, se han generado a lo largo de los años variaciones a estas dos corrientes, una de ellas es la educación con comunicación simultánea, que plantea que el mensaje debe ser presentado de dos formas al mismo tiempo: se respeta la gramática del español y se utilizan significantes de la lengua de señas a modo de soporte (Mora, 1997). (Educación, Educación especial, nota MB)	

Denominación	Explicación
<i>Nominalización</i>	

La elección del objeto, que será teóricamente fundamentado en los siguientes apartados, supone el ejercicio previo de definir, en primer lugar, por qué lo consideramos un hecho digno de ser estudiado desde una mirada antropológica folclórica. (Historia, Folklore General, nota 10)

La base del enamoramiento de ambos radica en la idealización del ser amado, convirtiéndolo en un objeto de deseo, antes que un ser con entidad real. **El triunfo** se basa, entonces, en persistir en el amor, aun cuando este sea una idealización; es decir, la convivencia pacífica (aunque imposible) entre mujer ideal y mujer terrenal. (Letras, Literatura Española II, nota s/d)

Denominación	Explicación
<i>Construcción impersonal con infinitivo</i>	
El objetivo de nuestro análisis es tratar de explicitar lo que nos dicen los niños sobre su experiencia como repetidor de algunos de los grados del primer ciclo. Exponer claramente lo innecesario de tal situación a tan temprana edad y sin tener las experiencias escolares necesarias como para defenderse en esa realidad que les toca vivir sin determinismos para su futuro. (Educación, Créditos de Investigación, nota s/d)	
La propuesta para este trabajo es utilizar varias de las herramientas de análisis que provee Michel Foucault en el Apartado 5 del Punto 5 de <i>Una lectura de Kant</i> . (Filosofía, Problemas Especiales de Ética, nota 6)	

Denominación	Explicación
<i>Metonimia</i>	
Este trabajo se encuadra en la línea teórica de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, retomando algunos conceptos acerca de la argumentación esbozados por Perelman (1989). (Letras, Lingüística Interdisciplinaria, nota 9)	
La inquietud que motivó el inicio de esta investigación fue conocer la posición de Sartre respecto del arte. (Filosofía, Estética, nota 9)	
Este informe se propone a través del análisis de los relatos evidenciar la necesidad de poner en marcha la promoción asistida, para estos alumnos en riesgo de repetir y vivir una experiencia que deja una huella negativa en su vida. (Educación, Informe Créditos de Investigación, nota s/d)	

Denominación	Explicación
<i>Primera persona plural con referencia genérica, de modestia, de autor o inclusiva</i>	
Sin embargo, nosotros , como bien señala Kripke, no tenemos acceso a esta infinita pirámide en la que todo lo que puede ser se manifiesta ante el intelecto. Nuestra relación con los otros mundos posibles es especulativa. Cuando nos referimos a otro de los mundos posibles, describimos el aspecto de este que nos interesa (...). Y en este hecho encontramos la solución a uno de los problemas que se le presentan a Kripke en su análisis de los contra fácticos: el de la identidad a través de los mundos posibles. (Filosofía, Filosofía del Lenguaje, nota s/d)	
Cuando empezamos a leer una novela de iniciación, nos embarcamos , junto con el narrador, en una historia que nos presenta a un personaje desde un punto de partida y nos conduce a lo largo de todo un proceso de crecimiento, de maduración, de conformación del yo narrado. (Letras, Literatura Norteamericana, nota s/d)	
De este modo, pudimos acordar con los directivos y la profesora un cronograma de observaciones. Sin duda, la facilidad del acceso fue uno de los motivos por los cuales elegimos esta institución; no obstante, consideramos que las características del colegio se relacionaban de manera distinta con la experiencia individual de cada integrante del equipo. (Educación, Didáctica General, nota aprobado)	

Denominación	Explicación
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
En este trabajo, abordaré el tema religión en <i>Pedro Páramo</i> y en el cuento “La noche en que lo dejaron solo”, a fin de plantear a modo de hipótesis que la religión está representada como un lugar de vacío espiritual. (Letras, Literatura Latinoamericana II, nota 7)	
<i>Escribí</i> hace diez años un parcial domiciliario para Ética, también con el profesor Cullen, donde yo mismo había elegido trazar una comparación entre Hegel y Kant, pero solo en torno al problema de la moralidad. Naturalmente, no solo no voy a cortar y pegar porque no correspondería, sino que además he releído aquel trabajo y no estoy de acuerdo conmigo mismo . (Filosofía, Problemas Especiales de Ética, nota 10)	

Denominación	Explicación
<i>Glosa metadiscursiva</i>	

Por otro lado, **y aunque suene paradójico**, la autorreferencia en sí ya ubica al texto en una posición independentista, debido a que se evidencia la decisión del enunciador de que el destinatario no esté en el campo de “lo otro”, sino en el de “lo mismo”. (Letras, Literatura Latinoamericana I, nota 8)

Parto de la idea de que los géneros comunicativos “organizan, rutinizan y vuelven más o menos obligatorias las soluciones a problemas comunicativos recurrentes” (Bergmann y Luckmann, 1995: 291, mi traducción). **En otros términos**, representan soluciones institucionalizadas para esos problemas, y como tales forman parte del “*budget* comunicativo” de una sociedad. (Letras, Seminario Lingüística de géneros, nota 9)

Entendemos —**si al menos algo**— que todo repliegue hacia el pasado sirve más para el replanteo de un puñado de pequeñas semicertezas hacia una posterior reflexión que busque proyectar sobre nuestro presente alguna representación lúcida, válida —**fundamentalmente**— a nosotros mismos. (Filosofía, Filosofía Medieval, nota 10)



Tener en cuenta que las formas de citas más reformulativas o indirectas suelen construir la imagen de un locutor que controla tanto sus dichos como los que cita. Considerar que para ello es muy importante atender a la selección de los verbos o frases introductores de la cita o glosa. Estos verbos (“afirma”, “señala”, “reconoce”, “como bien dice X”, “supone”, “interpreta”, “según X”, etcétera) están claramente a cargo de la voz del locutor y, mediante ellos, se dirige u orienta la lectura de los textos citados. De esta manera, el locutor muestra la actitud que adopta frente a esas otras voces: de acuerdo o aceptación, de reserva o de polémica.

Cita

En el discurso científico-académico también es típica la inclusión de distintos fragmentos textuales referidos a enunciados ajenos al locutor. Una de las funciones principales de estos *enunciados referidos* es la de considerar teorías, conceptos y planteos preexistentes sobre el tema a tratar. De esta manera, el locutor también configura una imagen de sí mismo que lo incluye dentro de la comunidad académica, al mismo

tiempo que lo legitima como una voz que se construye sobre el reconocimiento de un conjunto de saberes consensuados.



Para obtener una explicación completa sobre esta temática, se puede consultar García Negroni (2008), Navarro (2012), Reyes (1993) o Swales (1990: 149).

Realizar las siguientes consignas:

- A partir de una selección de fragmentos escritos por estudiantes, analizar los enunciados referidos, o citas, resaltadas en los ejemplos.
- Elaborar una explicación del funcionamiento de cada uno de los tipos de cita.
- Discutir su importancia en el discurso científico-académico y en cada carrera.



Tener en cuenta que las formas de citas más indirectas suelen construir una imagen del locutor como aquel que controla tanto sus dichos como también los dichos citados. A su vez, los verbos introductores de la cita o glosa muestran la actitud que el autor adopta frente a esas otras voces: de acuerdo o aceptación (“demuestra”), de reserva (“sostiene”) o de polémica (“confunde”).

Denominación	Explicación
<i>Referencias no integradas</i>	
En principio, vale aclarar los conceptos que aquí se analizarán. Entendemos por “temporalidad histórica” a la linealidad que implica la secuencia cronológica de los hechos de la historia o <i>fábula</i> . En ella se implican las relaciones de tipo causal, las motivaciones y los efectos propios de los acontecimientos narrados (Bal, 1985: 50). (Letras, nota s/d)	

Denominación	Explicación
<i>Referencias integradas</i>	
Según Ricoeur, en el pacto de lectura se incluye la creencia (por parte del lector) de que los hechos contados por la voz narrativa pertenecen al pasado de esa voz (1996: 914). (Letras, nota s/d)	
Susana Novick se ocupa de estudiar este tema desde un enfoque sociológico, inscripto en la tendencia contemporánea que pretende revalorizar el ámbito jurídico de lo social como un elemento fundamental para comprender los mecanismos de contradicción y conflicto que lo caracterizan. Esta autora incluye, como parte del análisis de la legislación del período 1983-2001, los debates parlamentarios en torno a los diversos proyectos de ley presentados, como una forma de estudiar no solo la legislación sancionada, sino también las iniciativas presentadas en el Congreso Nacional. (Lingüística Interdisciplinaria, nota 10)	
Mario Liberan en su trabajo <i>El antiguo oriente</i> explica que es necesario un aumento de la productividad agrícola para que las comunidades puedan asegurar excedentes alimentarios y de esa forma mantener a especialistas a tiempo completo, creando un polo redistributivo central. (Historia, Historia Antigua I, nota s/d)	

Denominación	Explicación
<i>Citas destacadas</i>	
Según Biemel, así se revela “el carácter bilateral del fenómeno literario”: el escritor revela mundo creando texto y el lector recrea encontrando el sentido al texto dado. Continúa Biemel: “Sartre intenta desentrañar el esfuerzo conjugado de lo dado [prosa] y del sujeto al que se da [lector]. Sin lo dado no existe obra literaria, pero esta, a su vez, necesita una interpretación, proceso que no es pasivo como el de impresionarse una placa fotográfica, sino que implica actividad, cooperación, pues en caso contrario no tendría sentido. El sentido de lo dicho no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se concreta en la síntesis que el lector extrae del material dado y que lo trasciende. Si no es capaz de esto, el texto parecerá absurdo. El momento creador de la lectura gira alrededor del «hallazgo de sentido»”. ³	
³ Biemel. <i>Op. cit.</i> p. 32. (Filosofía, Estética, nota 9)	
De este modo, dirá Hobbes: “Sin la espada, los pactos no son sino palabras, y carecen de fuerza para asegurar en absoluto a un hombre” (Cap. XVII). (Filosofía, Filosofía Política, nota s/d)	

4.4. Sistematización: *la voz del autor en la monografía*

Completar la siguiente lista de estrategias de personalización, despersonalización y cita con ejemplos extraídos de escritos propios, de materiales de lectura de las materias o de las monografías presentes en la Unidad 3.

Despersonalización	
Recursos	Ejemplo
<i>Construcción con pronombre se (impersonales y pasivas con se)</i>	
<i>Nominalización</i>	
<i>Construcción impersonal con infinitivo</i>	
<i>Metonimia</i>	
<i>Primera persona plural con referencia genérica, de modestia, de autor o inclusiva</i>	

Personalización	
Recursos	Ejemplo
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
<i>Glosa metadiscursiva</i>	

Cita	
Referencias no integradas	Ejemplo
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
<i>Referencias no integradas</i>	
<i>Referencias integradas</i>	
<i>Citas destacadas</i>	

Bibliografía

Bibliografía mencionada

Alonso Silva, M. T. (2010). "La monografía", en Nogueira, S. (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias*, pp. 135-145. Buenos Aires, Biblos.

Gallardo, S. (2005). "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en Vázquez, G. (ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, pp. 13-28. Madrid, Edinumen.

García Negroni, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", en *Signos*, n° 41(66), pp. 5-31.

Navarro, F. (2012). "La cita bibliográfica", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 179-192. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Bibliografía complementaria

- Alazraki, R., Natale, L. y Valente, E. (2003). "La monografía, sus estrategias discursivas y operaciones cognitivas: Análisis de un caso", en *II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y escritura, comprensión y producción de textos escritos: De la reflexión a la práctica en el aula*. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Bolívar, A. (2004). "Análisis crítico del discurso de los académicos", en *Signos*, n° 37(55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", en *Signo y Señal*, n° 14, pp. 67-91.
- Gallardo, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos", en *RASAL*, n° 1, pp. 11-24.
- Hood, S. y Martin, J. (2005) "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", en *Signos*, n° 38(58), pp. 195-220.
- Navarro, F. y Moris, J. P. (2012). "Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras", en Bosio, I., Castel, V., Ciapusio, G., Cubo, L. y Müller, G. (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, pp. 151-168. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow, Cambridge University Press.

Recursos y sitios web

Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico. UDLAP. En línea: <<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/>>.

Centro de recursos para la escritura académica (CREA). México, Universidad Tecnológica de Monterrey. En línea: <<http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>>.

Centro Virtual de Escritura del Taller de Expresión I. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com/>>.

Laboratorio online de escritura de la Purdue University. En línea: <<http://owl.english.purdue.edu/>> (inglés).

Materiales de investigación sobre lectura y escritura. En línea: <<http://www.escrituraylectura.com.ar/>>.

Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica (PRODEAC). Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>.

CAPÍTULO 5

Examen final oral

Rubén Pose y Miranda Trinchero

Unidad 1: Oralidad académica

1.1. Introducción: *escritura y oralidad en la universidad*

Existe un medio diferente de la escritura, utilizado no solo para la comunicación de los contenidos curriculares, sino también en su evaluación: la oralidad. A partir de las propias experiencias, discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Cuáles son las principales diferencias entre la escritura y la oralidad como medios de transmisión de las ideas?
- b) ¿Encuentran dificultades para comprender y aprehender el conocimiento que les es transmitido de manera oral? ¿Cuáles son?
- c) ¿Encuentran dificultades para expresarse oralmente en sus respectivas carreras? ¿Cuáles son? ¿Por qué creen que encuentran esas dificultades?
- d) ¿Piensan que la expresión oral puede enseñarse y aprenderse? ¿De qué manera?

La oralidad ocupa una parte fundamental en el desarrollo de nuestras vidas como seres sociales en la mayoría de los ámbitos en que nos movemos. En particular, en el ám-

bito universitario y sobre todo en el caso de las carreras de humanidades, tiene una posición central que, sin embargo y paradójicamente, no suele ser reconocida. En nuestro ámbito universitario existe una sobrevaloración de la escritura (y la lectura) frente a la oralidad (y la escucha). Es frecuente que los profesores den recomendaciones a sus alumnos sobre cómo escribir o que les señalen las inadecuaciones que cometen, pero no es común que se reflexione sobre cómo los estudiantes (y los profesores) hablan. En el mismo sentido, se hace hincapié en técnicas de comprensión lectora pero no suelen encontrarse consejos o estrategias para desarrollar la escucha. Sin embargo, las cuatro actividades (hablar, escuchar, leer y escribir) son destrezas y, por lo tanto, pueden ser entrenadas y mejoradas.



Las destrezas lingüísticas son las diversas formas en que se realiza el uso de la lengua. Se clasifican de acuerdo a si son orales o escritas, y de producción o recepción. En total, serían cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, si bien últimamente se ha comenzado a considerar como una quinta destreza a la interacción oral, ya que en la conversación conviven la expresión oral y la comprensión auditiva (*cfr. Diccionario de términos clave de ELE, 2008*).

1.2. Lectura: *oralidad académica y cotidiana*

Leer los siguientes fragmentos sobre oralidad académica, y discutir en grupos las preguntas que siguen. Posteriormente, poner en común las respuestas.



El objetivo de estas lecturas es ofrecer un primer acercamiento al concepto de oralidad académica y cómo se relaciona con la oralidad cotidiana y la escritura. Se busca que los alumnos co-

mienecen a reflexionar sobre su propia práctica como oradores, sobre las habilidades que implica y sobre el lugar que ocupa el desarrollo de esa práctica en sus carreras.

El punto es que los diferentes estilos de oralidad académica abarcan un rango que va desde algo cercano a la oralidad conversacional hasta algo que tiene mucho en común con la escritura académica. Aparentemente, en ningún caso la oralidad académica coincide en todos los aspectos con la oralidad conversacional ni tampoco coincide por completo con la escritura académica. No obstante, cada uno de los oradores se desempeña en diferentes puntos a lo largo de ese continuum.

Dado que la oralidad académica es, de hecho, habla y no escritura, es útil considerar que aporta a la lengua hablada ciertos aspectos que se originan en la escritura académica. En otras palabras, podemos tomar la oralidad conversacional como el punto de partida de la lengua hablada y considerar cómo ese punto se va modificando a medida que los hablantes están bajo las influencias de la escritura académica. Veremos que algunos hablantes tienen una fuerte influencia de la escritura académica, mientras que otros se acercan más a la oralidad conversacional. ¿Cuáles son los factores que podrían ser responsables de esas variaciones dentro del estilo de la oralidad académica? Efectivamente, los oradores académicos pueden verse influenciados por una variedad de factores: su personalidad, la imagen que tienen de sí mismos, sus objetivos, así como la extensión y la índole de su experiencia en el campo de la oralidad académica. Ciertamente las características del auditorio no son irrelevantes: si se trata de una clase magistral o de un seminario cerrado, si los estudiantes están en los primeros años del grado o si son de posgrado, cuánto se conocen el orador y su auditorio, etcétera.

Si estos factores pueden ser la causa de ciertas variaciones entre los oradores académicos, también existen limitaciones a causa de la propia naturaleza de la producción oral que impiden que la oralidad académica sea, por un lado, indistinguible de la oralidad conversacional y, por el otro lado, que converja completamente con la escritura académica.

Un orador académico nunca se encuentra en una situación de interacción equilibrada, sino que en gran medida lleva a cabo un monólogo. A pesar de que la audiencia puede hacerle preguntas y comentarios, el orador tiene un dominio de la situación que excede considerablemente a lo que es normal para una conversación. Asimismo, el orador académico tiene un rol didáctico ya que imparte el conocimiento o estimula a su audiencia a pensar a través de canales mejor conocidos por él que por la audiencia, canales que han sido por lo menos parcialmente pensados con antelación. El hecho de que la oralidad académica tienda a ser monológica, didáctica y más planificada que la conversación casual, inevitablemente establece una cierta distancia entre aquella y el estilo conversacional cotidiano.

Hay otros factores que impiden que la oralidad académica sea exactamente como la escritura académica. En primer lugar, es de hecho habla y no escritura, y por lo tanto, su producción está sujeta a las mismas limitaciones que cualquier otra forma de lenguaje oral. Producir un discurso hablado y uno escrito son dos actividades tan radicalmente diferentes que el resultado no puede ser nunca el mismo. Esto es cierto en parte a causa de las demandas cognitivas de la producción lingüística online, que no cuenta con el tiempo que tiene la escritura para pensar y revisar. Asimismo, los oradores académicos pueden sentir la necesidad de comunicarse directamente, de interesar y motivar a su auditorio, de establecer un contacto visual y mental de una forma que es intrínsecamente imposible para un escritor. El hecho de que la oralidad académica esté sujeta a las limitaciones y oportunidades de la producción online y al contacto directo con la audiencia la mantiene alejada de ser exactamente como la escritura académica.

Chafe, 1986: 27-28



Oralidad conversacional, conversación espontánea u oralidad cotidiana es el tipo de oralidad primera, primaria y universal a través del cual los seres humanos llevan a cabo gran parte de su vida social. En principio, todos los hablantes gozan de los

mismos derechos y deberes, la relación es simétrica e igualitaria y tiene como principal fin el placer de conversar, es decir, es familiar e improvisada (cfr. Kerbrat-Orecchioni, 1996: 8).



En la Unidad 2 de este capítulo se trabaja sobre la descripción del género clase magistral (*large lecture class* en el original inglés; en el ámbito universitario argentino, más frecuentemente mencionada como *clase teórica*).

La actividad académica demanda de parte de los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas orales para su desempeño en diversas situaciones: exámenes, debates, asambleas, paneles. El contexto universitario exige que tales prácticas reúnan determinadas características: organización de las ideas, claridad en la exposición, la construcción de un enunciador experto en el tema que desarrolla, entre otras. Esto requiere de los productores estrategias, como la planificación, el control sobre las intervenciones y la capacidad de reorganizar su discurso de acuerdo con la situación en que se lleva a cabo. Por estas características, la comunicación académica oral presenta un alto grado de dificultad que no suele ser considerado en los programas de estudio de materias destinadas a mejorar las habilidades discursivas de los estudiantes, tal vez porque se cree que la capacidad comunicativa oral se adquiere en la vida cotidiana y que se ejercita permanentemente, por lo que no serían necesarias intervenciones sistemáticas para su enseñanza. Esto implica desconocer las diferencias entre la oralidad que se utiliza en situaciones cotidianas y la propia de los ámbitos formales, que tiene puntos de contacto con la escritura.

La oralidad propia del ámbito académico se caracteriza, por una parte, por abordar géneros discursivos secundarios, por suponer la elaboración de producciones planificadas de acuerdo con un tema y una situación comunicativa específica, con un alto grado de formalidad. Por otra, si bien esta manifestación del lenguaje permite modificar la estructura del texto a partir de la interacción, la estructura del texto

oral formal tiende a ser más planificada, más esquemática y, sintáctica y léxicamente, más cuidada. De tales rasgos se desprende la doble tarea que implica para el estudiante hacerse cargo de una exposición: por un lado, necesita un dominio fluido del tema a comunicar, pero, a la vez, debe estar en condiciones de reflexionar sobre su propia competencia oral para organizar su intervención.

Natale y Valente, 2004: 1-2

Guía de lectura

- a) Según las lecturas previas, ¿qué características distancian la oralidad académica de la estrictamente conversacional? ¿Qué elementos la distancian de la escritura académica?
- b) ¿Qué factores del propio orador pueden influir en su desempeño y hacer que este varíe? ¿Cómo influye el entorno y la audiencia?
- c) ¿En qué situaciones académicas el alumno debe poner en práctica la oralidad?
- d) ¿Cuáles son las dos tareas que debe llevar a cabo un alumno en el momento de una exposición?

Discusión

- a) ¿Creen que es necesario incorporar la enseñanza de la oralidad en las carreras de grado universitario? ¿Cómo podría incorporarse?
- b) ¿Qué importancia/rol creen que tienen las restantes tres destrezas (leer, escuchar y escribir) en el desarrollo de la oralidad académica?
- c) Además de lo que Natale y Valente llaman “dominio del tema”, ¿qué otros factores influyen en un buen o mal desempeño oral en el ámbito académico?

1.3. Ejercitación: *ponencias*

Teniendo en cuenta las características de la oralidad aca-

démica, leer los dos fragmentos de discurso oral que se transcriben a continuación y discutir las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las marcas de oralidad académica que presentan los fragmentos?
- b) ¿Qué conexiones establecen con la lectura?
- c) ¿Hay marcas de oralidad cotidiana? ¿Cuáles?
- d) ¿Podrían decir que uno de los dos fragmentos demuestra más experticia en términos de oralidad académica que el otro? ¿Por qué?



Es recomendable comenzar escuchando el audio (ver enlace en la Bibliografía). En ese caso, la secuencia sería: 1) indicarle a los alumnos que escuchen y registren por qué es académico y qué diferencias creen que hay entre ambas muestras; 2) discutir sobre lo escuchado e ir a la transcripción a buscar ejemplos concretos; 3) volver a escuchar el audio y reflexionar sobre lo analizado.

Fragmento 1

[...] es entender por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras objetos o prácticas\ | una definición muy formal que trataremos de ir desglosando y viendo cómo ha ido modificándose y por qué:: a lo largo de los años\ || es inevitable preguntarnos hoy si ya llevamos más de dos décadas hablando de hibridación/ para qué sirve en el siglo XXI seguir insistiendo en esta:: noción o concepto\ | e:: es un concepto como ya sabemos por la:: vasta bibliografía a la cual aludiremos un poco en esta conferencia/ en el que caben distintos tipos de mezcla/ de coherencias e incoherencias/ y hay que preguntarse si es apropiado o no para describir las condiciones actuales de un mundo globalizado\ | no se hablaba de globalización o apenas comenzaba a usarse el término hace 20 años\ y de hecho::

muchos de los procesos que hoy designamos de ese modo:: aparecían ya:: tanto en los libros como en los (???) pero nombrados más bien como transnacionalización/ o internacionalización\ || estos diferentes usos de hibridación | han sido posibles también e:: cuando se han considerado procesos interétnicos o de descolonización/ o procesos poscoloniales\ |han sido muy frecuentes en los cruces de frontera\ en las fusiones artísticas literarias o comunicacionales\ y me parece muy pertinente |en el sentido que no pude estar ayer| que un encuentro: organizado por estudiantes de literatura/ haya- se haya iniciado con un espectáculo musical en el día de ayer\ |efectivamente algo que vamos a ver es cómo las mezclas ocurren no solo en sus formas clásicas más analizadas desde antes de hablarse de hibridación en la academia cuando:: se hablaba de relaciones interétnicas o de relaciones entre naciones\ sino en otro tipo de mezclas como las mezclas gastronómicas de las que ha hablado por ejemplo Ketty/ o la combinación de estrategias discursivas y museográficas en las exposiciones universales\ || a mí me gustaría distinguir | para ir acercándonos a lo que anuncia el título/ las formas actuales de hibridación entre arte y literatura/ | que en su primer momento/ cuando aparecieron los primeros libros sobre:: culturas híbridas e hibridaciones/ | esta noción sirvió principalmente para enfrentar las concepciones fundamentalistas de las identidades\ ya fueran étnicas nacionales o locales\ | se dudaba acerca de la noción de identidad como objeto central de la antropología/ o de las ciencias sociales/ o de los estudios culturales\ | y:: se veían incluso:: se comenzaron a ver incluso en esos momentos/ los riesgos de una:: de disciplinas como ha ocurrido en buena parte de la antropología/ dedicadas a justificar la autoafirmación de las propias identidades | con lo cual en muchos casos la antropología ha contribuido a | un etnocentrismo que había combatido y que sigue combatiendo | e:: pero que estuvo en el inicio mismo de la disciplina\ | en una segunda etapa podríamos decir que el concepto de hibridación sirvió para [...]

García Canclini, 2011: min. 1:23 a 6:15

Fragmento 2

bueno | mi ponencia tiene mucho que ver con esto que hablaron los compañeros / en la cuestión de:: una ontología:: más bien socioontología de la relación entre unidad y pluralidad | e:: sé que no me va a alcanzar el tiempo así que:: no lo diré todo \ | e:: bueno | la unidad y sus espejos | eso:: me refiero:: con la idea de la unidad / se ha plantado casi desde los inicios de la filosofía / principalmente con Aristóteles / que define la unidad como al ser mismo | e:: una cita de Aristóteles \ | cuatro son pues los modos de la unidad | conti-continuidad natural | conjunto | individuo | universal | lo que constituye la unidad en todos los casos / es la indivisibilidad del movimiento en ciertos seres \ y respecto de los demás / la indivisibilidad del pensamiento y de la emoción || es decir | aquello que:: es un conjunto de cosas que- que es un individuo / que- que se compone de cier- de ciertas a:: elementos / es la unidad | y la unidad es el ser porque es lo- lo que se muestra | entonces e:: para esto pues al crear una unidad / rechaza la pluralidad o de hecho la menciona como algo contrario a- a la unidad \ | la unidad es el ser y el ser es no cambia | no se mueve | es inmutable | absoluto | perfecto | sin embargo la pluralidad / es todo lo contrario | es el movimiento | el cambio y a:: bueno | ya tenemos una idea de lo que se pensaba acerca del cambio por ejemplo:: pues en Platón / era:: la corrupción total | si las cosas cambian dejan de ser \ | entonces | al dejar de ser es- están e:: rompiendo estos- estos principios máximos de la unidad | el- el no ser es a:: lo identificaron como:: la pluralidad \ | y bueno | este:: también podemos tomar la- la:: unidad en otro sentido / y hablo a propósito de Aristóteles | [leyendo] la homogeneidad de las partes del objeto son la unidad | hay homogeneidad cuando no se puede señalar en el objeto ninguna división bajo la relación de la cualidad || bueno | bajo esta idea podemos ahora entender e:: que:: bueno el mundo siendo un gran espejo en el cual al investigarlo al conocerlo | nos estamos conociendo a nosotros mismos | y a:: digamos nos mira- nos miramos y estudiamos a nosotros mismos cuando vemos cuando miramos y estudiamos al universo / al mundo / por tanto e:: lo que el mundo nos muestra / o lo que creemos que el mundo nos muestra / es un reflejo

de nosotros mismos \ | hasta:: bueno a partir de Aristóteles / e:: la unidad viene a encuadrar esta imagen del mundo que nos rodea | el sujeto es una unidad \ el mundo es una unidad \ e:: o sea la- la nación el estado es una unidad \ entonces ese es el paradigma dominante hasta hace relativamente muy poco / a partir de:: digamos 1920 cuando comienza:: pues los estudios de la física cuántica | por ejemplo | se empieza el boom de la teoría del caos / en donde poco a poco se va disolviendo la idea de la unidad para pasar a otra- otra visión \ | e:: y bueno no solo en esto \ voy a abordar el concepto de la pluralidad / o de lo que previamente se ha considerado como unidad y luego pasa a pluralidad / tanto en la psicología / historia / en los medios de comunicación y en la física \ | primero / comenzamos con lo más grande | el concepto de Estado\ [...]

Alonso Cordero, 2011: min. 0:16 a 3:58



Los fragmentos precedentes son transcripciones de discursos orales y, por lo tanto, se ha utilizado una serie de convenciones de transcripción para dar cuenta de ciertos rasgos orales. Es importante tener en cuenta que en este tipo de transcripciones no se utilizan los signos gráficos de puntuación ni la división en párrafos. Los signos utilizados (Calsamiglia y Tusón, 1999: 361-362) son:

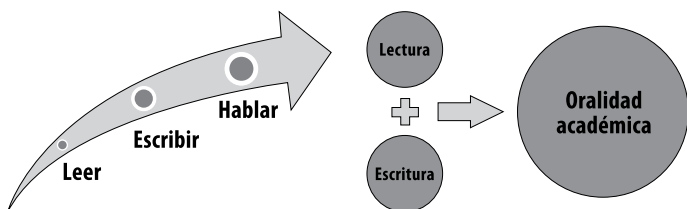
/	tono ascendente
\	tono descendente
	pausa breve
	pausa mediana
-	truncamiento de palabra
sube	énfasis
::	alargamiento de un sonido

(???)	palabra ininteligible o dudosa
[...]	descripción extralingüística

1.4. Sistematización: *destrezas lingüísticas en la universidad*

Trabajar a partir de las siguientes consignas:

- a) Discutir entre todos: ¿qué representan las siguientes imágenes?
¿Están de acuerdo?



- b) En grupos, proponer una nueva imagen que incluya las cuatro destrezas lingüísticas, y que indique las relaciones que se establecen entre ellas para dar lugar a la oralidad académica.
- c) A lo largo de esta unidad se exploraron las características de la oralidad académica y qué tiene en común, por un lado, con la oralidad cotidiana/espontánea y, por el otro, con la escritura. Indicar en la siguiente tabla qué rasgos comparten.

Oralidad cotidiana	Oralidad académica	Escritura académica
No	Discurso planificado	Sí
Sí	Interaccional/interpersonal	No
	Involucra la escucha	

	Sintácticamente complejo	
	Dependiente de la lectura	
	Léxico técnico, específico	
	Negociación de significados/reformulaciones	
	Simultaneidad espacial	

Unidad 2: Tipología de géneros académicos orales

2.1. Introducción: *géneros orales en la universidad*

Esta unidad se ocupa de describir cuáles son los diversos géneros académicos orales de una carrera de grado, con un particular énfasis en el examen final oral. De acuerdo con la propia experiencia y con lo que dicen los profesores, responder las siguientes preguntas y compartir las respuestas con la clase:

- ¿Cuáles son los principales géneros académicos orales en una carrera de grado?
- ¿Qué función tienen cada uno de esos géneros?
- ¿Cómo se distribuyen los roles de los hablantes en cada uno de ellos?

Una de las características de la oralidad (cotidiana o académica) es que prototípicamente se trata de un evento comunicativo en el cual los participantes están presentes en un mismo ámbito y que interaccionan de manera directa y simultánea. En este sentido, el objetivo que uno de los participantes tiene se negocia directamente con el objetivo que tiene el otro participante en el mismo acto comunicativo. De

esta manera, la relación interpersonal, el ámbito y el objetivo son fundamentales en el evento, y definirlos y analizarlos pueden servir para contribuir a una mejor caracterización de los géneros orales. Si se toma en cuenta que la oralidad académica comparte rasgos con la oralidad cotidiana, puede verse que existen diversos grados de tipificación en los géneros orales académicos, y este grado usualmente no está definido por algo exterior al evento comunicativo, sino que lo definen los participantes, el ámbito y los objetivos.

2.2. Lectura: *géneros y contextos comunicativos*

A continuación se presentan tres descripciones de géneros académicos orales. Leer los tres textos y completar el cuadro comparativo.



El objetivo de esta actividad es acercar a los estudiantes a una primera tipología de géneros orales académicos, teniendo en cuenta la relación entre los participantes y los objetivos de cada uno de estos géneros.

Género 1: lección magistral

Solemos llamar “lección magistral” a cierto tipo de acontecimiento comunicativo propio de los ámbitos docentes. Como sabemos, la finalidad que guía los actos de comunicación que lo componen consiste, sobre todo, en transmitir información concerniente a alguna de las materias objeto de estudio académico.

Esta realidad presenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) La persona que enseña transmite la información en cuestión, y quienes aprenden constituyen el grupo destinatario.
- b) La transmisión se lleva a cabo mediante ciertos usos comunicativos

previamente establecidos social y culturalmente para este medio, tales como, por ejemplo, las secciones generales de que suele constar una lección: “preámbulo”, “planteamiento del tópico general”, “explicación”, “interacción previa al cierre de la lección” y “cierre de la lección”. Como se ve, tales secciones remiten a ciertos usos, a ciertas funciones comunicativas propias de la lección y conforman, por tanto, en lo que les corresponda, el “guion oculto” al que se ajusta quien enseña y del que se sirven, como apoyo, quienes aprenden.

c) A estos dos aspectos quizá se deba sobre todo el reparto de los papeles sociales: a quienes enseñan corresponde el privilegio de organizar la exposición, mantener el turno de palabra, cederlo, etcétera (es decir, asumen un papel de autoridad), mientras que para quienes aprenden quedan reservadas la captación de la información transmitida y, dadas ciertas circunstancias, la posibilidad de intervenir (esto es, se adaptan a las exigencias de la transmisión de información).

Este marco general hay que verlo, obviamente, como punto de referencia, y no como patrón que aceptan sin más quienes participan en la lección magistral. Y es que las diversas situaciones en que puede darse este tipo de discurso académico oral imponen, como es de esperar, cierta variabilidad. Así, el profesor o profesora podrá, si lo estima conveniente por la circunstancia concreta o porque lo permite la costumbre, eliminar una o más de las secciones consideradas (por ejemplo “el preámbulo” o la “interacción previa al cierre de la lección”). La clase podrá participar con menos trabas si, entre otras razones, quien enseña despoja sus palabras y actitudes de algunos de los rasgos que impone la formalidad comúnmente asociada a este acto docente (...). Es más: la naturaleza de la información transmitida (piénsese que no es lo mismo explicar matemáticas o química que historia o literatura, pongamos por caso) también contribuye, como los factores anteriores a la variabilidad.

Ortega olivares, 2001: 15-16



Lección magistral, clase teórica y large lecture class son tres términos que designan géneros casi idénticos, si bien la estructuración interna de los mismos varía en cada ámbito universitario.



El “guion oculto” son ciertos usos comunicativos que están cultural y socialmente establecidos pero no de manera explícita (Vázquez, 2006: 133).

Género 2: presentación académica oral

En este estudio se entiende por **PAO** [Presentación Académica Oral]: género discursivo académico oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor —el estudiante— y un receptor o destinatario primario —el/la docente—. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios —los estudiantes que integran el curso— y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso monologado, planificado o preparado con anterioridad. Preferentemente hace uso de un modo de organización discursivo de carácter expositivo-explicativo y argumentativo implicando generalmente el uso de recursos multimodales. En cuanto al mensaje o contenido, incluye temas especializados (teórico-científicos) o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. Presenta cierta dependencia del texto escrito: es escrita para ser expuesta o presentada oralmente en una clase universitaria y ocasionalmente incluye la lectura en voz alta de algún contenido relevante. Generalmente el hablante o emisor se vale de un guion que le sirve para garantizar la presentación ordenada de su discurso, el que suele acompañarse con la proyección en la sala de los puntos sobresalientes que sirven de apoyo tanto al hablante —durante la producción del discurso— como al auditorio —a los fines de

la comprensión del mismo—. La forma que la PAO puede adoptar es individual o grupal y suele tener una duración limitada (15 y 20 minutos).

Villar, 2011: 6



Recursos multimodales: el modo es un recurso formado socialmente y dado por la cultura para proveer significado. La imagen, la escritura, el diseño, la música, los gestos, el habla, filmaciones, y sonidos son ejemplos de modos usados en la representación y la comunicación (Kress, 2009: 54).

Género 3: grupo de estudio

Para los propósitos de esta investigación, entendemos por “grupo de estudio” (GE) un evento oral, cercano a la conversación informal, pero orientado a una meta o macrotarea (estudiar para una prueba, hacer un trabajo de investigación, construir un ensayo, entre otros), heteroconstruido por dos o más alumnos, simétrico en cuanto a estos, pero no necesariamente en cuanto a roles discursivos y no institucionalizado (Harvey, 2006). El propósito central de la reunión es construir y/o reconstruir conocimiento disciplinar, compartiendo, cotejando, ampliando, complementando y modificando los conocimientos individuales, para lo cual los estudiantes despliegan estrategias diversas. En este sentido, lo que se busca es la construcción de un conocimiento consensuado validado por el grupo; sin embargo, estos encuentros también satisfacen otras necesidades individuales, entre otras, otorgar un sentido de pertenencia y de identidad grupal y promover la constitución de redes de apoyo.

Por lo anterior, los interactuantes negocian sus intenciones particulares con el objetivo de construir un objeto de discurso, entendido como una interpretación consensuada de la realidad. Este contenido común se alcanza por medio de una dinámica argumentativa que versa sobre conflictos de distinta índole, en un continuum que va desde los contenidos más teóricos (propios de la disciplina) hasta contenidos de

la vida cotidiana. Puesto que el fin último es construir conocimiento disciplinar, algunos de los tipos de conflicto más importantes son la negociación de definiciones, la de relaciones entre conceptos, la de principios y procedimientos. La construcción de estos objetos de discurso teórico se desarrolla, principalmente, en secuencias de acciones denominadas “episodios” por Linell (1998). Al respecto, Núñez y Oyanedel (2006) identifican en este evento tres tipos de episodios: a) aquellos episodios externos a la tarea demandada por el docente de la asignatura, denominados “laterales” (contar chistes, anécdotas, chismes, etcétera); b) aquellos internos a la tarea en los que existe predominio de negociación teórica; y c) aquellos también internos a la tarea en los que existe predominio de negociación de procedimientos formales asociados a la tarea: selección de tipografía, de organización textual del trabajo, extensión de este, etcétera. Por su relevancia en el evento, los dos últimos tipos de episodios reciben el nombre de “nucleares”.

Núñez y Oyanedel, 2009: 52-53



Sobre culturas disciplinares, ver Unidad 2 del Capítulo 1.

Guía de lectura

Completar el cuadro contrastivo entre los tres géneros académicos orales explorados en los textos anteriores (*clase magistral*, ***grupo de estudio*** y *presentación académica oral*), planteado al final de esta sección.

Discusión

- ¿Qué utilidad tiene el *grupo de estudio* como evento comunicativo para desarrollar la oralidad académica? ¿Es un evento frecuente en sus carreras?
- Las clases en sus carreras, ¿son similares a la definición de lección magistral provista? Si se distinguen, ¿en qué lo hacen?
- ¿Existen las *presentaciones académicas orales* en sus carreras? Si existen, ¿son iguales a la definición provista o se distinguen en algo?

Si no existen, ¿creen que sería una buena práctica incorporarlas? ¿Para qué creen que sirven?



El objetivo de esta actividad es que los alumnos sistematicen y comparen los rasgos de los géneros definidos previamente, y que comiencen a pensar otros géneros orales académicos comparables a los presentados en los textos anteriores.

Género	Clase magistral	Grupo de estudio	Presentación académica oral
Objetivo principal			
Continuum monólogo/ conversación			
Cantidad y tipo de participantes			
Relación entre participantes			
Otros géneros/eventos similares			

2.3. Ejercitación: *el examen final oral*

La oralidad ocupa una parte fundamental en el desarrollo de las carreras universitarias. En la modalidad presencial, es el medio principal no solo de transmisión de los conocimientos desde los profesores hacia los alumnos, sino que también es una forma de evaluar a los alumnos. Si bien muchas de esas evaluaciones pueden darse durante la cursada, una de

las instancias más frecuentes y que mayor esfuerzo requiere por parte de los alumnos, es la del *examen final oral* (EFO). De acuerdo con la experiencia y con lo que dicen los profesores, discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Cuál es el peso que tienen los EFO en sus carreras? ¿Son obligatorios u opcionales? ¿Sus notas se promedian con el resto de las evaluaciones?
- b) ¿Pueden describir diferentes tipos de EFO? ¿Cómo se organizan? Las diferentes modalidades, ¿dependen de la carrera, de la materia, de la cátedra, u otro factor?

A continuación, se brinda una serie de testimonios de estudiantes de las carreras de grado de Filosofía, Educación, Letras e Historia que fueron publicados en foros de Internet. Leerlos en grupos y discutir las siguientes preguntas:

- a) ¿Los EFO que se describen coinciden con los que describieron ustedes?
- b) ¿Hay otras modalidades de EFO que no conocían?
- c) ¿Qué diferencias por carrera pueden identificarse? ¿Qué prácticas son comunes a las humanidades?
- d) ¿Qué enseñanzas y consejos útiles pueden extraerse de estos testimonios?

Historia

El final es con capilla, te puede tocar cualquier tema que figure en el programa. Tenés que responder detalladamente sobre el tema que te haya tocado, por lo cual es indispensable tener en el momento del final los resúmenes de absolutamente todos los textos (todos son igualmente importantes). Y después, te preguntan por otros temas del programa...

Historia

Si hiciste la monografía y te la aprobaron ya prácticamente tenés el coloquio. Cuando llegás te hacen hablar sobre los puntos que te marcaron por email y después un recorrido por la monografía. Es muy tranquilo, como una charla, y tampoco te van a matar si hay alguna cosita que no sabés.

Educación

Alguien tiene idea de como se rinde ahora en marzo el final? porque cuando la curse en el primer cuatri del 2010 con final obligatorio se rendia con una modalidad, ahora me dijeron qe tenes qe sacar un papelito y tenes 3 preguntas y si te va bien con eso, ya esta? tienen ideaaaa?

Educación

¡Hola! Mirá, yo la cursé y rendí en julio del año pasado. Efectivamente, eran tres preguntas que te tocaban dependiendo del papelito que hayas elegido al azar. No eran de mucha extensión, y dependía del profesor que te tomaba si profundizaba demasiado en las respuestas y en distintos conceptos relacionados con el tema de cada pregunta; por lo general, eran muy puntuales.

Filosofía

En todo caso te preguntan si querés empezar por algún tema, pero no se supone que el alumno prepare uno y nada más.

Historia

Tenes que preparar un tema que no se haya profundizado en la cursada (o al menos así era en mi epoca). despues te hacen un par de preguntas generales y te dejan ir.

Letras

Se supone que la defensa es exclusivamente sobre tu monografía, así

que me parece que preguntan solo sobre los textos que trabajaste. Claro que si no estan de acuerdo con tu monografía, o si no está aprobada, creo que sí pueden preguntarte sobre otras cosas del programa. Pero esto último lo sé por haberlo escuchado de otras materias, no sabría decirte si en esta cátedra lo hacen también.

Filosofía

Sí, se puede preparar tema y además es altamente recomendable que lo hagas. No obstante, ten en cuenta que mientras estés disertando sobre tu tema te pueden hacer preguntas relacionadas con otros tópicos.

Letras

Cuando te llaman te dan un tema que tenés que “preparar” en 10 min y dar... después se vienen preguntas de cualquier cosa del programa.

Filosofía

La monografía no es obligatoria en ningún sentido. La única diferencia en el final, es que arrancás con la exposición de la monografía. Si la exposición va bien, hay alguna pregunta adicional, si la exposición no convence, el trámite se asemeja bastante a un final regular.

Letras

Si tenías más de 8 podías preparar un tema. Los profesores siempre tenían fichas de todos los alumnos con las notas de los parciales detalladas y los temas en los que no les había ido bien, así que muy frecuentemente te tomaban primero esos temas. Si preparabas tema, luego te hacían relacionar eso con distintos puntos del programa (claro que también te podían hacer preguntas que nada tenían que ver con lo que habías preparado). Si te sacabas un puntaje bajo en los ejercicios de sintaxis o morfología tenías que rendir un escrito eliminatorio antes de pasar al oral.

2.4. Sistematización: *modalidades escritas y orales de evaluación*

Realizar las siguientes consignas:

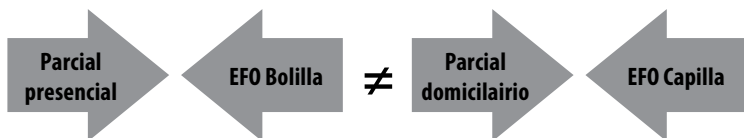
a) De acuerdo con los testimonios del punto anterior y con la propia experiencia, completar el cuadro a continuación respondiendo a las siguientes preguntas en relación con cada uno de los tipos de EFO que se describen:

1. ¿Es un EFO donde prima el diálogo entre evaluador y evaluado o se espera que el evaluado domine el turno de palabra tendiendo al monólogo?
2. ¿Es un EFO en el cual el evaluado decide previamente cuál será el tema a desarrollar o se lo propone la mesa evaluadora?
3. ¿Es un EFO en el que se espera que el evaluado se explaye extensamente sobre uno o más temas o, por el contrario, se espera que responda varias preguntas de manera más puntual?
4. ¿Es un EFO en el que el evaluado dispone de recursos de soporte en el momento de la evaluación? ¿Cuáles?
5. ¿Es un EFO en el cual se espera que el evaluado consulte previamente con los docentes cuál(es) será(n) el/los tema(s) a desarrollar?

	Bolilla	Capilla	Presentación tema	Coloquio	Otros
Monólogo o diálogo					
Elección del/los tema(s): evaluador o evaluado					

Tipo de respuestas esperadas: extensas y desarrolladas o breves y puntuales					
Recursos disponibles para el evaluado: resúmenes, monografías, etcétera					
Consulta previa con el docente sobre el/ los tema(s)					

b) ¿Qué representa el siguiente esquema? ¿Están de acuerdo?



El objetivo de esta actividad es que los alumnos comparen dos modelos diferentes de EFO y establezcan relaciones de similitud y diferencia con los dos modelos de parcial escrito que se vieron en unidades precedentes, para que puedan ver cuáles son los puntos de contacto entre diversas modalidades de evaluación oral y escrita.

Unidad 3: Preparación para el examen final oral

3.1 Introducción: *marcas de interpretación textual*

- a) ¿Es importante el modo en que se comunica la información?
Comparen los siguientes fragmentos:

1. [...] lo que voy a intentar hacer hoy / es presentar algunos aspectos centrales de aquellos asp- de aquellas e::m rasgos de la teoría del discurso que hemos desarrollado a lo largo de los años / | en su conexión con la cuestión de lo político || voy a dividir esta presentación en tres partes | en la primera / trataré de presentar la noción de significantes hegemónicos o y sig- o significantes vacíos que es central para entender e:: la operación de lo político \ | en una segunda parte / trataré de:: ahondar | la cuestión de los antagonismos sociales | la pregunta que voy a formular / no es cuáles / son los antagonismos sociales que existen / | sino qué es una relación de carácter antagonica\ qué tipo de relación entre sujetos esta relación antagonica presupone \ | y en una tercera parte | voy a referirme a un aspecto que es central para toda este e:: el quehacer político que es la relación entre conceptualidad | y nominación \ [...]. (Laclau, 2013).

2. [...] el objeto de la charla es la presentación de los aspectos de la teoría del discurso que están relacionados con temas políticos\ | las partes de la charla son | significantes hegemónicos | antagonismos sociales | relación entre conceptualidad y nominación \ [...].

- b) ¿Qué clase de relación establece el emisor con el receptor en cada uno de los pasajes?
- c) ¿Lo asiste de la misma manera en la comprensión del mensaje? Identifiquen los elementos que permiten reconocer las diferencias.
- d) ¿Consideran que estas diferencias influyen en el resultado de la comunicación?



Es conveniente que el docente lea a la clase los dos pasajes.

Quien produce un texto utiliza elementos que indican la organización de la información y que guían a la audiencia en su comprensión e interpretación (Hyland, 2005). Mediante estas indicaciones, el emisor negocia con el receptor el sentido y el valor de lo que dice y de la misma acción de decirlo. Estos elementos se encuentran en el texto, pero no tratan acerca del contenido proposicional, es decir, de la información que se transmite, sino que se refieren al mismo discurso y lo toman como tema; por ello, reciben en conjunto la denominación de *metadiscurso*. El emisor, entonces, puede regular los efectos de su discurso en el receptor mediante la utilización de los elementos metadiscursivos. La validez de la información no es suficiente, también es imprescindible que dicha información sea presentada según los usos de la comunidad discursiva en que se sitúa la comunicación.

3.2. Lectura: *el metadiscurso*

Leer el siguiente fragmento, que sintetiza el modelo sobre metadiscurso de Ken Hyland, y discutir en grupos las preguntas que siguen. Posteriormente, poner en común las respuestas.

En este capítulo se ha presentado un modelo de metadiscurso basado en la función principal que se le atribuye, la de negociar las interacciones en los textos. En esencia, se plantea que el estudio del metadiscurso ofrece una forma de entender los recursos interpersonales que utilizan los escritores para organizar de manera coherente sus textos y para comunicar la expresión de su personalidad, su credibilidad, su sensibilidad con los lectores y su relación con el mensaje. Con cierta

frecuencia, los estudios acerca del metadiscurso tienden a centrarse en las formas superficiales y en los efectos que pueden causar los escritores, especialmente en materiales pedagógicos. Sin embargo, según se ha observado, el metadiscurso no debe concebirse como un mero recurso estilístico independiente que los autores pueden utilizar a voluntad. Espero que el modelo aquí descripto supere muchas de las limitaciones de los precedentes y ofrezca enfoques abarcativos, y sólidos desde el punto de vista pragmático, que permitan investigar los recursos interpersonales que se ponen en juego en los textos.

La importancia del metadiscurso radica en su dinámica retórica subyacente, que lo relaciona con los contextos de producción del texto. En la mayoría de los eventos de comunicación de cierta importancia, como pueden ser los que incluyen escritura académica o profesional, la interacción implica un “posicionamiento”, o la adopción de un punto de vista en relación con los temas que se tratan, y en relación con quienes tienen otros puntos de vista sobre esas cuestiones. Para asegurar nuestro derecho de ser escuchados, y que nuestros puntos de vista sean considerados, tenemos que desplegar nuestras habilidades como iniciados en la comunidad discursiva en que se desarrolla la comunicación. Esta competencia, o al menos parte de ella, se alcanza cuando se logra un diálogo adecuado entre escritor y lector. En este diálogo, estableciendo relaciones entre las personas y entre las personas y las ideas, el productor del texto puede situar sus argumentos y posicionarse respecto del contenido y de los demás participantes. El éxito de la escritura depende, entonces, de la adecuación de la proyección individual del escritor en un contexto compartido por una determinada comunidad. La teoría del metadiscurso hace hincapié en que, para alcanzar sus objetivos, los escritores buscan crear un universo social reconocible a través de elecciones retóricas que les permiten conducir las negociaciones interpersonales, balancear el peso de su mensaje y afirmar la originalidad y plausibilidad de su trabajo en relación con las convicciones y expectativas de sus lectores.

Para el analista, el concepto de metadiscurso resulta de suma utilidad, pues revela la presencia del autor en el texto y su conciencia del

lector. Se trata de una forma especializada de discurso que permite al escritor interactuar con sus interlocutores e influir en ellos; mediante el metadiscurso, el escritor los asiste en la interpretación y evaluación del contenido de manera que el texto resulte creíble y convincente. El escritor debe suministrar tantas indicaciones y pistas como sean necesarias para asegurarse que el lector comprenderá y aceptará el contenido proposicional que se le comunica. Esta necesidad, por último, hace evidente que el metadiscurso está íntimamente ligado a las normas y expectativas de las comunidades particulares en las que se produce el intercambio comunicativo.

Hyland, 2005: 59 (traducción nuestra)



Para simplificar su exposición, Hyland utiliza el término *escritura*, y otros relacionados, para referirse tanto a la comunicación escrita como a la oral (2005: 6). En la presente traducción se mantiene la terminología del original.

Guía de lectura

- a) ¿Qué relación existe, según Hyland, entre metadiscurso y contenido proposicional? ¿Qué comunica el emisor mediante el metadiscurso?
- b) ¿Cuáles son los factores que determinan la elección de los elementos metadiscursivos de un mensaje?
- c) ¿Qué relevancia tienen estos elementos para la eficacia de la comunicación?

Discusión

- a) ¿Cómo se presenta el metadiscurso en los textos orales? Ejemplificar.
- b) ¿Qué relación existe entre metadiscurso y comunidad académica? ¿Qué tipo de datos, pruebas, enfoques son válidos en cada disciplina?
- c) ¿Cuál es el papel del metadiscurso en un examen oral? ¿Cómo puede influir en el rendimiento?

3.3 Ejercitación: *metadiscurso interactivo e interaccional*

Observar los siguientes ejemplos:

Tabla A. Ejemplos de recursos metadiscursivos

1. Algunos países occidentales apoyaban esta política; sin embargo, en Oriente pensaban que no era la mejor solución.	Algunos países occidentales apoyaban esta política; en Oriente pensaban que no era la mejor solución.
2. En primer término, se presenta un análisis de la situación. A continuación, una crítica. Y, finalmente, algunas conclusiones.	Se presenta un análisis de la situación, una crítica y algunas conclusiones.
3. Como se señaló anteriormente, no hay trabajos sobre este tema.	No hay trabajos sobre este tema.
4. Según afirma este autor, las causas de la desertión son otras.	Las causas de la desertión son otras.
5. El taller brinda a los estudiantes un conjunto de saberes y estrategias imprescindibles para desempeñarse en el ámbito de la educación superior, es decir, los introduce en el proceso de alfabetización académica.	El taller brinda a los estudiantes un conjunto de saberes y estrategias imprescindibles para desempeñarse en el ámbito de la educación superior.

Tabla B. Ejemplos de recursos metadiscursivos

1. Posiblemente el país esté experimentando un retroceso en materia educativa.	El país está experimentando un retroceso en materia educativa.
2. El país está experimentando, efectivamente, un retroceso en materia educativa.	
3. Lamentablemente, el país está experimentando un retroceso en materia educativa.	
4. Considero que el país está experimentando un retroceso en materia educativa.	

5. Nótese que el país está experimentando un retroceso en materia educativa.	
--	--

Trabajar sobre las siguientes consignas:

- ¿Consideran que las oraciones de la derecha y las de la izquierda tendrán el mismo efecto en el receptor?
- ¿Qué diferencias se observan? Señalar los elementos o recursos responsables.
- ¿Cuál es la función de estos recursos? Completar las tablas siguientes:

Funciones de los recursos metadiscursivos (tabla A):

Nº de ejemplo	Recurso	Función de los elementos metadiscursivos
		(re)elaboran el significado de las oraciones o de parte de ellas
		señalan o remiten a información de otros textos
		remiten a información de otras partes del texto
		expresan relaciones entre las ideas de las oraciones
		indican qué se hace en cada parte del texto

Funciones de los recursos metadiscursivos (tabla B):

Nº de ejemplo	Recurso	Función de los elementos metadiscursivos
		refieren de manera explícita al emisor

		moderan el compromiso del hablante con la información que transmite
		expresan la actitud del hablante respecto de la información que presenta
		intensifican la certeza
		construyen de manera explícita la relación con el receptor

d) ¿Observan alguna diferencia entre las tablas A y B? Completar:

- Los recursos de la tabla _____ pertenecen al metadiscurso **interactivo**. Mediante la utilización de estos elementos, el emisor prepara la información para el receptor.
- Los recursos de la tabla _____ pertenecen al metadiscurso **interaccional**. Mediante la utilización de estos elementos, el emisor se relaciona, en el texto, con el receptor y su realidad.

e) A continuación se presenta una síntesis de los recursos metadiscursivos con la denominación de cada clase de elemento. Indicar en la columna de la derecha qué ventajas puede reportar el uso adecuado de cada recurso en una situación de examen oral.

Un modelo interpersonal de metadiscurso (Hyland, 2005: 49)				
Categoría		Función	Ejemplos	Ventajas
Interactivo	1) Conectores	expresan relaciones entre las ideas de las oraciones	<i>además, pero, en consecuencia, y</i>	
	2) Marcadores discursivos	indican actos discursivos o partes del texto	<i>antes de avanzar en el tema..., en primer lugar, finalmente, por último</i>	

	3) Marcadores endofóricos	remiten a información de otras partes del texto	<i>como señalé anteriormente..., más adelante veremos que..., ver figura 1., al finalizar la presente exposición...</i>	
	4) Marcadores de evidencialidad	señalan o remiten a información de otros textos	<i>según afirma X, Z señala que..., en El Capital, Marx dice que...</i>	
	5) Reformuladores	(re)elaboran el significado de las oraciones o de parte de ellas	<i>es decir, en otras palabras, por ejemplo, como...</i>	
Interaccional	6) Matizadores	Moderan el compromiso del hablante con la información que transmite	<i>quizá, es posible que... uso del futuro condicional [-ría]</i>	
	7) Enfatizadores	Intensifican la certeza	<i>de hecho, es evidente que, absolutamente</i>	
	8) Marcadores de actitud	Expresan la actitud del hablante respecto de la información que presenta.	<i>lamentablemente, es sorprendente que, estoy convencido de que</i>	
	9) Marcadores personales	Refieren de manera explícita al emisor.	<i>desinencia verbal: considero que, intentamos probar que, nuestro trabajo, mi objetivo...</i>	

	10) Marcadores de relación	Construyen de manera explícita la relación con el receptor.	<i>Pueden observar que, como vimos anteriormente, nótese que</i>	
--	----------------------------	---	--	--



El metadiscurso interactivo ayuda a guiar al receptor a través del texto, mientras que el metadiscurso interaccional involucra al receptor en el texto.



Los elementos metadiscursivos influyen de manera directa en el resultado de la comunicación; por ello, en las evaluaciones orales, deben emplearse estratégicamente. En la actividad de improvisación que sigue, los estudiantes podrán entrenar el manejo y la monitorización de estos elementos mediante la producción de un texto breve con características determinadas.

Trabajar por último sobre las siguientes consignas:

- Formar grupos de tres estudiantes. Un integrante de cada grupo actuará como ponente: improvisará una explicación de un tema propio de su disciplina, por ejemplo: signo lingüístico, aprendizaje, plusvalía, metafísica.
- El ponente deberá utilizar todos los recursos metadiscursivos que se detallan en la tabla previa.
- Los compañeros del ponente se encargarán de asistirlo, de controlar que use todos los elementos de la lista precedente y de tomar el tiempo de la exposición.
- Certamen: cada grupo presentará su exposición a la clase. El equipo que utilice todos los recursos de la lista en menos tiempo obtendrá el primer puesto.

3.4. Sistematización: *el metadiscurso en funcionamiento*

A continuación se presenta un fragmento más extenso de la conferencia de Ernesto Laclau que se ha trabajado en la Introducción. Los elementos metadiscursivos han sido marcados con *cursiva*. Clasificar los recursos y colocar el número en el texto según la clase de elemento (ver tabla precedente).

[...] lo que voy [] a *intentar hacer* [] hoy / es *presentar* [] algunos aspectos centrales de aquellos asp- de aquellas e::m rasgos de la *teoría del discurso que hemos* [] *desarrollado a lo largo de los años* [] / | en su conexión con la cuestión de lo político || voy [] a *dividir esta presentación* en tres partes [] | en la primera [] / *trataré* [] de *presentar* [] la noción de significantes hegemónicos o y sig- o significantes vacíos *que es central* [] para entender e:: la operación de lo político \ | en una segunda parte [] / *trataré* [] de:: ahondar [] | la cuestión de los antagonismos sociales | la pregunta que voy [] a *formular* [] / no es cuáles / son los antagonismos sociales que existen / | sino qué es una relación de carácter antagonica\ qué tipo de relación entre sujetos esta relación antagonica presupone \ | y en una tercera parte [] | voy [] a *referirme* [] [] a un aspecto *que es central* [] para toda este e:: el quehacer político que es la relación entre conceptualidad | y nominación \ || *para empezar quiero* [] *decirles* [] / que *quiero* [] *aclararles* [] \ que *para mí* [] | discurso es una categoría ontológica primaria \ | *es decir* [] | el discurso se confunde simplemente con la estructuración del campo social \ e:: por discurso no entendemos [] *primariamente* algo e:: referido a lo hablado o a lo escrito / *sino* [] que se refiere a la organización de los sistemas de significación\ | y [] estos sistemas de significación e:: se yuxtaponen exactamente con lo social \ e:: *la noción por ejemplo* [] *de juego de lenguaje de Wittgenstein insistía en que* [] los juegos del lenguaje no son simplemente lo hablado frente a la acción / | *sino que* [] son una combinación entre la acción y las palabras que están ligadas a la realización de esa acción \ || *sí* [] yo estoy [] construyendo con otro

obrero | una pared | y [] pido a *mi* [] compañero que *me* [] pase un ladrillo/ | este pedir es un acto lingüístico \ e:: *por el otro lado* [] poner el ladrillo en la pared es un acto extralingüístico \ *pero* [] tanto lo lingüístico como [] lo extralingüístico son parte de una operación total / que es la construcción de la pared \ | esta totalidad que por ser por incluir elementos lingüísticos y extralingüísticos no puede en sí misma ser lingüística ni extralingüística es lo que entendemos [] *exactamente* [] por discurso \ | *por consiguiente* [] cuando voy [] a hablar de lo discursivo [] / *traten de eli- e::li- e:: evitar* [] el prejuicio [] | que trata de ligar el el discurso al lenguaje en su sentido e:: más estrecho \ | e:: toda estructura significativa | y *no hay* acción social que *no sea* [] significativa \ es un acto discursivo en el sentido que *nosotros usamos* [] el término \ [...]

Unidad 4: Dinámica del examen final oral

4.1. Introducción: *el examen final oral como evento comunicativo*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Qué factores determinan el buen funcionamiento de una interacción oral?
- ¿Cuáles son los aspectos de la situación comunicativa que resultan relevantes para la puesta en práctica del discurso en un examen?
- ¿Qué habilidades comunicativas se necesitan para alcanzar los objetivos en un EFO?

El éxito de la comunicación en un examen final oral es producto de la acción de numerosos factores. El conocimiento de la información es imprescindible, pero no suficiente: también debe presentarse de acuerdo con los usos de la comunidad disciplinar en que se desarrolla el examen. Esta

clase de presentación supone, por otra parte, el dominio de la lengua formal y de los géneros de evaluación oral. En el momento del examen, la actuación discursiva necesita adecuarse a diversos parámetros de la situación comunicativa. En el curso del intercambio docente-estudiante, se seleccionan y se activan determinadas características psicosociales de los participantes, en función de los roles que desempeñan. La elección de las características que manifiesta cada interlocutor, la posición que adoptan respecto de la situación y la interpretación que hacen de la actuación de los demás son cruciales para el funcionamiento de la interacción (*cf.* Calsamiglia y Tusón, 1999: 45).

4.2. Lectura: *las interacciones orales*

Leer el siguiente texto y discutir las preguntas que siguen en grupos. Posteriormente, poner en común las respuestas.

En las interacciones cara a cara hay que **controlar** toda una serie de aspectos que tienen que ver especialmente con el **contenido informativo** de lo que se está hablando y con la situación misma. En cuanto al contenido informativo, es preciso tener en cuenta que oralmente —y en mayor grado cuanto más espontánea es la situación— el proceso y el producto se dan (al menos en parte) a la vez. La prueba más clara de ello es que, si hablando nos equivocamos, decimos algo inconveniente, pronunciamos una palabra de forma incomprensible, decimos una cosa por otra, etcétera, no podemos “borrar” o tachar las palabras dichas, la única manera de corregir es **seguir hablando** y tratar de “reparar” lo mejor posible el error, cuyos ecos siguen sonando en el aire... Además, muchas veces hay que pensar sobre la marcha, organizar nuestra contribución a partir de los elementos nuevos que nos ofrecen nuestros interlocutores, pero, generalmente, no es aceptable callar un rato para pensar y a la vez mantener nuestro turno de palabra; por

eso se producen, como veremos a continuación, una serie de gestos y ruidos, de piezas de relleno y muletillas que nos sirven para avisar de que seguimos “ocupando” la palestra. Como siempre, el grado en que los silencios son aceptables o no y qué duración se considera apropiada es algo que varía de una situación a otra y de una cultura a otra (Poyatos, 1994a).

En cuanto al control de la **situación**, tiene que ver, principalmente, con el grado de conocimiento que los interlocutores tienen respecto de cuáles son los parámetros que les pueden guiar para saber “dónde” están, qué está pasando, qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los demás. Esto afecta al conocimiento de las normas o los hábitos de comportamiento verbal y no verbal que se consideran apropiados para un evento dado. Para poder controlar la situación es muy importante el grado de autodominio de las personas, su seguridad o inseguridad respecto a sí mismas o respecto a los demás. Tanto en lo que se refiere al contenido informativo como en lo que se refiere a la situación es esencial haber desarrollado una adecuada competencia **estratégica** (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980) que permita, precisamente, **reparar** los posibles errores, evitar conflictos que no se desean, solucionar los problemas que lleva consigo la inmediatez de la interacción oral, como son bloqueos de la memoria, distracciones, lapsus u otros. E incluso aprender a ser “incompetentemente competente” y saber conseguir ayuda por parte de nuestros interlocutores, por ejemplo, como señala Saville-Troike (1989), cuando se refiere al comportamiento comunicativo en el uso de una lengua extranjera.

No hay que olvidar que, como se ha observado en los estudios sobre la cortesía (...), la interacción cara a cara comporta casi siempre unos riesgos y, muy especialmente, cuando se trata de eventos que nos resultan nuevos o para los que no estamos especialmente “entrenados” o cuando se trata de ese tipo de eventos especiales porque se dan muy pocas veces —o nunca— en la vida de una persona y por ello resulta más fácil cometer errores o actuar con poca “naturalidad”; nos referimos a eventos como una boda (para quien se casa), un juicio (para quien declara), la defensa de una tesis (para quien defiende la tesis), una

profesión religiosa (para quien profesa), eventos en los que, si bien están altamente ritualizados —e incluso se pueden “ensayar”—, la inmediatez puede “jugar malas pasadas” y, por lo tanto, el riesgo siempre existe. En cualquier caso, resulta evidente que en cada evento se ha de ganar la autoridad, la legitimidad, la credibilidad a través, fundamentalmente, del comportamiento discursivo (verbal y no verbal). Los riesgos se agravan cuando se trata de encuentros “desiguales”, es decir, situaciones en las que existe una relación jerárquica entre los participantes. En esos casos es fácil comprender que quien ocupa la posición “alta” suele tener más dominio de la situación que quien ocupa la posición “baja”; este tendrá que calcular mucho más sus acciones verbales y no verbales porque sabe que, en gran medida, se le evaluará por lo que dice y por cómo lo dice. Asimismo, quien ocupa una posición “alta” tendrá la responsabilidad —si así lo considera oportuno— de crear una atmósfera psicosocial más o menos agradable que pueda facilitar —o dificultar— las cosas para quienes ocupan una posición más desfavorable de entrada. Por supuesto, la propia dinámica de la interacción puede hacer que las cosas cambien y, también, las relaciones de poder.

Calsamiglia y Tusón, 1999: 46-48



El turno de habla es la unidad básica de la estructura de la conversación. Cada una de las intervenciones de los hablantes corresponde a un turno (*cfr. Diccionario de términos clave de ELE, 2008*).

Guía de lectura

- a) ¿Cuáles son los riesgos que comporta una interacción oral según Calsamiglia y Tusón?
- b) ¿Qué aspectos debe controlar el hablante en un evento comunicativo?
- c) ¿Qué información debe utilizar para adecuar su actuación discursiva?
- d) ¿Qué habilidades necesita el hablante para lograr un desempeño adecuado?

Discusión

- a) ¿Qué rasgos particulares presenta la situación comunicativa del EFO?
- b) ¿Cuáles pueden ser las consecuencias del exceso de pausas y muletillas en esta situación? ¿Cómo pueden evitarse?
- c) ¿Por qué es importante conservar el turno de habla en un examen? ¿Qué habilidades se necesitan?
- d) ¿Qué utilidad puede tener la competencia estratégica en un examen final oral?

4.3. Ejercitación: *exposición oral*



Esta actividad tiene por objeto entrenar a los estudiantes en las habilidades de planificación del discurso oral y de automonitoreo. Se utiliza la información correspondiente a la introducción de una monografía, que puede ser la del análisis solicitado en el Capítulo 3.

Actividades preparatorias

- a) Seleccionar una introducción de monografía. Organizar la información según el siguiente esquema:
 - 1. Tema del trabajo
 - 2. Objetivos
 - 3. Interés
 - 4. Otros estudios acerca del tema
 - 5. Establecimiento de un nicho
 - 6. Estructura del trabajo
 - 7. Anticipo de las conclusiones
- b) Entrevista formal:
 - 1. Un estudiante debe informar brevemente a sus compañeros acerca del tema de su monografía. Ellos prepararán un cuestionario.

2. El estudiante será entrevistado por sus compañeros frente a la clase.



Puede resultar útil filmar las entrevistas —el material obtenido puede ser objeto de análisis en la puesta en común—. El tiempo de la entrevista debe estar determinado de antemano (10 minutos aproximadamente). El docente puede tomar un rol activo incentivando explicaciones o cuestionando las respuestas del entrevistado, de manera que este necesite utilizar estratégicamente los recursos metadiscursivos.

Actividades de producción

Ejercicio 1

- a) Los estudiantes expondrán la información de su monografía según el plan consignado en las actividades preparatorias. Los compañeros evaluarán las presentaciones con las siguientes tarjetas:

Señale la información que presenta el expositor (recuerde que debe ser explícita, clara, precisa y coherente)	
Tema del trabajo	
Objetivos	
Interés	
Otros estudios acerca del tema	
Establecimiento de un nicho	
Estructura del trabajo	
Anticipo de las conclusiones	

Opinión

1. ¿Fue clara la exposición?
2. ¿Hay algo que resultó difícil de entender?
3. ¿Se indicaron las partes de manera explícita?
4. ¿Considera que el expositor lo/a tuvo en cuenta como oyente? ¿Lo/a ayudó a entender las ideas?



Para adecuar su presentación, los estudiantes pueden utilizar el siguiente cuestionario de conciencia de la audiencia, adaptado de Hyland (2005: 191): a) ¿qué sé sobre el tema?; b) ¿qué sabe mi audiencia sobre el tema?; c) ¿qué cosas no sabe mi audiencia?; d) ¿qué actitud tendrá? En la evaluación, se les puede solicitar a los oyentes que simplemente verifiquen el tratamiento de cada una de las partes, o bien que den una calificación numérica.

- b) Puesta en común: una vez terminada la exposición, cada uno de los oyentes comentará los resultados que ha consignado en su tarjeta.

Ejercicio 2

- a) Los estudiantes expondrán la misma información del ejercicio precedente, pero esta vez la organización deberá realizarse en el transcurso de la exposición. Un compañero tendrá siete tarjetas:

Tema del trabajo

Establecimiento de un nicho

Objetivos

Estructura del trabajo

Interés

Anticipo de las conclusiones

Otros estudios acerca del tema

- b) El expositor elegirá una para comenzar. Un compañero le mostrará sucesivamente las otras tarjetas ordenadas al azar. El expositor deberá resolver, sin detener su presentación, la organización de su discurso para lograr una exposición aceptable.

Actividad de cierre

Dramatización del examen final oral: cada estudiante será sometido a un examen sobre la información de la monografía de un compañero de diferente carrera. En cada evaluación, se formarán grupos de dos a cinco personas que actuarán como tribunal examinador de “especialistas-docentes”. Calificarán a los “legos-estudiantes” y les harán una devolución.



Esta actividad está diseñada para trabajar con estudiantes de diversas carreras. Se propone una dramatización de la situación de examen final oral. Para llevarla a cabo, los estudiantes reutilizarán los conocimientos obtenidos de las presentaciones orales de los ejercicios anteriores. Para organizar el examen, pueden recurrir a la información acerca de géneros de evaluación oral de la Unidad 2 del presente capítulo.

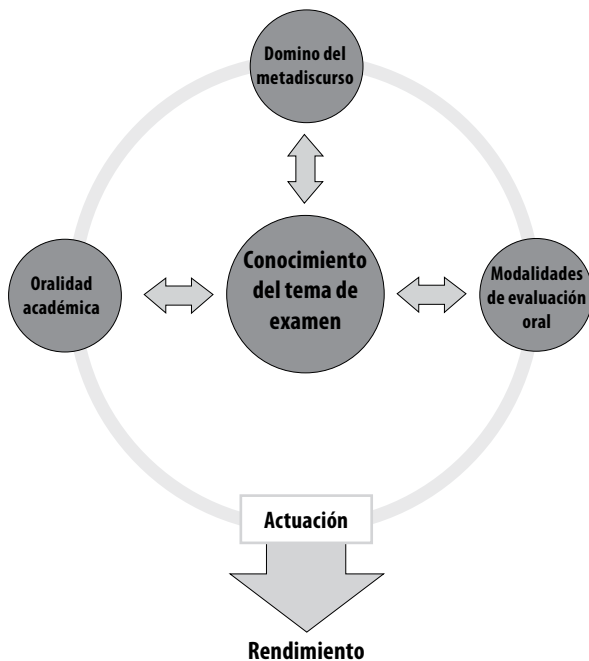
4.4. Sistematización: *dinámica del examen final oral*



Esta actividad se organiza como un certamen. El docente solicitará que los estudiantes vinculen en pares los elementos del gráfico. Para que organicen la información, puede consignar en el pizarrón las quince combinaciones posibles usando siglas o números.

- a) En grupos, anotar la mayor cantidad de relaciones que se puedan establecer entre los elementos del gráfico que se presenta a continuación.

- b) Puesta en común: cada equipo debe defender la validez de las relaciones que formule. Quienes cuenten con el mayor número de ideas aceptadas serán los ganadores.



Bibliografía

Bibliografía mencionada

AAVV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/; consultado el 26 de octubre de 2013>.

- Alonso Cordero, M. (2011). "La Unidad y sus espejos: una mirada a la pluralidad", en *V Coloquio de Estudiantes de Filosofía "El Papel de la Filosofía Hoy"*. CEPADIH, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fragmento (min. 0:16 a 3:58). En línea: <http://www.youtube.com/watch?v=Xi_pnshtkx4> (consulta: 17-10-2013).
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Chafe, W. (1986). "Academic speaking", en Nikiforidou, V., Van Clay, M., Niepokuj, M. y Feder, D. (eds.), *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, vol. 12, pp. 26-40. Berkeley, Universidad de California.
- García Canclini, N. (2011). "Formas actuales de la hibridación en las artes y en la literatura", en *Congreso Estudiantil de Crítica e Investigación Literarias*, 27 de junio al 1 de julio. Conferencia. México, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana. Fragmento (min. 1:23 a 6:15). En línea: <<http://www.youtube.com/watch?v=4mklDt97eQc>> (consulta: 3-9-2013).
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, Continuum.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, Seuil.
- Kress, G. (2009). "What is Mode?", en Jewitt, C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, pp. 54-67. London - New York, Routledge.
- Laclau, E. (2013). "La construcción discursiva de los antagonismos sociales", conferencia, 23 de julio. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://www.mediateca.filo.uba.ar/content/la-construcci%C3%B3n-discursiva-de-los-antagonismos-sociales>> (consulta: 3-11-2013).

- Natale, L. y Valente, E. (2004). "La aparente sencillez de la oralidad", en *Actas del Congreso Internacional "Políticas culturales e integración regional"*, pp. 1296-1300. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, P. y Oyanedel, M. (2009). "La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios", en *Signos*, n° 42(69), pp. 51-70.
- Ortega Olivares, J. (2001). "La lección magistral", en Vázquez, G. y Cestero Mancera, A. M. (ed.), *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, pp. 15-42. Madrid, Edinumen.
- Vázquez, G. (2006). "Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea", en *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 132-144. Utrecht, Instituto Cervantes.
- Villar, C. M. (2011). "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n° 10(5), pp. 130-172.

Bibliografía complementaria

- Álvarez Muro, A. 2008. *Poética del habla cotidiana*. Mérida, Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. En línea: <<http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind>>.
- Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. et al. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63-83. Madrid, Edelsa.
- Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. (2009). "Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición.

Consideraciones, sugerencias y recomendaciones”, en *Cuadernos de Lingüística Hispánica Colombia*, n° 12, pp. 57-76.

Estrada, A. (2008). “¡Pero si yo estudié! Discurso académico y fracaso estudiantil en el examen oral”, en *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, n° 29(1), pp. 46-55.

Harvey, A., Baeza, P. y Soliguern, E. (2012). “La deixis de primera persona en la construcción discursiva del estudiante universitario”, en *Revista ALED*, vol. 12(2), pp. 33-52.

Vázquez, G. y Cestero Mancera, A. M. (2001). El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Madrid, Edinumen.

Vilà Baños, R. (2012). “Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural”, en *Ra-Ximhai*, n° 8(2). En línea: <www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/.../30948>.

Recursos y sitios web

Recursos sobre organización de presentaciones orales

Actividad del Área de Lengua y Literatura del portal del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Se describen las características de una exposición escrita y una exposición oral y se dan consejos para su elaboración. En línea: <http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t2/teoria_1.htm>.

Página del grupo GIDOCUZ (Geografía e Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza). Serie de consejos para preparar una exposición oral. En línea: <http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_06.php>.

Portal académico del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Publica un taller de lectura y redacción para la investigación documental.

Las Unidades 1 y 2 ofrecen recursos interesantes para trabajar las relaciones y el contraste entre oralidad y escritura. En línea: <<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1>>.

Recursos sobre organización y desarrollo de debates

Página de la Liga Colombiana de Debate. Videos de debates, sección Eventos. Guías de análisis y ejercicios para entrenarse en el debate, sección Debate Competitivo/Herramientas hay. En línea: <<http://debatecolombia.org/>>.

Parte 3: Géneros académicos disciplinares

CAPÍTULO 6

La reseña de formación en Historia

*Irina Alzari, Julián D'Alessandro
y Maricel Radiminski*

1. Introducción: *la reseña académica*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué características y objetivos tiene una reseña académica?
- b) ¿Qué similitudes y qué diferencias se pueden encontrar entre la reseña y otros géneros académicos, como el parcial presencial, el parcial domiciliario o la monografía?
- c) Comparar las siguientes definiciones de reseñas académicas expertas entre toda la clase. Determinar qué aspectos de las siguientes definiciones son aplicables a una reseña escrita por estudiantes, y cuáles no:
 - “Es un texto para evaluar —elogiar o criticar— el resultado de una producción intelectual en un área de conocimiento” (Motta-Roth y Rabuske Hendges, 2010: 27; traducción nuestra).
 - “La función de la reseña académica de libros es presentar nuevos libros dentro de una disciplina particular y determinar su valor en relación con el desarrollo de ese campo disciplinar” (Moreno y Suárez, 2006: 1; traducción nuestra).
 - “Es un género discursivo que tiene por objetivo describir

y evaluar textos de distintos tipos (...). Sirven como guías breves para hacernos una idea de qué asuntos trata un libro (descripción) y acceder a una opinión autorizada sobre su calidad (evaluación)” (Navarro y Abramovich, 2012: 39).

Tanto la reseña académica experta como la reseña académica de formación poseen una estructura específica que establece un orden, como se verá más adelante. No obstante, en la primera se respeta de forma más rigurosa esa estructura y se hace hincapié en la recomendación como componente principal. En cambio, en la segunda el orden que se sigue es más laxo, puede carecer de recomendación y presenta evaluaciones poco matizadas (Alzari, 2012).

En cuanto a los textos que son objeto de reseña, la reseña experta presenta novedades del campo disciplinar, mientras que la de formación no suele abordar textos de publicación reciente. Además, un gran número de trabajos de formación incorporan un apartado bibliográfico, es decir, un corpus crítico establecido dentro del marco de la materia que solicitó ese trabajo.

Por último, la circulación de las reseñas expertas se ubica dentro del ámbito académico disciplinar. En cambio, las reseñas de formación están exclusivamente destinadas a los profesores que las solicitaron y, por ende, responden a objetivos didáctico-pedagógicos de la carrera de grado.

2. Lectura: *estructura de la reseña académica*

Leer el siguiente texto y discutir en grupos las preguntas que siguen. Posteriormente, poner en común las respuestas.

El análisis de ese género nos indica que, al reseñar un libro, desarrollamos cuatro etapas, en las cuales realizamos las siguientes acciones:

Presentar > Describir > Evaluar > (No) Recomendar el libro

En general, esas acciones tienden a aparecer en ese orden o pueden variar en extensión, de acuerdo con lo que el reseñador quiera enfatizar en su análisis; o pueden variar en frecuencia, según las características de la obra o del estilo del reseñador (si es más descriptivo o más evaluativo). De esta manera, si el autor del libro recibió un premio Nobel, el reseñador podrá dedicar mayor espacio al currículum de ese autor (atendiendo así a un probable interés del público) del que dedicaría si el autor recién estuviese empezando su carrera académica. Por otro lado, dependiendo del estilo del reseñador, la descripción y la evaluación de las partes específicas del libro aparecerán juntas, sintetizadas en el mismo espacio y, a veces, en la misma frase. Es importante aclarar que la utilización de las cuatro etapas del texto, indicadas arriba, es una tendencia verificada en nuestra investigación anterior, junto con editores y autores de reseñas de periódicos internacionales (Motta Roth, 1996).

Motta-Roth y Rabuske Hendges, 2010: 28 (traducción nuestra)



Existen diversos términos para referirse a las partes que componen la estructura de un texto: *movimientos* y *pasos* (ver Capítulo 4) y *etapas* (Martin y Rose, 2008) son algunas de las más frecuentes.

Una etapa se define como un tramo del discurso (que abarca una o más oraciones) que realiza una función comunicativa específica y que representa un paso en el desarrollo de una estructura informativa mayor, comúnmente asociada al género. En el caso de las reseñas de libros, una etapa introductoria como la “descripción del libro” representa un paso en el desarrollo de una estructura de información mayor (ejemplo: descripción y evaluación del libro) que generalmente se asocia con un patrón discursivo específico del género (...). Cada etapa es considerada como “una unidad de la estructura discursiva que presenta una dirección uniforme, tiene características estructurales específicas

y funciones claramente determinadas" (Nwogu, 1990:127). Cada etapa contiene una cantidad de elementos constituyentes básicos, que simplemente denominaré *sub-funciones* (en vez de otro término, por ejemplo, "paso", en la terminología de Swales), combinados para organizar la información que aporta cada etapa (Motta-Roth, 1995). En este texto, el patrón resultante de las etapas y sub-funciones constituye la información estructural que puede definir cada reseña de libros. Por ejemplo, la etapa de "descripción del libro" manifiesta las intenciones del reseñador en relación con la descripción que hace del libro. Las sub-funciones de esta etapa, que individualmente o agrupadas pueden hacer avanzar el texto en la dirección establecida por esa etapa, podrían ser: "especificar el tema de cada capítulo" o "incorporar material gráfico" (ej. tablas, figuras).

(...) En el párrafo inicial, que generalmente incluye la etapa de "introducir el libro", el reseñador especifica el contexto de producción del libro, por ejemplo, si forma parte de una recopilación de textos de distintos autores o si es un texto de un único autor; si es un libro que aborda una variedad de temas, dentro de un área de interés mayor, o si se centra en un único tema. Básicamente, este párrafo inicial provee información acerca del tema y del formato del libro (1), del lector (2), del autor (3), generalidades del tema (4) y el campo de estudio más amplio (5).

(...) La segunda etapa, la "descripción del libro", generalmente es la más larga, se extiende a lo largo de algunos párrafos. Usualmente incluye una descripción detallada de la organización del libro, por ejemplo, las partes, capítulos, secciones, etcétera, los temas desarrollados en cada capítulo, la orientación de cada uno, la información adicional que aparece (gráficos, imágenes, tablas).

(...) "Destacar partes del libro". Mientras la segunda etapa tiene una característica descriptiva, la tercera (la segunda etapa más larga) es claramente evaluativa. Los reseñadores se centran en la evaluación de las partes más relevantes del libro, brindan un comentario positivo o negativo con distintos grados de precaución, desde críticas tajantes o sutiles a elogios, en relación con aspectos específicos del libro.

(...) La evaluación, que es la característica fundamental de una reseña, aparece incluso en ejemplos menores, sin estar acompañada de ningún otro tipo de función retórica. Los aspectos más distintivos de la evaluación, que varían en una escala desde *bueno-malo* a *importante-insignificante* (Hunston, 1994: 197-199), pueden analizarse en “términos de elogios o recriminaciones” (Aristotle Book 1, 1991: 48), por ejemplo, recursos lingüísticos utilizados para demostrar el mérito de una persona u objeto en particular. En la reseña de libros, la evaluación es el modo característico para justificar la aceptación dentro de la disciplina de ese nuevo material publicado.

(...) “Evaluación final”. La etapa conclusiva está explícitamente señalada al comienzo del último párrafo, mediante un marcador metadiscursivo como “En resumen”, donde el reseñador le indica a su interlocutor que el texto está llegando a su fin. En esta sección final, el punto de vista del reseñador se manifiesta al lector de manera clara, como una apreciación definitiva del libro, por ejemplo, si vale la pena leer el libro o no. Esta última etapa provee una evaluación final del libro entero. De esta manera, además de funcionar como una recomendación para el lector, sirve de propósito para concluir el texto. Sintetiza el texto, lo contrario de la detallada descripción realizada en la tercera etapa. Los marcadores metadiscursivos que se encuentran en esta última etapa expresan una idea de totalidad y de conclusión: *en conjunto, en resumen/ conclusión, finalmente*.

Motta-Roth, 1998: 35-42 (traducción nuestra)

Guía de lectura

- a) Según Motta-Roth, ¿cuál es la estructura retórica de una reseña?
- b) ¿Qué diferencia existe entre una etapa y una sub-función? Brindar un ejemplo de ambas.
- c) ¿En qué se distinguen las etapas de descripción y de evaluación?
¿Por qué, según Motta-Roth, suelen fusionarse?

- d) De acuerdo con Motta-Roth, ¿cuál es la etapa imprescindible de una reseña? Justificar.

Discusión

- a) ¿En qué circunstancia la estructura formal de una reseña podría alterarse?
- b) ¿En qué radica la mayor dificultad a la hora de escribir una reseña?

3. Ejercitación (1): *las etapas de la reseña*

Trabajar a partir de las siguientes consignas:

- a) Identificar cuáles de las cuatro etapas de la reseña (*introducción, descripción, evaluación y [no]recomendación*) aparecen en cada uno de estos fragmentos.
- b) Marcar recursos léxicos y gramaticales (frases, conectores, tiempos verbales, valoraciones, etcétera) que ayuden a entender de qué etapa se trata.
- c) Identificar el año de publicación de cada uno de los textos reseñados y el año de producción de las reseñas de formación sobre esos textos. ¿Qué diferencia encuentran con respecto a lo que explica Motta-Roth en relación con la reseña experta?

1. Reseña de Corcuera de Mancera, Sonia, *El Fraile, el indio y el pulque. Evangelización y embriaguez en la Nueva España (1532-1548)*, UNAM, México, 1991.

Es ideal para quienes les interese las distintas concepciones cristianas del pecado, el exceso y su confrontación con un mundo distinto. Para aquellos que esperaban un libro que vinculase el uso del alcohol en un proceso de evangelización, hispanización y dominación lamentablemente no quedarán satisfechos. No hay explicaciones

económicas ni políticas ni sociológicas de los sucesos, pero eso tampoco es un objetivo de la autora.

Historia de América I, trabajo aprobado

2. Reseña de Sala de Touron, Lucía; de la Torre, Nelson y Rodríguez, Julio C., *Artigas y su revolución agraria 1811-1820*, Siglo XXI, México, 1978.

El texto se organiza de la siguiente manera: una primera parte hasta el capítulo tercero inclusive donde se analiza el estado de la campaña desde el régimen colonial hasta la promulgación del Reglamento Provisorio en 1815; una segunda parte, que va del capítulo cuarto hasta el noveno, donde los autores se centran en el proceso revolucionario propiamente dicho, del cenit de la revolución hasta su reflujo con la invasión portuguesa, e incluye el análisis de las relaciones entre los revolucionarios artiguistas y las fuerzas contrarrevolucionarias conformadas por las elites patriotas *moderadas*; y una tercera parte donde se describen los caracteres de la aplicación del Reglamento.

Historia de América III, trabajo aprobado

3. Reseña de Fradkin, Raúl, ***La Historia de una Montonera. Banderismo y caudillismo en Buenos Aires, 1826***, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

Finalmente y como opinión personal me atrevo a decir que *La Historia de una montonera* marca un avance dentro de la historiografía porque da a conocer una interpretación más acabada y fundada sobre el fenómeno del caudillismo y la naturaleza real de las montoneras, las cuales han sido “una especie de fantasma que recorre la historiografía argentina”. Han sido mencionadas, pero nunca analizadas como lo hizo Fradkin en este libro. Por otro lado, es importante el foco hacia los sectores rurales considerándolos actores políticos dinámicos que desempeñan un papel protagónico dentro de la historia. “Todo indicio de iniciativa

de los grupos subalternos tiene que ser de inestimable valor para el historiador integral”.

Historia de Argentina I, trabajo aprobado

4. Reseña de Gibello Bravo, Víctor M., *La imagen de la nobleza castellana en la baja Edad Media*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1999.

Víctor Gibello Bravo es un arqueólogo e historiador español que en 1999 escribió la obra citada en el título, en el ámbito académico de la Universidad de Extremadura. El libro tiene como objetivo el análisis de la nobleza como grupo social privilegiado y hegemónico, focalizando en sus valores sociales e ideológicos, modelos de comportamiento, y en la imagen que dicho estamento social nos ofrece de sí misma. El autor realiza un relevamiento de datos de un conjunto de fuentes como crónicas reales y obras literarias, y así, logra construir el arquetipo nobiliario durante los últimos siglos medievales en el reino de Castilla. Gibello Bravo elige un interesante contexto histórico para el análisis de la nobleza, ya que es el momento de transición de la Edad Media a la Edad Moderna, cuando se conforma una “nueva nobleza” gracias a un proceso de elevación en la escala social y de ennoblecimiento de sectores plebeyos por distintos medios, como por ejemplo por medio de los favores reales, habiéndose destacado la figura de Enrique IV y la dinastía Trastámara en dicho proceso aristocratizador.

Seminario de Historia de España, trabajo aprobado

5. Reseña de Gruzinski, Serge, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

El relato del libro es claro y descriptivo, con conceptos bien explicados y, a pesar de lo reiterativo de algunos temas y de las líneas semiológicas,

la lectura se hace fácil y comprensible. El autor trata de no hacer una descripción demasiado sistemática para centrarse en la interacción de la imagen.

Historia de América I, trabajo aprobado

4. Ejercitación (2): *consignas e instructivos para elaborar reseñas*

a) Leer la siguiente consigna de escritura de reseñas y explicitar las operaciones discursivas solicitadas. ¿Cómo se vinculan con las etapas exploradas más arriba?



Sobre operaciones discursivas, ver la Unidad 3 del Capítulo 2.

Pautas para la reseña crítica

La **Reseña Crítica** solicitada para la aprobación de la materia deberá cumplir con los siguientes requisitos:

1. Deberá poner en relación y en discusión el marco conceptual, las hipótesis de trabajo, los nudos interpretativos y los debates con otras posturas desarrolladas por el autor del libro seleccionado, con los contenidos y los textos obligatorios de la Unidad V del Programa de la Materia.
2. Sugerimos respetar criterios formales para las referencias bibliográficas, tanto en la redacción de las notas, como en las citas y en los listados de bibliografía utilizada.
3. La extensión máxima será de 4 carillas en total, tamaño A4, letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado 1,5 y márgenes suficientes para poder hacer anotaciones por parte de los correctores. Carátula, bibliografía, referencias bibliográficas y notas aclaratorias, aparte. Para esto último no aceptamos más de una carilla (...).

Historia de América III B

b) Comparar los dos instructivos de producción de reseñas que aparecen a continuación teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- ¿En qué instancia de la producción de reseñas se centran: en la lectura del texto a reseñar, o en la escritura de la reseña?
- ¿Cuáles de las instrucciones y sugerencias resultan imprescindibles a la hora de leer un texto para reseñar?
- Para realizar una reseña exitosa, ¿basta con leer el texto a reseñar, o se precisa emplear el marco teórico provisto por la cátedra? Fundamentar.

1) Reseñas. Algunas preguntas que guían la escritura

Para saber cómo se hace una reseña la mejor recomendación es leer reseñas, solo así se aprende cómo realizarlas. Las *reseñas* suelen aparecer en revistas especializadas y su extensión es de 4 a 5 páginas. En los periódicos se publican otras más breves que por criterios editoriales (hay poco espacio disponible) llegan a lo sumo a 400 caracteres.

Autor

¿Hay uno o son varios? ¿Son de la disciplina? ¿Cuentan con una formación sólida? ¿Son jóvenes investigadores?

Título

¿Cuán preciso y efectivo es el título? ¿El título viene a ser lo suficientemente significativo para estimular la lectura? ¿Fue el título lo que llamó la atención del lector?

Prólogo

¿El autor establece su propósito en el prólogo? ¿Cuán efectivo es el prólogo? ¿Es necesario leer el prólogo para entender la obra? ¿Se desarrollan a lo largo de la obra todas las cuestiones allí planteadas?

Tema

¿Cuál es el tema del trabajo u obra? ¿Es novedoso? ¿Cuán convincente es el autor? ¿Son claras las hipótesis a trabajar?

Organización

¿Cómo está organizado el trabajo? ¿Están los capítulos ordenados cronológicamente o siguen otro criterio? ¿Son claros y concisos los títulos de los capítulos? ¿El esquema es atractivo en general?

Final

¿Fue el autor hábil en la comprobación de su hipótesis? ¿Se ajustó al plan trazado en la introducción?

Precisión de la información

¿Cuán precisa es la información ofrecida en el libro? ¿Están los hechos distorsionados de alguna forma? ¿Hay presente prejuicios del autor? ¿Se omitieron eventos significativos que afectarán la veracidad? ¿Son confiables las fuentes utilizadas? ¿Es una relectura de fuentes utilizadas o es un material nuevo?

¿Existe un buen fundamento bibliográfico? ¿Continúa con alguna tradición historiográfica o cuestiona a las viejas?

Si se utilizan fotografías y/o ilustraciones, ¿son un complemento del trabajo o son rellenos del libro? ¿Son las ilustraciones y gráficos claros y fáciles de entender? ¿Contiene el trabajo una sobreabundancia de notas?

¿A qué público está dirigido el trabajo?

Historia de España

2) ¿Cómo escribir una reseña?

Todo libro demanda esfuerzos diferentes a quien lo reseña. No hay una "receta" única para abordar un texto, de manera tal que lo que

aquí se expresa son solo sugerencias. Utilice solo aquellas que juzgue pertinentes, pero siéntase responsable de la tarea que asume: leer críticamente un libro.

1. DE LA LECTURA DEL LIBRO:

Cuando lea, su perspectiva crítica debe permanecer en estado de alerta; sin embargo, ello no implica que enfrente los contenidos de manera agresiva. Criticar no implica destrozar, aunque a veces ocurra. Los resultados serán mejores si se propone leer con espíritu crítico y comprensivo a la vez.

Lea la totalidad del libro detenida y cuidadosamente. Relea lo que no entendió. No deje de lado prefacios, prólogos, notas y otras partes que puedan parecer no esenciales al texto. Lo que extraiga de allí podrá ayudar a que entienda mejor el libro. Si fuera posible, es mejor leer el texto dos veces: la primera vez para tener una opinión; la segunda, para examinar sus impresiones y obtener evidencias en detalle.

Mientras lee, tome notas. La lista que sigue le dará una idea de lo que debe buscar: hacer anotaciones le ayudará a concentrarse, mantener el ritmo de lectura y le ofrecerá la oportunidad de marcar párrafos para citar.

2. DE LAS PREGUNTAS A HACERSE MIENTRAS LEE:

¿Cuál es el tema tratado por el autor y en qué área del conocimiento lo coloca?

¿En qué marco conceptual ubica el autor el tema? ¿Cuál es su tesis central? ¿Cuáles son sus hipótesis? ¿Sus inclinaciones, favoritismos? ¿Qué metodología utiliza?

¿Cuáles son las fuentes primarias del autor? ¿Cuán amplia es su investigación?

¿Para quién fue escrito el libro? ¿Investigadores? ¿Público no académico? ¿Constituye un producto apropiado para su audiencia?

¿Cómo se estructura el libro? ¿Juzga su desarrollo ordenado y lógico? ¿Le parece claro?

¿Cómo juzga la prosa del autor? ¿Excepcionalmente buena? ¿Tiene un estilo cautivante?

¿El libro tiene ilustraciones? ¿Índice? ¿Bibliografía? ¿Qué otros adicionales explicativos?

¿Los juzga efectivos y útiles?

¿Cuán apropiado le parece el título? ¿Promete básicamente lo que muestra?

¿Detectó errores, descuidos, conjeturas falaces?

Historia de América I

5. Sistematización: *la reseña de formación en historia*

- a) Los siguientes conceptos fueron desarrollados a lo largo de esta unidad. Completar el esquema de la reseña con marcadores metadiscursivos propios de cada etapa.

Reseña			
Introducción	Descripción	Evaluación	(No) Recomendación
	"Es necesario comentar en breve la estructuración del libro..."		

- b) ¿Cuáles de estos objetivos consideran propios de una reseña académica experta en el campo disciplinar de Historia?

- Ahorrar tiempo de lectura en torno a trabajos nuevos en el campo
- Evaluar la capacidad de síntesis de un historiador
- Informar acerca de las novedades académicas
- Recomendar o desaconsejar la lectura de publicaciones recientes

- Formular hipótesis o propuestas para futuras investigaciones
- c) ¿Cuáles de estos objetivos consideran propios de una reseña académica de formación en la carrera de Historia?
- Comprobar la lectura y comprensión del texto reseñado
 - Evaluar el manejo del marco teórico de la materia cursada
 - Ahorrar tiempo de lectura en torno a trabajos nuevos en el campo
 - Evaluar si el alumno maneja las pautas del género
 - Ejercitar al alumno en la práctica profesional
- d) Realizar un cuadro comparativo en donde se contrasten los objetivos de la reseña de formación y de la reseña experta.

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Alzari, I. (2012). "La reseña como género de formación en la carrera de Historia", en *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- De Carvalho, G. (2001). "Rhetorical Patterns of Academic Book Reviews Written in Portuguese and in English", en *Studies in Contrastive Linguistics, Proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference*, octubre, pp. 261-268. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London, Equinox.
- Moreno, A. I. y Suárez, L. (2006). "The Rhetorical Structure of Academic Book Reviews: A Cross-linguistic and Cross-

disciplinary Approach", en *Proceedings of the 5th International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)*, 14 al 16 de septiembre. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Motta-Roth, D. y Hendges, G. R. (2010). "Resenha", en *Produção textual na universidade*, pp. 27-49. São Paulo, Parábola.

Motta-Roth, D. (1998). "Discourse Analysis and Academic Book Reviews: A Study of Text and Disciplinary Cultures", en Fortanet, I., Posteguillo, S., Palmer, J. C. y Coll, J. F. (eds.), *Genre Studies in English for Academic Purposes*, pp. 29-58. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). "La reseña académica", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 39-59. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bibliografía complementaria

De Carvalho, G. (2002). "Resenhas acadêmicas e sua organização retórica", en *Revista Letras*, vol. 57. En línea: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/18393>>.

Lima da Silva, A. (2009). "Produção de resenhas acadêmicas: os recursos linguísticos e a apropriação do gênero", en *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*. En línea: <http://www.ucs.br/ucs/tpISigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/producao_de_resenhas_academicas_os_recursos_linguisticos_e_a_apropriacao_do_genero.pdf>.

Motta-Roth, D. (2001). "A construção social do gênero resenha acadêmica", en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 38. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos

da Linguagem da Unicamp. En línea: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2386>>.

Recursos web

Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Incluye reseñas expertas. En línea: <http://institutos.filo.uba.ar/ravignani/?page_id=106>.

Instructivo de escritura de reseñas académicas expertas de historia. University of Iowa. En línea: <<http://clas.uiowa.edu/history/teaching-and-writing-center/guides/book-review>>.

Revista de Historia Iberoamericana. Incluye reseñas expertas. En línea: <<http://revistahistoria.universia.net/>>.

Revista de reseñas bibliográficas de Historia y Ciencias Sociales en la red. En línea: <<http://www.revista-digital.ceemi-unr.com.ar/>>.

CAPÍTULO 7

Estrategias de lectura en parciales y monografías de Letras

*Patricia Escandar, Marina Peruani San Román
y Matías H. Raia*

1. Introducción: *formas de leer*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Siempre se lee de la misma manera? ¿Existen variaciones de acuerdo a la materia y tipo de evaluación que deberán resolver?
- b) ¿Identifican estrategias que les hayan resultado particularmente útiles para interrelacionar textos? ¿Cuáles?
- c) ¿Qué diferencias existen entre las estrategias de lectura de textos críticos y las estrategias de lectura de textos literarios para analizar?

Una de las prácticas de lectura habituales a la que se enfrenta el estudiante de la carrera de Letras es aquella que exige la puesta en relación de dos o más textos y/o autores. Esto es característico de materias introductorias como Lingüística General o Teoría y Análisis Literario, donde el recorrido histórico por la disciplina exigirá que el estudiante pueda reconocer las relaciones que los textos y autores estudiados guardan con escuelas o tendencias específicas y, a la vez, puntos de contacto y de quiebre entre estas últimas.

La evaluación de este tipo de lectura suele realizarse por

medio de *preguntas de relación*, que proponen hacer dialogar dos textos en torno a un determinado tema, siguiendo operaciones cognitivo-discursivas específicas (por ejemplo, “comparar”). Se trata de consignas que exigen al estudiante establecer conexiones intertextuales para las cuales se requiere de una serie de inferencias, solo posibles en el marco de una lectura comprensiva, entendida como un proceso que demanda la elaboración de estrategias específicas para resolver tareas determinadas (Cisneros Estupiñán, 2008), como, por ejemplo, la identificación de campos semánticos propios de cada teoría.



Sobre operaciones discursivas, ver la Unidad 3 del Capítulo 2.

Otra práctica de lectura común en la carrera de Letras consiste en plantear ejes de análisis para abordar textos literarios. En este caso, se trata de encontrar un hilo conductor en una o varias obras literarias a partir del relevo y puesta en relación de ciertos elementos formales, temáticos, contextuales o genéricos, entre otros. Para ello, el estudiante tendrá que elaborar cierta hipótesis de lectura para luego comprobar en el recorrido y análisis del texto literario lo planteado. Realizar este tipo de lectura requiere un punto de abstracción para encontrar las relaciones de los elementos que componen una o varias obras literarias, abstracción que el estudiante logrará cuando comprenda por dónde comenzar un análisis literario.



En el Capítulo 9 se abordan las especificidades de las prácticas lectoras en la carrera de Filosofía, mientras que en la Unidad 3 del Capítulo 3 se abordan aspectos generales de la lectura en la universidad.

2. Lectura (1): *cadena léxica y campos semánticos*

Cuando se establecen comparaciones o contrastes entre dos textos, cada uno forma parte del contexto o información “extratextual” con que el lector cuenta para abordar y comprender el otro. A la vez, una lectura estratégica que permita vincular textos diversos implicará encontrar una continuidad entre ellos (en otras palabras, leerlos como un único texto), sustentada en marcas textuales concretas. En este sentido, la selección léxica es una fuente primordial de evidencia lingüística de las vinculaciones intertextuales ya que, por medio de las elecciones terminológicas, los textos se inscriben en campos semánticos determinados. Esto no debe confundirse con que los dos textos sostengan la misma postura sobre aquello de lo que hablan, sino que es posible rastrear huellas de las conexiones y los espacios comunes que permiten la puesta en relación.



Estos campos semánticos pueden caracterizarse como espacios textuales en los que la aparición de determinadas palabras es esperada en relación con el tratamiento que de una situación particular se lleva a cabo (*cfr.* Ghio y Fernández, 2005).

En particular, la lingüística sistémico-funcional consigna una serie de recursos léxicos que forman parte de la cohesión textual. Leer el siguiente texto y discutir en grupos las preguntas que siguen. Posteriormente, poner en común las respuestas.



La *cohesión* es un concepto relacional; no es la presencia de una clase particular de ítems cohesivos, sino la presencia de una relación entre dos ítems (Halliday y Hasan, 1976: 12). El concepto de cohesión da cuenta de las relaciones semánticas esenciales por las cuales cualquier pasaje, ya sea oral o escrito, es capaz de funcionar como texto (14).

Hemos visto que la reiteración léxica tiene lugar no solo a través de la repetición de un mismo ítem léxico sino también por medio de la ocurrencia de un ítem léxico diferente relacionado de forma sistemática con el primero, como un sinónimo o un hiperónimo. Este principio aplica generalmente, con independencia de que haya o no identidad referencial; así, por ejemplo, en [6: 11]:

[6: 11] ¿Por qué este pequeño niño tiene que retorcerse todo el tiempo? Otros niños no se retuercen.

Podríamos haber puesto *chicos* en lugar de *niños* y el efecto habría sido de todas formas cohesivo. Es más, encontramos que el efecto cohesivo sigue presente si en lugar de *chicos* ponemos ahora *niñas*:

[6: 14] ¿Por qué este pequeño niño se retuerce todo el tiempo? Las niñas no se retuercen.

Niñas y *niños* difícilmente sean sinónimos, ni es posible tampoco que tengan el mismo referente; son categorías mutuamente excluyentes. De todos modos, su proximidad en el discurso definitivamente contribuye a la textura.

Obviamente existe una relación sistemática entre pares de palabras tales como *niño* y *niña*; están relacionados por un tipo particular de oposición llamado COMPLEMENTARIEDAD en la clasificación de Lyons. Podríamos, por lo tanto, extender las bases de la relación léxica que funciona como fuerza cohesiva y decir que hay cohesión entre cualquier par de ítems léxicos que guarden entre sí algún tipo de relación léxico-semántica (significado de las palabras) reconocible. Esto incluiría no solo sinónimos y casi sinónimos como *subir... ascender*, *viga... travesaño*, *enfermedad... dolencia*, e hiperónimos tales como *olmo... árbol*, *mujer... persona*, *saltar... jugar*, sino también pares de opuestos de distinta clase, complementarios como *niño...niña*, *pararse... sentarse*, antónimos como *amar... odiar*, *húmedo... seco*, *lleno... vacío*, e inversos tales como *ordenar... obedecer*.

Esto también incluye pares de palabras sacadas de las mismas series ordenadas. Por ejemplo, si *martes* aparece en una oración y *jueves* en otra, el efecto será cohesivo; de forma similar *dólar... centavo*, *norte...*

sur, coronel... brigadier. Asimismo con cualquier par tomado de grupos léxicos sin orden, como *sótano... techo, camino... vía, rojo... verde*. Los miembros de este tipo de grupos suelen mantener alguna relación semántica reconocible entre ellos; pueden estar relacionados de la parte al todo, como *auto... freno, caja... tapa*, o de parte a parte, como *boca... mentón, verso... estrofa*; pueden también ser cohipónimos del mismo término superordinado, i.e. ambos miembros de alguna clase más general, como *silla... mesa* (ambos hipónimos de *mueble*), *caminar... manejar* (ambos hipónimos de *ir*); y así.

Los miembros de cualquier grupo mantienen algún tipo de relación semántica entre ellos, pero para los fines textuales no importa mucho cuál es esa relación. Siempre existe la posibilidad de cohesión entre cualquier par de ítems léxicos asociados de alguna manera en la lengua. De este modo, encontramos un efecto cohesivo muy marcado derivado de la proximidad de aparición de pares como los siguientes, cuya relación de significado no es fácil de clasificar en términos semánticos sistemáticos: *risa... broma, cuchilla... filoso, jardín... cavar, enfermo... doctor, intentar... lograr, abeja... miel, puerta... ventana, rey... corona, bote... remo, sol... nube*. El efecto cohesivo de tales pares depende no tanto de alguna relación semántica sistemática como de su tendencia a compartir el mismo entorno léxico, a aparecer en COLOCACIÓN unos términos con los otros. En general, cualquier par de ítems léxicos que tenga un patrón de colocación similar —esto es, que tienda a aparecer en contextos similares— generará una fuerza cohesiva si ocurre en oraciones adyacentes.

Dicho efecto no se limita a pares de palabras. Es muy común que largas cadenas cohesivas sean construidas por relaciones léxicas de esta clase, con patrones de palabras como *vela... llama... titilar, pelo... peine... rulo... onda, poesía... literatura... lector... escritor... estilo, cielo... sol... nube... lluvia* entrelazándose en oraciones sucesivas. Tales patrones ocurren libremente tanto dentro de la misma oración como a través de las fronteras oracionales; tienen una gran independencia de la estructura gramatical.

Halliday y Hasan, 1976: 284-286 (traducción nuestra)

Guía de lectura

- a) ¿Qué condición debe darse entre dos términos no idénticos para que haya reiteración léxica?
- b) ¿En qué se diferencia la relación entre dos términos por colocación de los otros tipos de relación léxica mencionados en el texto?

Discusión

Halliday plantea que los recursos léxicos, entre otros tipos de recursos, sirven para dar cohesión a los textos. ¿De qué modo pueden utilizarse para comparar o contrastar textos distintos?

3. Ejercitación (1): *contraste de fuentes*

Para responder una pregunta de relación de textos, el lector deberá ser capaz de encontrar entre ellos expresiones semejantes u opuestas (sinonimia y antonimia) y palabras englobantes (palabra general), así como, a partir de la presencia de ciertos términos en un texto, prever la posible aparición de otros (colocación). Una lectura “eficaz” para responder este tipo de pregunta será, entonces, la que permita al lector/escritor generar cadenas léxicas que interconecten ambos textos, identificar los campos semánticos en los que se inscriben los ítems léxicos que recogen, y anclar su respuesta en términos que retomen el tópico de la pregunta, evitando así perderse en temáticas no relevantes para la consigna.

Responder las preguntas planteadas a continuación, a partir de la consigna de parcial y las correspondientes respuestas aprobadas que se transcriben más abajo.

- a) ¿Con qué términos y expresiones se vincula la “lingüística histórica del siglo XIX” en las respuestas de parcial?
- b) ¿Cuáles de esos términos se le atribuyen a Halliday y cuáles a

Coseriu (los autores comparados)?

- c) A partir de los hallazgos del punto anterior, ¿cuál es el campo semántico en el que cada uno de los autores comparados ubica a la lingüística histórica del siglo XIX? ¿Cuáles son los términos que asocian al campo semántico opuesto al de la lingüística histórica del siglo XIX respectivamente?
- d) Si bien las dos respuestas transcritas fueron aprobadas, en la respuesta B el docente advirtió un error. Discutir en grupos cuál puede ser el error marcado por el docente y proponer una posible corrección. Puede resultar de ayuda rastrear en las respuestas los ítems léxicos “especulación” y “especulativo/a” para contrastar los campos semánticos en los que se inscriben en cada caso.

Consigna de parcial presencial

¿De qué manera incluyen Coseriu y Halliday a la lingüística histórica del siglo XIX en su periodización de la historia de la lingüística? Compare y justifique.

Respuesta A

Halliday incluye a la lingüística histórica del s. XIX en su perspectiva etnográfica-descriptiva. Coseriu, por su parte, la sitúa en lo que él llama tendencia histórico-comparativa. Lo que estas tendencias tienen en común, la etnográfica-descriptiva de Halliday y la histórico comparativa de Coseriu, es que ambas dejan de lado la racionalización y la especulación, y trabajan con objetos empíricos (las lenguas). No buscan definir axiomas verdaderos o falsos, sino que describen las lenguas para compararlas. Justamente este era el objetivo de la lingüística histórica del s. XIX: encontrar coincidencias entre las lenguas para llegar a la “madre” de todas: el indoeuropeo.

Por su parte, Coseriu relaciona los períodos en los que esta tendencia

era histórico-comparativa con épocas de colonización, cuando diferentes lenguas entraban en contacto por primera vez. Además del s. XIX, el autor incluye en esta clasificación al período de colonización de América.

Halliday, a su vez, incluye en esta perspectiva otras teorías que consideran a la lengua como un sistema de recursos que tiene como fin la interacción y la comunicación: la escuela de Londres, los sofistas y su propia teoría, entre otras.

Parcial presencial, nota de la consigna 2/2

Respuesta B

Coseriu, en su periodización de la historia de la lingüística, da cuenta de dos corrientes que se van intercalando en los diferentes momentos de la periodización. Estas dos corrientes, que no desaparecen a pesar del predominio de la otra, representan de alguna manera la dicotomía empirismo/racionalismo. Dentro de este panorama, la lingüística histórica del s. XIX es incluida como un período en el cual los estudios se basan en la comparación entre lenguas y en la especulación entre las posibles semejanzas o diferencias. Si bien hay descripciones de la lengua, esta es considerada más en relación con su desarrollo histórico, sus orígenes y evolución, y no como un objeto en sí misma.

Por otro lado, Halliday periodiza la lingüística histórica según una dicotomía que plantea un enfoque racional, filosófico, lógico y reglar, por una parte, y un enfoque antropológico, empírico retórico y opcional, por otra. Dentro de esta separación, ubica a la lingüística histórica en el enfoque empírico y antropológico ya que sus estudios se basan en hechos reales de lengua y en la comparación entre distintas lenguas del mundo.

Al comparar ambas maneras de incluir la lingüística histórica del s. XIX en el desarrollo histórico, podemos observar que ambos tienen en cuenta el carácter descriptivo de este período, pero a la vez difieren en el punto en que uno de ellos (Coseriu) la incluye en la tradición

racionalista-especulativa y el otro (Halliday) en una tradición más cercana al empirismo y la antropología.

Parcial presencial, nota de la consigna 1,75/2

4. Lectura (2): *el análisis de textos literarios*

Leer el siguiente texto y discutir luego en grupos los ítems de la guía de lectura y discusión. Posteriormente, poner en común las respuestas.

Comienzo suponiendo que un estudiante quiere emprender el análisis estructural de una obra literaria. Imagino a este estudiante lo bastante informado para no sorprenderse de las divergentes aproximaciones que generalmente se reúnen en forma indebida bajo el nombre de estructuralismo; lo supongo bastante prudente como para saber que en el análisis estructural no existe un método canónico comparable al de la sociología o al de la filosofía, de tal manera que aplicándolo a un texto se pueda hacer surgir la estructura; lo bastante valiente para prever y soportar los errores, los accidentes, las decepciones, los descorazonamientos (*¿para qué sirve todo esto?*), que con toda seguridad suscitará el viaje analítico; lo bastante libre para atreverse a explotar la sensibilidad estructural que pueda tener y su intuición de los sentidos múltiples; lo bastante dialéctico en fin, para persuadirse de que no se trata de obtener una “explicación” del texto, un “resultado positivo” (un significado último que sería la verdad de la obra o su determinación), sino que inversamente se trata de entrar, mediante el análisis (o aquello que se asemeja a un análisis) en el juego del significante, en la escritura: en una palabra, dar cumplimiento, mediante su trabajo, al plural del texto. Hallado ese héroe —o ese sabio— el mismo no dejará de encontrar una inquietud operacional, una dificultad simple, aquella de todo principio: *¿por dónde comenzar?* Bajo su apariencia práctica y casi gestual (se trata del primer gesto que se cumplirá en presencia

del texto), se puede decir que esta dificultad es aquella misma que ha fundado la lingüística moderna: sofocado en el primer momento por lo heteróclito del lenguaje humano, Saussure, para poner fin a esa opresión que es en suma la de todo comienzo imposible, decidió elegir un hilo, una pertinencia (la del sentido) y desarrollar ese hilo: así se construyó un *sistema* de la lengua. De la misma manera, aunque en el segundo nivel del discurso, el texto desarrolla códigos múltiples y simultáneos de los que es imposible ver, en primera instancia, la sistemática, o mejor todavía: que no se pueden *nombrar* de inmediato. En efecto, todo concurre a dar una imagen inocente de las estructuras que se buscan, a ausentarlas: el desarrollo del discurso, la naturalidad de las frases, la igualdad aparente del significante y de lo no significativo, los prejuicios escolares (los del “plan”, del “personaje”, del “estilo”), la simultaneidad de los sentidos, la desaparición y la reaparición caprichosas de ciertos filones temáticos. Frente al fenómeno textual, experimentado como una riqueza y como una naturaleza (dos buenas razones para sacralizarlo), ¿cómo señalar, extraer el primer hilo, cómo desprender los primeros códigos?

Barthes, 1976: 205-206



Para Barthes, el concepto de escritura necesita ser redefinido como un “idiolecto de una colectividad, de un grupo intelectual, sociolecto, intermediario entre la lengua, sistema de una nación, y el estilo, sistema de un sujeto” (*cfr. El grado cero de la escritura*).



Los códigos en la teoría de Barthes son tramas, grandes grupos de sentido, campos asociativos a partir de los que un texto se hace o se teje (*cfr. S/Z*).

Guía de lectura

- a) ¿Qué debería tener en cuenta un estudiante, según Barthes, antes de comenzar el análisis de una obra literaria?

- b) ¿Existe una “verdad de la obra”? ¿Por qué? ¿Cómo se opone lo “plural del texto” al anterior concepto?
- c) ¿Qué busca el análisis literario si “no se trata de obtener una ‘explicación del texto’”?
- d) ¿Qué quiere decir Barthes con la metáfora del “hilo”? ¿Cómo podría ser una respuesta a la pregunta “por dónde comenzar”?

Discusión

- a) ¿Por dónde comenzarían el análisis literario de una obra?
- b) ¿Qué aspectos considerarían en una obra para desarrollar una lectura analítico-literaria?
- c) ¿Hay un modo único de leer y analizar literariamente cualquier obra?
- d) ¿Qué datos de la obra y el autor podrían ser útiles para realizar un análisis literario?

Si tuvieran que escribir un trabajo donde realicen el análisis literario de un relato, ¿cómo lo organizarían?

5. Ejercitación (2): *hilos de lectura*

A continuación se brindan algunos “hilos de lectura”, propuestos por estudiantes de la carrera de Letras para iniciar el análisis literario de cuentos de Jorge Luis Borges. Elegir uno de los hilos de lectura, leer el cuento seleccionado por el estudiante, y luego, realizar las actividades propuestas.



La idea central de la actividad es lograr que el estudiante elija un eje de lectura ya planteado en una monografía realizada y que proponga un camino para comprobar la hipótesis en cada caso. De este modo, se le da un punto de partida para que realice el resto del análisis por sí mismo. Además, se busca que trabaje con la cita, la explicación de la cita y la estructuración del trabajo.

Hilo de lectura 1

Título del trabajo: "La posible dualidad de Erik Lönnrot y Red Scharlach y la construcción final de estos personajes en el cuento 'La muerte y la brújula' de Jorge Luis Borges"

Cuento seleccionado: "La muerte y la brújula"

"En este trabajo, trataremos en primer término la presentación de la dualidad en el cuento *La muerte y la brújula*, aplicándola principalmente a los personajes del detective Erik Lönnrot y el pistolero Red Scharlach".

Monografía de Teoría y Análisis Literario B, nota 8

Hilo de lectura 2

Cuento seleccionado: "Sur"

Título del trabajo: "Simetrías y anacronismos en 'Sur' de Borges"

"(...) La clave de lectura (...) se encuentra patente en el relato: 'A la realidad le gustan las simetrías y los leves anacronismos' (p. 270). Nuestro punto de partida será esta frase que hace referencia al relato como un todo: por una parte veremos que al trazar las simetrías el narrador yuxtapone los espacios, y por otra que la temporalidad eterna irrumpe en el fluir temporal humano causando anacronismos y permitiéndole a Dahlmann empuñar su identidad".

Monografía de Teoría y Análisis Literario B, nota 10

Hilo de lectura 3

Cuento seleccionado: "Tema del traidor y del héroe"

Título del trabajo: "El policial en 'Tema del traidor y del héroe' de J. L. Borges"

"En este trabajo buscaremos una relación entre el cuento "Tema del traidor y del héroe" de J. L. Borges y el género policial, para lo

cual intentaremos encontrar elementos formales del cuento que lo construyan como un relato perteneciente a este género. (...) Luego veremos que hay un rasgo del cuento que aparenta alejarlo del género pero nos proponemos mostrar que en realidad realiza un aporte no menor en este sentido”.

Monografía de Teoría y Análisis literario B, nota 9

Hilo de lectura 4

Cuento seleccionado: “El Zahir”

Título del trabajo: “Trabajo monográfico sobre ‘El Zahir’ de Jorge Luis Borges”

“(…) Por un lado en el relato se describen movimientos de múltiples entidades a una sola. (...) Por otro lado el cuento también describe el proceso contrario: movimientos de la unidad a la multiplicidad. (...) Una vez que se ha perdido la percepción de uno mismo el Zahir se convierte en el Absoluto, ya no hay diferencia de entidades”.

Monografía de Teoría y Análisis Literario B, nota 10

Hilo de lectura 5

Cuento seleccionado: “Funes el memorioso”

Título del trabajo: “El hombre que no podía olvidar”

“El texto que elegí para analizar se titula ‘Funes el memorioso’ y la hipótesis que propongo para llevar a cabo el análisis es la civilización y la barbarie en términos de la memoria. En un primer término plantearé brevemente la dicotomía civilización/barbarie presentada por un lado, en el narrador, y por otro, en Funes; y en un segundo término desarrollaré la hipótesis más específicamente”.

Teoría y Análisis Literario B, nota 5

Realizar las siguientes actividades:

- a) ¿Realizarían alguna corrección o modificación en el hilo de lectura elegido? ¿Cuál?
- b) ¿Qué elementos o aspectos del relato tendrían en cuenta para desarrollar el hilo de lectura? Realizar un punteo de los mismos.
- c) Elegir, al menos, dos fragmentos del relato como ejemplos del

hilo de lectura que quieren desarrollar.

- d) Escribir un borrador del trabajo, teniendo en cuenta lo realizado en las anteriores actividades. Determinar en qué orden se organizarían los párrafos a partir de la importancia de los argumentos, y cómo podría concluir este análisis literario.
- e) Releer el fragmento de Barthes sobre por dónde comenzar un análisis literario, y proponer una respuesta a este interrogante, luego de haber redactado el trabajo sobre el cuento de Borges.

6. Sistematización: *cadena léxica e hilos de lectura*

Los recursos de cohesión propuestos por la lingüística sistémico-funcional, desarrollados al comienzo del capítulo, son útiles a la hora de establecer comparaciones entre distintos textos, teorías y autores, pero también son productivos para el análisis de textos literarios. Realizar las siguientes actividades:

- a) Definir los recursos estudiados. Proponer un ejemplo de cada uno extraído de un parcial o monografía propios, o alternativamente de las respuestas de parciales analizadas más arriba.

Recurso y definición	Ejemplo
Colocación:	
Reiteración:	
Sinonimia:	

- b) ¿Qué tipo de recursos se pueden hallar en los hilos de lectura expuestos más arriba, considerando que todos son textos basados en cuentos de Borges? ¿Son útiles estos recursos de la cohesión para el análisis literario? ¿Por qué?

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Barthes, R. (1976 [1953]). "¿Por dónde comenzar?", en *El grado cero de la escritura*, pp. 205-221. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2001 [1980, 1970]). *S/Z*. Madrid, Siglo XXI.
- Cisneros Estupiñán, M. (2008). "Lectura y escritura en el momento de ingreso a la educación superior", en Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, pp. 75-99. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico-Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

Bibliografía complementaria

Sarlo, B. (comp.) (1991). *El mundo de Roland Barthes*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Torodov, T. (1980). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Recursos web

Biblioteca digital del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Puede descargarse, entre otros, el libro *Citadme diciendo que me han citado mal: material auxiliar para el análisis literario* (AAVV, 2012). En línea: <<http://biblioteca.cefyl.net/node/27408>>.

CAPÍTULO 8

El informe de trabajo de campo en instituciones educativas

Martha Esther Faiad

1. Introducción: *la escritura de investigación en educación*

La escritura de investigación en el grado universitario en humanidades se materializa en distintos géneros discursivos que adquieren denominaciones diversas y persiguen objetivos diferentes en cada carrera y en cada asignatura. Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué características tienen los géneros académicos de investigación en Ciencias de la Educación? Dar cuenta de su circulación, sus objetivos y su textualización.
- b) ¿En qué materias aparecen? ¿Qué denominaciones reciben?



En el Capítulo 4 se aborda y ejercita el género monografía y la formación en escritura de investigación.



En la Unidad 1 del Capítulo 1 se exploran las dimensiones relevantes para describir y explicar los géneros discursivos.

En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, los escritos de investigación suelen ser informes de pequeñas investigaciones cualitativas o trabajos de campo, en los que se

intenta captar los sentidos de alguna situación o responder alguna pregunta que el objeto investigado le genere al estudiante. Estos textos pueden ser solicitados por las cátedras como segundo parcial, o pueden ser los informes finales de los créditos de trabajo de campo o de investigación de la carrera.

Leer a continuación la definición de *trabajo de campo* que brinda el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y discutir las preguntas entre toda la clase.

Trabajos de Campo

1. Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.
2. Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

INFoD, 2007

- a) ¿Han realizado algún trabajo de campo para aprobar alguna asignatura? ¿Cuál? ¿En qué consistía? ¿En qué medida cumplía con las definiciones del INFoD?
- b) ¿Qué rol tienen los trabajos de campo en la formación de la carrera?
- c) ¿Ya participaron de algún crédito de campo o de investigación? Si es así, ¿cómo les resultó escribir los informes? ¿Las cátedras les dieron pautas de escritura, lineamientos, etcétera? ¿Cómo se acompañó la escritura en los prácticos?

Para superar la dicotomía teoría-práctica, en la didáctica de nivel superior es muy común el uso de trabajos de campo como estrategia de enseñanza y evaluación. En los profesorados y en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el trabajo de campo es una instancia curricular con entidad propia. Asimismo, muchas asignaturas proponen durante sus cursadas alguna experiencia en territorio. Aprender a escribir este nuevo género de formación implica incorporar nuevos modos de pensar y otras habilidades profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación.

2. Lectura: *la investigación cualitativa*

El producto final de la experiencia en territorio es un informe escrito que deberá dar cuenta de los datos recolectados a través de diferentes instrumentos (la observación participante, el registro por medio de grabaciones y videos, la entrevista en profundidad, la entrevista biográfica narrativa, la encuesta, el análisis de documentos, las planificaciones del docente y trabajos de los alumnos, entre otros), y del proceso de análisis realizado (incluyendo hipótesis previas refutadas o comprobadas, y conclusiones). En algunos casos se puede llegar a pedir que se elaboren propuestas.

Este género académico de formación permite adquirir formas de pensar necesarias en la investigación cualitativa y entrena también en la habilidad de la captación de los sentidos atribuidos por los diferentes actores a la situación analizada. La información recogida de diferentes fuentes debe ser procesada y combinada para lograr una comprensión acertada. A esta técnica de análisis de información empírica se la denomina *triangulación*, “en la medida que se conjuntan —como el arte antiguo de orientación en la navegación— sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectivas, evidencias o metodologías proporcionando un marco de referencia más comprehensivo” (Bolívar, 2001: 263, citado en Alfonso, 2009: 62).

Ahora bien, ¿cómo se escribe ese informe de trabajo de campo? ¿De qué manera ese género refleja estas operaciones cognitivas que debe realizar el estudiante de Ciencias de la Educación o de profesorado para interpretar una clase escolar? A continuación se presentan tres textos que abordan la presentación de resultados de investigaciones cualitativas. Discutir en grupos las preguntas que siguen y posteriormente poner en común las respuestas.

La presentación de los resultados del análisis cualitativo presenta grandes dificultades. Esto se debe a la riqueza de los materiales analizados y a las características del camino metodológico del análisis cualitativo que implica una multiplicidad de registros de observaciones y entrevistas, una serie sucesiva de aproximaciones esquemáticas y tipológicas, y finalmente un discurso conceptual que busca interpretar una realidad compleja a partir de algunos conceptos básicos, difícilmente operacionalizables, y su interrelación. La presentación de todo ello daría lugar a una yuxtaposición de textos y materiales difícilmente inteligible y seguramente farragosa.

No existe en el análisis cualitativo la posibilidad de efectuar un resumen de información como el que se obtiene mediante tablas y cuadros en el análisis cuantitativo. El camino no pasa, entonces, por seguir los pasos de

la investigación y sus sucesivas aproximaciones (que corresponden más bien al sustento metodológico o “historia natural de la investigación”), sino en la presentación del argumento central, conclusión de la investigación, que será siempre hipotético y provisorio, pues toda realidad es susceptible de diversas lecturas y sucesivas aproximaciones.

Es importante, por lo tanto, que luego de situar al problema en su contexto e introducir los antecedentes teóricos y de resultados de investigaciones anteriores, se desarrolle el argumento conceptual, explicitando los conceptos centrales y su interrelación y se presente la información descriptiva, que es la que ejemplifica las afirmaciones conceptuales y da evidencia de la realidad analizada. (...)

En cierta manera la presentación ideal de los resultados recorre al revés el camino de la investigación: parte de la presentación de las conclusiones para luego ir recorriendo el camino hacia los datos descriptivos. Pero estos no son seleccionados al azar sino que deben responder a las dimensiones conceptuales, ya que su función es más ilustrativa que justificatoria, en palabras de Strauss (1989), se trata de un entretrejo de proposiciones discursivas con información seleccionada cuidadosamente.

Gallart, 1993: 131

Construir un informe, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende —a su vez— del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo, y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crean la historia del caso. A pesar de que contamos con algunas reglas para analizar y escribir el informe, es también una tarea *artística*; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso. Clandinin y Connelly (2000) se refieren a la tensión inherente en el

investigador enfrascado en la tarea de escribir un informe, situado entre las experiencias vividas y su inevitable reducción en un texto. En esta situación, el investigador debe lidiar entre tratamientos formales o reduccionistas y la recogida fiel de las palabras de las gentes como si fueran transparentes por sí mismas. Las experiencias vividas o las historias contadas, en cualquier caso, precisan de una “transformación” desde el plano personal al informe público. (...)

Acudir a formas alternativas de representación (más fuertemente narrativas, en modos literarios y experimentales de escribir historias, hasta llegar a la ficción), como se aduce desde el postestructuralismo, no deja de ser problemático. ¿Cuáles son las formas válidas (es decir, aceptadas) de presentación? Es una decisión que depende, como señalaba, en último extremo, de las que son admitidas por una comunidad científica. En cualquier caso, una cosa es evidente: reducir cuantitativamente las dimensiones cualitativas de la experiencia ha empezado a tornarse problemático.

Cualquier forma de representación alternativa puede ser empleada, dice Eisner (1997), con tal que pongan en escena mejor la experiencia e incrementen la comprensión. Algunas formas alternativas de representación tienen, entre otras, estas ventajas:

- a) Proveen un sentido de particularidad (carácter individual, cualidades distintivas, autenticidad) que las abstracciones impiden.
- b) El material presentado en estas formas alternativas suele ser más evocativo que denotativo, al presentarlo en un texto más abierto a múltiples interpretaciones, lo que le aporta una “ambigüedad productiva”.
- c) Los nuevos modos de representación amplían nuestros modos de ver y de abordar los problemas, incrementando las cuestiones que podemos responder.
- d) Los modos cualitativos de representación posibilitan,

en mayor grado que los cuantitativos, la creatividad del investigador y sus cualidades individuales.

Bolívar Botía, 2002: 568-569

La práctica de enseñanza, la situación de clase, constituye el campo empírico donde los hechos tienen lugar. El análisis es un trabajo metodológico y teórico que ordena y pone en relación diversos momentos, aspectos, acciones realizadas, transformando los hechos en datos contruidos y situándolos en una red de sentido. Analizar incluye también la captación de los sentidos que esas prácticas tienen en su aquí y ahora para los docentes y alumnos que las protagonizan para, a partir de esa descripción cargada de sentidos, avanzar en un proceso de reflexión que incluya y que lleve a una interpretación desde referentes teóricos diversos.

Se trata de poner en juego un proceso de comprensión, no de explicación, donde el sentido se logra desde el adentro de los sucesos y no desde una posición de exterioridad que busca explicaciones causales.

La referencia a las teorías surge de los datos mismos, de su comprensión. Ellos piden la referencia teórica necesaria para su elucidación. Por ello el trabajo teórico no es externo, no es de aplicación de enunciados a un caso particular, no es deductivo sino que parte del hecho, lo transforma en dato, y solicita lecturas teóricas que colaboren en la comprensión e interpretación, atribuyendo nuevos sentidos a esa realidad estudiada. Es un proceso puramente reflexivo y dialéctico.

No se trata de hacer lecturas simplificadoras que fragmentan los hechos, transformándolos en objetos aislados, sino de contribuir a la elucidación desde distintas lecturas que enfocan al campo complejo desde algunas perspectivas sin agotar su comprensión. Por ello es necesaria la multirreferencialidad teórica que aborda al campo en

estudio desde diversas perspectivas disciplinares y teóricas, cada una con construcciones específicas, con lenguajes propios, con modos de abordaje y construcción que deben ser respetados pero que una vez realizados buscan articulaciones posibles que superen miradas parciales y fragmentadas. Articulación y no integración. Pluralidad de lecturas y no unicidad. Se trata de establecer relación, de ligar, de articular, de conjugar lo que puede haberse fragmentado. Se trata de comprender, de aclarar, de elucidar un objeto complejo desde la conjunción y no desde la disyunción, pero respetando las particularidades de cada perspectiva y no pretendiendo simplificarlas desde una integración que violenta la naturaleza plural de los sucesos.

De un modelo lineal que busca significados únicos se pasa a otro de tipo reticular, matricial, que permite la pluralidad de significados y la mutua interpelación entre ellos.

Souto, 2008: 61

Guía de Lectura

- a) ¿Qué lugar ocupan los datos descriptivos y sus interpretaciones teóricas en los informes de investigación cualitativa según Gallart?
- b) ¿Por qué Bolívar Botía sostiene que construir un informe de un caso como texto narrativo es una tarea artística? ¿Cuáles serían los beneficios de esta manera alternativa de presentar los informes?
- c) ¿De qué manera se vinculan los datos y las teorías según Souto?
- d) ¿A qué se refiere Souto con "multirreferencialidad teórica"?

Discusión

- a) Relacionar los conceptos de "multirreferencialidad teórica" y "triangulación de datos". ¿Por qué en investigación educativa se trabaja de esta manera? Tomar en cuenta la especificidad del acto pedagógico como objeto de análisis.
- b) ¿Qué peso tienen la descripción de las clases observadas y la interpretación de las mismas en el informe del trabajo de campo?

3. Ejercitación: *uso de fuentes de datos*

A la hora de construir el informe de la experiencia en territorio es necesario aclarar a partir de qué fuente recolectamos los datos: ¿de la entrevista a algún informante clave? ¿De un documento curricular? ¿De la página web del establecimiento? Todas estas fuentes en crudo deben estar presentes en el anexo del informe. En su “Guía para el trabajo de campo”, la cátedra de Didáctica de Nivel Medio ofrece el siguiente lineamiento para la presentación del análisis didáctico:

Incluye el análisis de las entrevistas y observaciones realizadas. La presentación dependerá del objeto de estudio seleccionado. Todos los análisis deben ser realizados a partir de la bibliografía dada por la cátedra, y en especial, de la bibliografía correspondiente a la didáctica específica elegida, ya que se trata de un análisis didáctico y no de una opinión sobre las mismas realizada desde el sentido común. Cuando se realicen citas textuales de registros de observación o entrevistas o de documentos, las mismas deberán ser entrecomilladas, con otro tipo de letra o indentadas y con clara identificación de la fuente (incluyendo número de página de la observación o entrevista).

Didáctica de Nivel Medio, “Guía para el trabajo de campo”

A continuación se presentan dos fragmentos de informes de trabajo de campo de esta asignatura. Leerlos con atención y responder las preguntas en grupos; luego, poner en común las respuestas.

Texto 1

(...) la docente desarrolla, siguiendo a Pozo (1987), una estrategia de enseñanza repetitiva que apunta a que el alumno realice determinadas

prácticas varias veces para poder aprender, por lo tanto las actividades que deben realizar los estudiantes son de memorización, repetición y asociación. Esta idea de la enseñanza se puede observar a lo largo de la clase al abordar los verbos de un modo aislado, en el que tienen que repetir estructuras:

"P: Vamos a conjugar el verbo "apretar" en el presente del modo indicativo: yo aprieto, tú aprietas, el aprieta...

Los alumnos copian lo que se les dicta.

A5: espere profe, ¿puede repetir?

P: Yo aprieto, tú aprietas... Vayan marcando el diptongo con una rayita.

La docente continúa dictando otros verbos". (3º

Observación de clase, segundo año, pág.3)

La concepción del conocimiento, desde un empirismo ingenuo, lleva a la docente a plantear estrategias didácticas que suponen la mera exposición de contenidos e inducir y reforzar una actividad en la que trabaja con verbos. Este posicionamiento se ve reflejado tanto en la práctica durante las clases observadas, como desde el discurso cuando explicita en las entrevistas lo que considera debe ser el aprendizaje de verbos:

"P: Porque aprenderse los verbos tiene que ver con la memoria, la regularidad. El objetivo de aprenderse los verbos es para hablar correctamente y después para ejercitar la memoria. Por ejemplo, en primer año les doy poesías para memorizar las fórmulas, y después que se las aprenden pueden empezar a razonar cómo usarlas". (Segunda entrevista docente, pág. 2).

Trabajo de Campo, Didáctica de Nivel Medio, nota 8

Texto 2

En la segunda clase del día 13 de mayo la docente también recurre a las

biografía de Sarmiento para dar cuenta de los rasgos de personalidad de los unitarios.

P: —El programa de los unitarios duró tres años: del '24 al '26 Rivadavia como ministro de Martín Rodríguez, y del '26 al '27 como presidente —pide un libro de Bustinza—. Esto está escrito por Domingo Faustino Sarmiento —lee—: “Si tuviera que elegir entre varios hombres, reconocería a un unitario. El unitario camina derecho, con la cabeza alta, tiene ideas fijas (...). Las formas legales son el culto a sus ídolos”. Sarmiento dice que si tuviera que elegir entre varios se daría cuenta de quién es unitario, porque sabe cómo son.

Por otra parte notamos que la docente retoma los aprendizajes previos de los alumnos, siguiendo a Gagliardi, tratando de identificar sus representaciones no institucionales con la intención de utilizarlas en la clase. En la clase del día 13 de mayo le sugiere a un alumno que pregunte a su papá sobre cómo era definido el primer gobierno de Rosas, en tanto dictadura, en los libros de mayor antigüedad.

P: —Ninguno, no son límites, por eso algunos libros, y no sé si todos, dicen que esto lleva a la dictadura. Antes los libros hablaban de “la dictadura de Juan Manuel de Rosas”.

A17: —¡Ah! ¿Directamente?

P: —Sí, preguntale a tu papá. Porque legitimaba la concentración de los tres poderes, y eso es dictadura.

Trabajo de Campo, Didáctica de Nivel Medio, nota 10

Responder las siguientes preguntas en grupos:

- a) ¿En qué medida estos fragmentos siguen el instructivo de escritura de la materia?
- b) Identificar la triangulación de fuentes de datos, la alternancia

de fragmentos de registros (y cómo están citados los mismos) con descripciones densas y las interpretaciones a la luz de diversas teorías.



Una descripción densa presenta todos los detalles e implicaciones del fenómeno estudiado (Gibaja, 1987: 25).

4. Sistematización: *informe de trabajo de campo y monografía*

Establecer a continuación un cuadro comparando los informes de los trabajos de campo con la monografía según las siguientes dimensiones para poder determinar la especificidad de este género académico en la formación de licenciados en Ciencias de la Educación.

	Géneros académicos de formación en la investigación	
	Monografía	Informe de trabajo de campo
Espacio de circulación		
Escritor		
Lector		
Objetivos		
Problema a investigar		
Uso de bibliografía		

Uso de material empírico		
Enfoque de análisis		
Organización de la argumentación		

Bibliografía

Bibliografía mencionada

Alfonso, I. (2009). "La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes", en Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, pp. 45-70. Rosario, Homo Sapiens.

Bolívar Botía, A. (2002). "El estudio de caso como informe biográfico-narrativo", en *Revista Arbor*, n° 171(675), pp. 559-578. En línea: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053>>.

Gallart, M. A. (1993). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis, I., *Métodos Cualitativos II: La práctica de la Investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Gibaja, R. (1987). "La 'descripción densa'. Una alternativa en la investigación educativa", en *La investigación en Educación. Discusiones y alternativas*, pp. 18-27. Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

INFoD, Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, art. 83. En línea: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>>.

Souto, M. (2008). "El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta", en Souto, M. y Mazza, D., *Ficha Nº 1. Encuadre Metodológico*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía complementaria

Simons, H. (1996). "Enfoque de un estudio de casos en el proyecto sobre la enseñanza de las ciencias, matemáticas y tecnologías (SMTE) de la OCDE", en *Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España*, nº 310, pp. 173-185. En línea: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re310/re310_10.html>.

Souto, M. (2010 [1996]). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 139-144. Buenos Aires, Paidós.

Strauss, G. y Corbin, A. (2006 [1991]). "Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques", en *Lecturas de Investigación Cualitativa II. Cuadernillo de cátedra*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Recursos web

Documentación pedagógica de acceso abierto del Laboratorio de Políticas Públicas. En línea: <<http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/Artpon.asp>>.

Centro de Documentación Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). En línea: <<http://cedoc.infod.edu.ar/index.cgi>>.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Investigaciones educativas, muchas de ellas cualitativas. En línea: <http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=17&Itemid=29>.

CAPÍTULO 9

Estrategias de lectura en parciales de Filosofía

Florencia Coppolecchia

1. Introducción: *prácticas disciplinares de lectura*

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Hay diferentes tipos de lectura?
- b) ¿Hay un tipo de lectura propio de la Filosofía? ¿Qué características tiene?
- c) ¿Se puede enseñar a leer Filosofía? ¿Cómo? ¿Mostrando, orientando, guiando?
- d) ¿Qué se enseña? ¿Qué aspectos están involucrados?



En el Capítulo 7 se abordan las especificidades de las prácticas lectoras en la carrera de Letras, mientras que en la Unidad 3 del Capítulo 3 se abordan aspectos generales de la lectura en la universidad.

El rendimiento académico incluye la comprensión de las especificidades que requiere la lectura disciplinar (Cisneros Estupiñán, 2008). En Filosofía se ejercitan diversas modalidades de lectura que incluyen poder identificar la meta o propósito del autor del texto, reconocer los argumentos utilizados por el autor para sustentar la tesis principal o defender

determinada postura sobre un problema filosófico, o bien identificar la coherencia lógica de un texto o autor. Así, la argumentación adquiere una relevancia particular en la lectura filosófica, y esta, a su vez, irrumpe como una dimensión intrínseca al proceso de formación filosófica en el grado.

Desde esta perspectiva, se requiere una técnica o por lo menos algunas herramientas para abordar la lectura de textos filosóficos en el proceso de formación de la carrera. Cabe aclarar que la utilización de guías, la promoción de lecturas grupales y el proporcionar anclajes teóricos o reponer conocimientos del campo disciplinar o de discusión en el que se inserta el texto, puede trascender la lectura con fines escolares/académicos y posibilitar una apropiación creativa de las herramientas de lectura.

Así, es responsabilidad del profesor ofrecer andamiajes de lectura sin clausurar interpretaciones, crear condiciones para que se produzca “un encuentro amoroso con el saber” (Cerletti, 2008b: 37-38). Su tarea es acompañar sin abandonar a los estudiantes en la lectura de los textos que asigna: “nadie es libre cuando está desorientado y (...) tampoco puede ser autónomo si desconoce las reglas del juego” (Carlino, 2012: 52). El proceso de adquisición de autonomía, para desarrollarse adecuadamente, ha de originarse en una relación heterónoma —como la que se da en los procesos de enseñanza/aprendizaje— que le dé lugar y que la libere gradualmente: “no es solo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible” (Larrosa, 2011: 32). Por eso, el gesto pedagógico y filosófico va más allá de la transmisión de herramientas para la lectura disciplinar, y tiene que ver con viabilizar encuentros singulares con la Filosofía. La apertura a esas posibilidades es lo que constituye la riqueza de brindar propuestas didácticas de lectura en Filosofía.

2. Lectura: apropiación creativa

Leer el siguiente texto y discutir en grupos las preguntas que siguen. Posteriormente, poner en común las respuestas.

Hemos asumido la pertinencia del vínculo entre la concepción que se tenga de la filosofía (y por lo tanto del filosofar) y su enseñanza. Supongamos ahora, con Alain Badiou, en resaltar que la filosofía puede ser caracterizada, en última instancia, como una “repetición creativa”.¹ Se nos presenta entonces el desafío de enseñar esa “repetición creativa”. Por cierto, podría simplemente comunicarse o explicarse el significado que da Badiou a esa expresión. El profesor transmitiría un conocimiento (el de Badiou) y eventualmente lo podría ejemplificar con algunos casos puntuales tomados de la historia de la filosofía en los que se pusieran de manifiesto las dimensiones repetitiva y creativa de esas producciones filosóficas. Luego se evaluaría el eventual aprendizaje de los alumnos solicitándoles que, de alguna manera, reiteren lo que les fue explicado. Pero también, y de manera consecuente con lo que hemos venido sosteniendo más arriba, podríamos asumir que la filosofía como repetición creativa es el supuesto filosófico, y por lo tanto la condición, de nuestra enseñanza. Si pretendemos enseñar filosóficamente la filosofía, en las situaciones de enseñanza deberíamos poner en acto —y no solamente explicar— esta concepción de la filosofía.

Para Badiou, en la filosofía hay un gesto que se repite, una suerte de matriz que acompaña toda actividad filosófica y que él resume de la siguiente manera:

La filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. La forma de todo esto es, más o menos, dirigirse libremente a todos, pero primero y principalmente a los jóvenes, pues un filósofo sabe

perfectamente bien que los jóvenes tienen que tomar decisiones sobre sus vidas y que ellos están generalmente mejor dispuestos a aceptar los riesgos de una revuelta lógica.²

Siempre en la filosofía habrá para Badiou una decisión de reorganizar lo que hay, a partir de nuevas decisiones normativas. Se trata siempre del nexo de lo que hay con lo que puede haber, de ahí el rasgo distintivo de la repetición creativa. Ese gesto filosófico esencial está dirigido a todos, es su voluntad universal, y a partir de él, cada uno desde su particularidad lo podrá recibir, aceptar o transformar.

Se nos presenta ahora un panorama más complejo, pero más interesante. De acuerdo a lo que hemos sostenido, enseñaríamos filosofía en el acto de filosofar y se aprendería filosofía comenzando a filosofar. Y en función de la caracterización que hemos hecho de la filosofía, en la enseñanza y en el aprendizaje debería tener lugar, por lo tanto, la “repetición creativa”. Esto es, si los alumnos comienzan a filosofar, ellos comienzan a llevar adelante también algún tipo de repetición creativa.

La enseñanza de la filosofía muestra entonces dos dimensiones enlazadas. Una dimensión objetiva, la repetición, y otra subjetiva, la creación. Si forzáramos separar estas dos dimensiones, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional resultaría más fácil de constatar en una evaluación: información de la historia de la filosofía, algunas técnicas de argumentación, etcétera. El desafío de todo maestro —y muy en especial del que enseña filosofía— es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también del propio profesor. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diálogo* filosófico, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan.³

Construir el problema filosófico “enseñar filosofía” implica aceptar que se trata de una cuestión fundamentalmente de concepto y no solo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología. Llevar al concepto el “enseñar filosofía” implica, a su vez,

reconocer que las estrategias didácticas tendrán un valor relativo frente a las posiciones filosóficas que se habrán de asumir, y podrán variar ante las diferentes decisiones tomadas frente al problema “enseñar filosofía”. Por cierto, una misma propuesta didáctica puede no ser “buena” o “mala” en sí, sino que su valor estará dado por la integración que tiene dentro del cuadro conceptual que ha construido el profesor y que despliega en el aula junto a sus alumnos. Esto, como dijimos, supone decisiones en primer lugar filosóficas, y luego didácticas. Por lo tanto, la “manera” de enseñar dependerá, más que de la aplicación de técnicas generales o supuestamente neutrales, de la relación de cada profesor con la filosofía, y del lugar que se da en el aula al filosofar.

¹ Badiou, 2007.

² *Op. cit.*, p. 129. “Revuelta lógica” es una expresión de Rimbaud con la que Badiou ilustra el tenor del acto filosófico.

³ Nos hemos referido a esta cuestión, así como a la dimensión subjetiva o creativa del aprendizaje de la filosofía, en Cerletti, 2005.

Cerletti, 2008: 50-52



Alain Badiou (Rabat, 1937) es un pensador contemporáneo francés que se ha dedicado al estudio de diversas y variadas temáticas como la filosofía, la política, la historia y el marxismo, el teatro y la literatura.

Guía de lectura

- Explicar el concepto de “repetición creativa” de Badiou.
- ¿Cómo aplica este concepto Cerletti a su concepción de enseñanza de la Filosofía? ¿Qué dimensiones están en juego y cómo se tocan?
- ¿Qué consecuencias tiene el concepto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué tipo de clase supone? ¿Qué rol tiene el estudiante y el docente en esta propuesta?

Discusión

- a) ¿Cómo se puede vincular el concepto de “repetición creativa” con las prácticas lectoras en Filosofía? ¿Se pueden realizar lecturas enlazadas?
- b) ¿Qué límites tiene la apropiación creativa de la lectura en la carrera de Filosofía?
- c) ¿Consideran que las guías de lectura y pautas que se proporcionan en la carrera de Filosofía propician esa apropiación creativa?
- d) ¿En qué medida esas herramientas didácticas los preparan para los exámenes parciales o finales?

3. Ejercitación: *perspectivas y consignas de lectura*

A continuación se ofrecen guías de lectura de la carrera de Filosofía. Leerlas y analizarlas a partir de las siguientes preguntas:

- a) Comparar las guías. ¿En que difieren?
- b) ¿Qué herramientas didácticas de lectura se solicitan?
¿Pueden identificar alguna consigna típica de Filosofía?
- c) ¿Resultan útiles para comprender los textos? ¿Qué les falta o qué les sobra? ¿Cómo podrían modificarse?
- d) Elaborar un listado con las tareas que se solicitan a los estudiantes: *explicitar*, *argumentar*, *reconstruir*. Definir explícitamente qué supone cada una de ellas para la lectura filosófica.



Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes puedan evaluar las guías de lectura que se les brindan en la carrera y reflexionen sobre su utilidad en función de la preparación para los exámenes y para su desempeño profesional.



En el Capítulo 2 se analizan y ejercitan las consignas y las operaciones discursivas solicitadas en parciales.

Guía de actividades N° 5

1. Explícite los “dos dogmas del empirismo” que Quine se propone derribar. ¿Qué relación hay entre ellos?
2. Reconstruya la línea argumentativa que desarrolla Quine para rechazar la distinción analítico/sintético.
3. Reconstruya el/los argumento(s) de Quine contra el reduccionismo.
4. Se podría argumentar que la distinción analítico/sintético es una distinción semántica, en tanto que la idea de revisabilidad de los juicios es una noción epistémica. ¿Considera usted adecuada la pretensión quineana de derribar el dogma de la analiticidad a partir de la tesis holista, de acuerdo con la cual todo enunciado es (aunque en distinto grado) revisable por la experiencia? Justifique su respuesta.
5. Quine intenta mostrar que la distinción analítico-sintético:
 - (a) No es viable puesto que se basa en una noción, la de “analiticidad”, que no puede ser definida con independencia de otras nociones tan oscuras como ella.
 - (b) Tiene sentido pero no hay criterios adecuados para su aplicación a los enunciados particulares.
 - (c) Aplicada a enunciados particulares es una cuestión de grado dependiendo de qué lugar ocupan en la ciencia.
 - (d) Solo tiene sentido aplicarla al conjunto de los enunciados de la ciencia. Si es así, ¿qué sentido tiene mantener la distinción?

Elija alguna de estas interpretaciones o dé la suya, y justifique su elección.

BIBLIOGRAFÍA

Quine, W. V. O. “Dos dogmas del empirismo”, en *Desde un punto de vista lógico*, Barcelona, Ariel, 1962.

Metafísica, “Guía de lectura”

Guía de lectura para textos de Teóricos. Punto C del Programa
***Más allá del bien y del mal*. De los prejuicios de los filósofos.**

La metafísica como monoto-teísmo y la metafísica perspectivista en Nietzsche

Texto: F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, trad. A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, vs. eds., Prólogo, Sección primera “De los prejuicios de los filósofos”.

El objetivo de esta parte del programa apunta a rastrear, en la obra de Nietzsche, la crítica que realiza a la filosofía y las diversas nociones desde las cuales lo hace, teniendo en cuenta los aspectos presentes en las mismas.

Se propone, por ello, leer “De los prejuicios de los filósofos” de *Más allá del bien y del mal* analizando:

1. Crítica a la voluntad de verdad: creencias metafísicas que supone. Crítica de lo “desinteresado”: relación de la filosofía con su “autor”.
2. Valor del riesgo y del “quizás” frente a toda voluntad de verdad: ¿qué significan esos dos elementos para el pensamiento perspectivista?
3. Cuestión de la falsedad y relación con la vida.
4. Crítica a la noción de conciencia.
5. Vida y evaluación: si vivir es evaluar, ¿qué pasa con la justicia? Relación de la filosofía con el instinto tiránico filosófico: analizar en este punto la cuestión del “dominio” en relación con la idea de voluntad de poder.
6. Crítica a Kant y al valor de los juicios sintéticos a priori.

(...)

En este apartado de *Más allá de bien y del mal* se delinea la idea de “ficción” desde las nociones de falsedad (error útil o inútil, en otros textos) y de “hipótesis regulativa” (cuando se refiere al sensualismo y su valor). Asimismo, se configura la noción de perspectivismo desde el modo de abordar el concepto de “voluntad de poder”. Tal vez desde este apartado

se pueda comprender lo indicado en el Póstumo de Lenzer-Heide con respecto al “hombre medido o prudente” como “vencedor” en la lucha de interpretaciones, ya que el texto apunta a indicar el carácter “extremo” que significaría asumir determinadas posiciones filosóficas (sean idealistas, sensualistas, etcétera) como verdades últimas. Asumir la hipótesis de “alma” como perspectiva posible a pesar de la crítica a los “trasmundanos” realizada en *Así habló Zaratustra* es un testimonio de ese perspectivismo.

Metafísica, “Guía de lectura para textos de Teóricos”

Leviatán capítulo XIV

1. Distinga ley y derecho, según las definiciones hobbesianas.
2. ¿Qué entiende Hobbes por libertad? ¿Cuáles consecuencias tiene para Hobbes la libertad humana?
3. ¿Qué prohíbe la llamada “ley fundamental de la naturaleza”?
4. ¿Cómo comprende Hobbes la renuncia a un derecho?
5. ¿Cuál es el fundamento de toda obligación?
6. ¿Son válidos los pactos en estado de naturaleza? ¿Por qué?
7. ¿Qué lugar ocupa el miedo en este capítulo?

Leviatán, capítulo XV

1. ¿En qué consiste la justicia para Hobbes? ¿Puede existir en estado de naturaleza? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es la relación entre justicia y propiedad?
3. Desarrolle los argumentos y contraargumentos que se presentan con relación a la figura del necio/insensato. ¿Por qué lo relaciona con el ateísmo?
4. ¿Qué leyes encuentra más relevantes políticamente? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es la relación, en este capítulo, de las leyes de naturaleza con el estado civil?
6. ¿Qué rol juega la distinción foro interno y foro externo en la argumentación de este capítulo?

7. ¿Qué quiere decir que las leyes obligan a un deseo?
8. Las leyes de naturaleza, ¿son o no son propiamente leyes?

Fragmento de guía de estudio inédita realizada por estudiantes de la carrera de Filosofía a partir de la recopilación y reelaboración de preguntas realizadas por los docentes

4. Sistematización: *la lectura en la carrera de filosofía*

Leer los siguientes testimonios de docentes y alumnos de la carrera de Filosofía. A partir de ellos, elaborar una instructivo de lectura, con técnicas y recomendaciones generales en la carrera, que contemple los objetivos que plantean los docentes y las experiencias de los estudiantes. Tomar en cuenta el listado de tareas de lectura elaborado en la actividad anterior.



La intención es adecuar y reelaborar las guías y pautas de lectura ofrecidas teniendo en cuenta las necesidades o hábitos de lectura personales. El objetivo es promover la apropiación creativa de esta herramienta didáctica.

1. Lo primero es extraer una estructura argumentativa del texto, cuál es el objetivo que [el autor] intenta sostener y cómo lo sostiene. En filosofía trabajamos con la argumentación, no solamente, pero una parte muy importante tiene que ver con la construcción de argumentos, cómo se sostiene una tesis. [El enfoque es] lógico, no literario (Jefa de trabajos prácticos).
2. Básicamente es un proceso sin fin (...). Pero a los efectos de la cursada y de responder (...) siempre tiene que haber, al menos, una segunda

- lectura. Cosa que nos estoy segura que los alumnos hagan para contestar la guías. Pero no alcanza con una lectura (Jefa de trabajos prácticos).
3. Mis prácticos consisten básicamente en: me paro, leo en voz alta y discutimos todos. Yo señalo cosas o interpretaciones mías (...) y hago conexiones intratextuales y transversales con otras lecturas que yo tengo. (...) las clases mías son básicamente leer y comentar (...) leyendo y dialogando. (...) Poniendo constantemente en común estas lecturas se va enseñando, también corrigiendo (Jefa de trabajos prácticos).
 4. Los cuestionarios me resultaron útiles para estudiar y analizar textos que de otra manera hubiera aprendido solo superficialmente; o sea que me ayudaron a profundizar conceptualmente sobre el tema general y la problemática específica que se discutía. Sin embargo, no me fueron útiles para entender textos que no había comprendido en la primera lectura: no reponían el contexto teórico. No soy muy sistemático en la lectura de los textos, ni recibí jamás una clase sobre ello. Subrayo aquello sobre lo que quiero volver la atención luego, y consulto otra bibliografía (generalmente, en Internet) cuando se mencionan temas que nunca vi en clase (Estudiante avanzado de Filosofía que cursó Metafísica).
 5. Por lo general hago notas en los márgenes mientras leo, desarmando premisas de argumentos y cosas por el estilo, y en el caso de exámenes hago resúmenes o cuadros grandes, para ordenar de una manera más visual las cosas en textos más complejos (Estudiante avanzado de Filosofía que cursó Metafísica).
 6. Intento leerlo una vez (no siempre llego a leer todo lo que trabajamos). Lo leo obsesivamente, como todo lo que me interesa, haciendo resúmenes o comparando con la clase anterior. En los teóricos estoy un poco perdido, solamente leo las fuentes una vez y por arriba ya que espero el análisis pormenorizado que hacemos con la profe (Estudiante avanzado de Filosofía que cursó Filosofía Medieval).

7. Para realizar los parciales, en el caso de algunos autores, tuve que recurrir a las lecturas complementarias —ya fuera del mismo autor o más estilo manual para cuestiones que por ahí no terminaba de entender—. Para algunos temas me sirvieron textos y apuntes de la materia Filosofía del Lenguaje. Y por lo general en otras materias recurro a las lecturas complementarias para hacer monografías o para los finales (Estudiante avanzado de Filosofía que cursó Metafísica)

Bibliografía

Bibliografía mencionada

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cerletti, A. A. (2008a). "Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático", en *Educação e Filosofia, Uberlândia*, n° 22(44), pp. 43-54.

Cerletti, A. A. (2008b). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cisneros Estupiñán, M. (2008). "Lectura y escritura en el momento de ingreso a la educación superior", en Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, pp. 75-99. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía complementaria

- Althusser, L. (2002 [1994]). "La corriente subterránea del materialismo del encuentro", en *Para un materialismo aleatorio*, pp. 31-71. Trad. Luis Alegre Zanohero y Guadalupe González Diéguez. Madrid, Arena.
- Badiou, A. (2008). "La filosofía como repetición creativa", en *Consecuencias*, n° 2. Trad. Leandro García Ponzo. En línea: <<http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/002/template.asp?arts/derivaciones/badiou.html>> (consulta: 10-2013).
- Cerletti, A. A. (2008c). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires, Del Estante.
- García Ponzo, L. (2011). *Badiou: una introducción*. Buenos Aires, Quadrata.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Tierra del Sur.
- Ruggiero, G. (2010). "Enseñanza de la filosofía y emancipación. De la utopía democrática de Amadeo Jacques a la repetición creativa de Alain Badiou", en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, septiembre-octubre. Universidad Nacional de San Martín. En línea: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Ruggiero_DF.pdf> (consulta: 10-2013).

Recursos web

- Phiblogsopho*. Incluye repositorio de revistas de filosofía de acceso abierto. En línea: <<http://phiblogsopho.com/revistas-de-filosofia/>>.

Los autores

Irina Alzari

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es correctora literaria y docente de lengua y literatura en el nivel medio. Integra el proyecto de investigación UBACyT “Estudio sociodiscursivo contrastivo de la monografía como género de formación en carreras de humanidades”. Participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Ha presentado sus investigaciones en el Congreso Internacional de Letras.

Contacto: irinaalzari@hotmail.com

Ana Brown

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y becaria doctoral del CONICET. Investiga temas de evaluación de ELSE vinculados al ingreso a la universidad y al discurso académico. Participa también en equipos de investigación sobre escritura académica. Ha presentado investigaciones en diversos congresos y ha publicado en el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*.

Contacto: analaura.brown@gmail.com

Florencia Coppolecchia

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Profesional Técnica en el Área de acreditación de Grado de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Investiga las prácticas de lectura en filosofía y participa en grupos de investigación y docencia de filosofía con niños. Participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Ha presentado sus investigaciones en el Congreso Internacional de Letras (UBA) y en las Primeras Jornadas de Estudiantes de Filosofía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en coautoría con Lucrecia Vacca).

Contacto: florenciac@coneau.gob.ar

Patricia C. Escandar

Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de lengua y literatura en el nivel medio y del Taller de Lecto-comprensión en la Universidad Nacional de Moreno. Investiga la obra de escritores de la literatura rusa que emergieron luego de la Revolución de 1917. Participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Ha presentado sus investigaciones en el Congreso Internacional de Letras (UBA).

Contacto: patricia_escandar@yahoo.com.ar

Julián D'Alessandro

Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de lengua y literatura en el nivel medio, y adscripto a la cátedra de Literatura Latinoamericana II (UBA). Investiga las nociones de canon y contra-canon en las antologías de poesía latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX. Participó como tutor en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos.

Contacto: juliandaless@yahoo.com.ar

Martha Esther Faiad

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Fue adscripta a la cátedra de Didáctica General para Profesorados (UBA), Módulo I, durante

2011-2012. Participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Actualmente se interesa por la educación a distancia.

Contacto: marthafaiad@yahoo.com.ar

Juan Pablo Moris

Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente auxiliar de Lingüística General (UBA), becario CONICET y doctorando en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es coordinador del equipo de desarrollo del Taller online de lectura y escritura de géneros académicos (UBATIC). Su área de interés es la alfabetización académica y profesional. Actualmente investiga la escritura de formación en investigación en el grado universitario. Ha presentado sus investigaciones en numerosos congresos especializados y ha publicado en *Revista Texturas*.

Contacto: juan.p.moris@gmail.com

Lucía Natale

Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Investiga sobre las representaciones de la escritura académica, su enseñanza y su aprendizaje en el discurso de los docentes universitarios, tema de su tesis doctoral. Es investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde coordina el Programa para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC). En los últimos años editó *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*, y *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Ha publicado artículos en diversas revistas latinoamericanas.

Contacto: lnatale@ungs.edu.ar

Federico Navarro

Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Análisis del Discurso (UVA). Se desempeña como investigador-docente regular (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento) e investigador postdoctoral (CONICET). Se interesa por el análisis y la didáctica de los géneros discursivos en la escritura científico-

académica y profesional. Dirige un proyecto de investigación UBACyT sobre escritura de formación en humanidades, y coordina el Programa de Escritura en la Escuela. Fue coordinador del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Es autor de *Escribir para aprender*; ha publicado en *Boletín de Filología*, *RMIE*, *Bellaterra*, *Nebrija*, *Páginas de Guarda*, *Texturas*, *BSEHL* y *Revista Discurso*.

Contacto: navarro@filo.uba.ar

Inés Gimena Pérez

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, y Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Es docente auxiliar de Lingüística I y Semiología (UBA). Investiga los procedimientos semántico-pragmáticos de la construcción de la referencia discursiva en el discurso académico. Ha presentado sus investigaciones en diversos congresos nacionales e internacionales, y ha publicado en la revista *Pragmalingüística*.

Contacto: inesperez100@gmail.com

Marina Peruani San Román

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2005 es docente de español como lengua extranjera. Investiga las estrategias de lectura en parciales y monografías de la carrera de Letras, y participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Presentó sus investigaciones en el Congreso Internacional de Letras.

Contacto: marinaperuani@gmail.com

Rubén Pose

Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Filología Hispánica (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España). Es docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde 2003. Ha dictado cursos sobre alfabetización académica, gramática histórica, dialectología y enseñanza de ELE/ELSE, temas en los que se especializa, en varias universidades y en instituciones de formación docente. Realizó investigaciones en el área de crítica textual, lingüística histórica y literatura.

Contacto: rubenpose@yahoo.com

Maricel Radiminski

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de latín en el nivel medio (CNBA), becaria de doctorado (CONICET) e integrante de proyectos de investigación UBACyT y PRI. Investiga el discurso literario y el discurso del poder en *Fasti* de Ovidio. Participó como tutora en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Ha presentado sus investigaciones en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales, y ha publicado en las revistas *Espacios de crítica y producción* y *Stylos*.

Contacto: maricelradiminski@gmail.com

Matías H. Raia

Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de escuela media y del Taller de Lecto-comprensión en la Universidad Nacional de Moreno. Dirige un Proyecto de Reconocimiento Institucional sobre historia de la propiedad intelectual en la Argentina. Además, es adscripto en la cátedra de Literatura del Siglo XX (UBA). Investiga la obra de escritores marginados en la literatura argentina del siglo XX como Germán Rozenmacher y Héctor Lastra. Participó como tutor en el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Ha presentado sus investigaciones en el Congreso Internacional de Letras (UBA) y en las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Literaturas y Artes Comparadas (Universidad Nacional de Tres de Febrero).

Contacto: mhraia@yahoo.com.ar

Daniela Stagnaro

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como investigadora-docente Jefa de trabajos prácticos en el Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde forma parte de un programa de apoyo a la alfabetización académica (PRODEAC). Además, es docente de talleres de lectura y escritura académicas y de Prácticas Docentes en el ISFD y T. N° 42. Investiga aspectos retórico-lingüísticos del discurso científico-académico y profesional. Ha presentado sus investigaciones en diversos congresos y revistas científicas. Ha publicado materiales didácticos para los distintos niveles educativos.

Contacto: dstagnar@ungs.edu.ar

Miranda Trinchero

Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, y egresada del Programa de Capacitación en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es docente del Laboratorio de Idiomas (FFyL-UBA) y asistente de la comisión académica del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). Investiga la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la oralidad y la escritura académica en español como lengua primera y extranjera. Ha presentado sus investigaciones en el Congreso de Jóvenes Lingüistas, en el CIPLOM y en diversos congresos de español como lengua extranjera.

Contacto: mirancheri@yahoo.com.ar

Índice

Agradecimientos	7
Palabras preliminares	9
<hr/>	
El descubrimiento de la escritura académica	11
<i>Charles Bazerman</i>	
Escritura de formación en la universidad	17
<i>Liliana Cubo de Severino</i>	
Introducción	27
<hr/>	
Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior	29
<i>Federico Navarro</i>	
1. Enculturación disciplinar y prácticas letradas	29
2. Didáctica basada en géneros discursivos	31
3. Historia de un proyecto	34
4. Particularidades del Manual	37
5. Temas que aborda el Manual	39

6. Organización del Manual	44
7. Alcances del Manual	46
8. Referencias bibliográficas	47

Parte 1. Herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación académica **53**

Capítulo 1. Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos **55**

Federico Navarro y Ana Brown

Unidad 1: Géneros discursivos	55
1.1. Introducción: <i>lenguaje en uso</i>	55
1.2. Lectura: <i>la naturaleza del lenguaje y sus funciones</i>	56
1.3. Ejercitación: <i>los géneros académicos</i>	60
1.4. Sistematización: <i>funciones y géneros del lenguaje</i>	64
Unidad 2: Escritura, conocimiento y cultura disciplinar	65
2.1. Introducción: <i>prácticas retóricas y epistémicas</i>	65
2.2. Lectura: <i>culturas disciplinares</i>	67
2.3. Ejercitación: <i>devoluciones escritas</i>	70
2.4. Sistematización: <i>mapas culturales</i>	74
Unidad 3: Discurso académico	75
3.1. Introducción: <i>definiciones posibles de discurso académico</i>	75
3.2. Lectura: <i>escritura en la universidad y escritura experta</i>	77
3.3. Ejercitación: <i>objetivos sociodiscursivos y recursos lingüísticos</i>	83
3.4. Sistematización: <i>los textos en la universidad</i>	86
Unidad 4: Leer y escribir en la universidad	86
4.1. Introducción: <i>ingresar a la universidad</i>	86
4.2. Lectura: <i>capital cultural y alfabetización académica</i>	87
4.3. Ejercitación: <i>materiales de lectura y escritura</i>	92
4.4. Sistematización: <i>aprender a leer y escribir para aprender</i>	95
Bibliografía	96
Bibliografía mencionada	96

Bibliografía complementaria	98
Recursos y sitios web	99

Parte 2. Géneros académicos de formación **101**

Capítulo 2. El parcial presencial **103**

Lucía Natale y Daniela Stagnaro

Unidad 1: La evaluación en la universidad	103
1.1. Introducción: <i>textos y contextos</i>	103
1.2. Lectura: <i>evaluación de escritura</i>	104
1.3. Ejercitación: <i>escenas de escritura</i>	110
1.4. Sistematización: <i>el parcial presencial como género discursivo</i>	110
Unidad 2: Una mirada a las consignas	111
2.1. Introducción: <i>las consignas en el parcial presencial</i>	111
2.2. Lectura: <i>reflexionando sobre las consignas</i>	113
2.3. Ejercitación: <i>consignas y tareas de escritura</i>	117
2.4. Sistematización: <i>las consignas como construcción colectiva</i>	118
Unidad 3: Operaciones discursivas	118
3.1. Introducción: <i>para saber qué hay que hacer</i>	118
3.2. Ejercitación (1): <i>la estructura de la consigna</i>	119
3.3. Ejercitación (2): <i>las consignas en las disciplinas</i>	127
3.4. Sistematización: <i>operaciones discursivas en parciales</i>	131
Bibliografía	132
Bibliografía mencionada	132
Bibliografía complementaria	133
Recursos y sitios web	134

Capítulo 3. El parcial domiciliario **135**

Daniela Stagnaro y Lucía Natale

Unidad 1: ¿Cambio de las tareas o aumento de las expectativas?	135
1.1. Introducción: <i>continuidad entre los géneros</i>	135
1.2. Lectura: <i>distintos tipos de tareas de escritura</i>	136

1.3. Ejercitación: <i>análisis de consignas</i>	139
1.4. Sistematización: <i>el parcial domiciliario como género discursivo</i>	148
Unidad 2: Mirar las dificultades	149
2.1. Introducción: <i>desafíos del acceso a los géneros universitarios</i>	149
2.2. Lectura: <i>obstáculos frente a la escritura del parcial domiciliario</i>	151
2.3. Ejercitación: <i>gradación y compromiso</i>	158
2.4. Sistematización: <i>estrategias para resolver parciales domiciliarios</i>	168
Unidad 3: Planificación de las respuestas	169
3.1. Introducción: <i>planificación de escritura</i>	169
3.2. Lectura: <i>aspectos a considerar antes de escribir las respuestas</i>	170
3.3. Ejercitación: <i>guías de escritura</i>	174
3.4. Sistematización: <i>instructivo de escritura</i>	176
Unidad 4: Parcial presencial ¿versus? parcial domiciliario	180
4.1. Introducción: <i>contraste de géneros</i>	180
4.2. Lectura: <i>tipos de parciales</i>	181
4.3. Ejercitación: <i>reescribiendo parciales domiciliarios</i>	186
4.4. Sistematización: <i>comparación del parcial presencial y domiciliario</i>	186
Bibliografía	187
Bibliografía mencionada	187
Bibliografía complementaria	189
Recursos y sitios web	189

Capítulo 4. La monografía

191

Juan Pablo Moris e Inés Gimena Pérez

Unidad 1: La monografía como género	191
1.1. Introducción: <i>la escritura de investigación en el grado</i>	191
1.2. Lectura: <i>la monografía y otros géneros</i>	192
1.3. Ejercitación: <i>experiencias de escritura</i>	196
1.4. Sistematización: <i>escritura de monografías</i>	198
Unidad 2: Consignas y lineamientos de escritura	199
2.1. Introducción: <i>parciales y monografías</i>	199
2.2. Ejercitación (1): <i>consignas de monografías</i>	200

2.3. Ejercitación (2): <i>lineamientos de escritura de monografías</i>	203
2.4. Sistematización: <i>cómo escribir una monografía</i>	210
Unidad 3: Estructura retórica	211
3.1. Introducción: <i>las secciones de la monografía</i>	211
3.2. Lectura: <i>el modelo CARS</i>	213
3.3. Ejercitación: <i>análisis de monografías</i>	216
3.4. Sistematización: <i>estructura retórica de la introducción a la monografía</i>	223
Unidad 4: Las voces en la monografía	224
4.1. Introducción: <i>la voz del autor</i>	224
4.2. Lectura: <i>cita y dialogismo</i>	225
4.3. Ejercitación: <i>personalización, despersonalización y cita</i>	228
4.4. Sistematización: <i>la voz del autor en la monografía</i>	235
Bibliografía	236
Bibliografía mencionada	236
Bibliografía complementaria	237
Recursos y sitios web	238

Capítulo 5. El examen final oral **239**

Rubén Pose y Miranda Trinchero

Unidad 1: Oralidad académica	239
1.1. Introducción: <i>escritura y oralidad en la universidad</i>	239
1.2. Lectura: <i>oralidad académica y cotidiana</i>	240
1.3. Ejercitación: <i>ponencias</i>	244
1.4. Sistematización: <i>destrezas lingüísticas en la universidad</i>	249
Unidad 2: Tipología de géneros académicos orales	250
2.1. Introducción: <i>géneros orales en la universidad</i>	250
2.2. Lectura: <i>géneros y contextos comunicativos</i>	251
2.3. Ejercitación: <i>el examen final oral</i>	256
2.4. Sistematización: <i>modalidades escritas y orales de evaluación</i>	260
Unidad 3: Preparación para el examen final oral	261
3.1. Introducción: <i>marcas de interpretación textual</i>	261
3.2. Lectura: <i>el metadiscurso</i>	263

3.3. Ejercitación: <i>metadiscurso interactivo e interaccional</i>	266
3.4. Sistematización: <i>el metadiscurso en funcionamiento</i>	271
Unidad 4: Dinámica del examen final oral	272
4.1. Introducción: <i>el examen final oral como evento comunicativo</i>	272
4.2. Lectura: <i>las interacciones orales</i>	273
4.3. Ejercitación: <i>exposición oral</i>	276
4.4. Sistematización: <i>dinámica del examen final oral</i>	279
Bibliografía	280
Bibliografía mencionada	280
Bibliografía complementaria	282
Recursos y sitios web	283
 Parte 3. Géneros académicos disciplinares	 285
<hr/> Capítulo 6. La reseña de formación en Historia	287
<i>Irina Alzari, Julián D'Alessandro y Maricel Radiminski</i>	
1. Introducción: <i>la reseña académica</i>	287
2. Lectura: <i>estructura de la reseña académica</i>	288
3. Ejercitación (1): <i>las etapas de la reseña</i>	292
4. Ejercitación (2): <i>consignas e instructivos para elaborar reseñas</i>	295
5. Sistematización: <i>la reseña de formación en historia</i>	299
Bibliografía	300
Bibliografía mencionada	300
Bibliografía complementaria	301
Recursos y sitios web	302
 Capítulo 7. Estrategias de lectura en parciales y monografías de Letras	 303
<i>Patricia C. Escandar, Marina Peruani San Román y Matías H. Raia</i>	
1. Introducción: <i>formas de leer</i>	303

2. Lectura (1): <i>cadena léxica y campos semánticos</i>	305
3. Ejercitación (1): <i>contraste de fuentes</i>	308
4. Lectura (2): <i>el análisis de textos literarios</i>	311
5. Ejercitación (2): <i>hilos de lectura</i>	313
6. Sistematización: <i>cadena léxica e hilos de lectura</i>	316
Bibliografía	317
Bibliografía mencionada	317
Bibliografía complementaria	318
Recursos y sitios web	318

Capítulo 8. El informe de trabajo de campo en instituciones educativas **319**

Martha Esther Faiad

1. Introducción: <i>la escritura de investigación en educación</i>	319
2. Lectura: <i>la investigación cualitativa</i>	321
3. Ejercitación: <i>uso de fuentes de datos</i>	327
4. Sistematización: <i>informe de trabajo de campo y monografía</i>	330
Bibliografía	331
Bibliografía mencionada	331
Bibliografía complementaria	332
Recursos y sitios web	332

Capítulo 9. Estrategias de lectura en parciales de Filosofía **335**

Florencia Coppolecchia

1. Introducción: <i>prácticas disciplinares de lectura</i>	335
2. Lectura: <i>apropiación creativa</i>	337
3. Ejercitación: <i>perspectivas y consignas de lectura</i>	340

4. Sistematización: <i>la lectura en la carrera de Filosofía</i>	344
Bibliografía	346
Bibliografía mencionada	346
Bibliografía complementaria	346
Recursos y sitios web	347
Los autores	349

¿Cuáles son las secciones de una monografía? ¿Es distinto leer en historia y en filosofía? ¿Cómo se prepara un examen final oral? ¿En qué se parece una reseña estudiantil a una experta? ¿Cuál es la diferencia entre describir, comparar y justificar? ¿Cómo se discute con las fuentes? ¿Qué enseñan, solicitan y corrigen los docentes? ¿Cómo se planifica la respuesta a un parcial?

Este Manual brinda definiciones, testimonios, ejercicios, instructivos, ejemplares y bibliografía actualizada para responder estas preguntas y llevar la escritura de formación disciplinar al aula. No solo se enseña cómo se comunica en la universidad, sino que se proporcionan herramientas para identificar, negociar y adecuarse a las prácticas letradas de cada situación, cada género, cada materia y cada disciplina de humanidades. Está destinado a docentes de escritura, docentes de las disciplinas y estudiantes de grado, los mismos que lo elaboraron a partir de la investigación colectiva y participativa de sus propias prácticas.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ISBN 978-987-3617-25-6



9 789873 617256