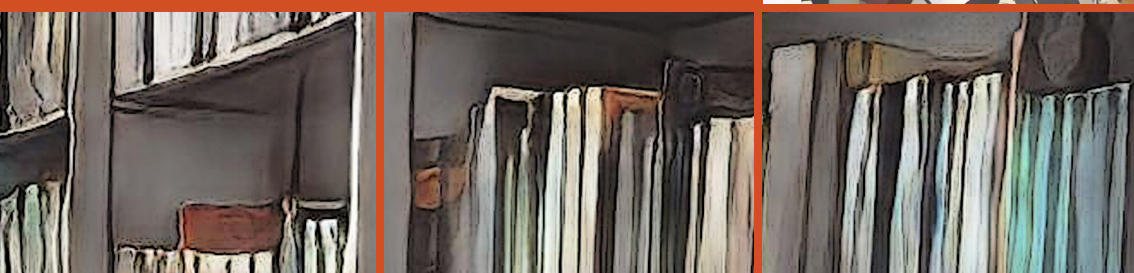




Didáctica(s) de la escritura en el ingreso a la universidad



Compiladoras

Karina Savio | Jimena Schere



OBRAS
COLECTIVAS
SOBRE RESULTADOS/
AVANCES DE
INVESTIGACIÓN

**Didáctica(s) de la
escritura en el ingreso
a la universidad**

Didáctica(s) de la escritura en el ingreso a la universidad

Compiladoras

Karina Savio y Jimena Schere

Autores

Claudia Aguirre

Aníbal Ernesto Benítez

Florencia Cattán

Laura González

Carolina Kelly

Karina Savio

Jimena Schere



Didácticas de la escritura en el ingreso a la universidad / Karina Savio ... [et al.] ;
Compilación de Karina Savio ; Jimena Schere. - 1a ed. - Florencio Varela : Universidad
Nacional Arturo Jauretche, 2025.

Libro digital, PDF - (Obras colectivas sobre resultados / avances de investigación ; 18)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91277-1-3

1. Escritura. 2. Literatura Didáctica. 3. Didáctica. I. Savio, Karina II. Savio, Karina, comp.
III. Schere, Jimena, comp.
CDD 370.711

Secretaría de
Investigación y
Vinculación Tecnológica

Dirección de
Gestión de la
Investigación

 Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHÉ

Rector: Dr. Arnaldo Medina

Vicerrector: Ing. Miguel Binstock

Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica: Dr. Patricio Narodowski

Dirección de Gestión de la Investigación: Mg. Dolores Chiappe

1ª edición, julio de 2025

© 2025, UNAJ

Av. Calchaquí 6200 (CP1888)

Florencio Varela Buenos Aires, Argentina

Tel: +54 11 4275-6100

editorial@unaj.edu.ar

www.editorial.unaj.edu.ar

Este libro fue seleccionado, con referato externo, en la Convocatoria de Obras
Colectivas 2023, realizada por la UNAJ.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina (CC BY-NC-ND 2.5 AR)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Introducción

Karina Savio y Jimena Schere 9

PARTE I

Capítulo 1. Alfabetización académica y pedagogías del proceso: sus implicancias didácticas en el marco del Taller Complementario de Lengua

Jimena Schere..... 23

Capítulo 2. El discurso referido en el ingreso a los estudios superiores. Una propuesta pedagógica

Karina Savio 49

Capítulo 3. El aula de Taller Complementario de Lengua. Una experiencia de uso de patrones textuales para la introducción a la escritura académica

Aníbal Ernesto Benítez 87

PARTE II

Capítulo 4. Reflexiones sobre las consignas de parcial universitario: una práctica crítica fundamental sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y situados

Florencia Cattán y Carolina Kelly 125

Capítulo 5. Estrategias pedagógicas de retroalimentación en respuestas de examen de estudiantes universitarios

Claudia Aguirre, Florencia Cattán y Laura González 151

Bibliografía.....177

Autores193

Introducción

Karina Savio y Jimena Schere

Iniciar estas páginas que se escriben en el marco de una institución particular, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), exige, como primer acercamiento, recuperar las singularidades que la moldean y que marcan su trayectoria. Su historia es aún breve: abre sus puertas, ubicadas en Florencio Varela, un territorio estratégico del Gran Buenos Aires, en el 2011. Cada año recibe, desde sus comienzos, un elevado número de estudiantes de la zona y de municipios cercanos. Una de las características de su alumnado es el perfil de quienes ingresan: la mayoría son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. En el año 2023, por ejemplo, el 75 % de la matrícula, que asciende a un total de 33.224, cumple con esa condición.

La creación de esta institución es producto de las políticas educativas de inclusión social que se traducen en la fundación de universidades del conurbano a partir del año 2004 y que resignifican la relación entre la formación de nivel superior y el territorio (Otero y Merbilhaá, 2018). Este vínculo plantea, en el caso de la UNAJ, la necesidad de que las prácticas docentes indaguen de modo crítico contenidos y pedagogías de enseñanza

con un criterio situado, de calidad educativa, discutan también con enfoques mercantilistas de la educación y se adecuen a los requerimientos del estudiantado. Es por ello por lo que el trabajo investigativo que se desarrolla en estos espacios exige continuidad en el tiempo y permanente revisión, con el objetivo de acompañar el ingreso de sectores populares, especialmente vulnerables a los contextos políticos y económicos, que atraviesan también la UNAJ en su conjunto y que afectan muchas veces sus recursos materiales para sostener algunos de sus dispositivos didácticos de apoyo.

Los talleres de alfabetización académica, instrumentados de manera generalizada en la educación superior y en las universidades del conurbano en las dos últimas décadas, asumen en esta institución una función central porque facilitan el acceso a las convenciones discursivas académicas que los ingresantes y las ingresantes precisan de manera indispensable para poder incorporarse al ámbito universitario. En línea con el enfoque territorial y situado de la institución, nuestros tres talleres de lectura y escritura demandan ese mismo trabajo constante de revisión de materiales, prácticas y pedagogías apropiadas, ancladas en el contexto de un programa pedagógico inclusivo que no sacrifique contenidos ni exigencias propias del nivel superior. El primero de ellos, el Curso de Preparación Universitaria (CPU), integrado por las materias Lengua, Matemática y Taller de Vida Universitaria, tiene el propósito de acompañar el ingreso a la institución. Su cursada ha sido presencial hasta el año 2023 (exceptuando el período de pandemia) y ha adoptado una modalidad autogestionada a través del campus virtual a partir del

año 2024, debido al vaciamiento presupuestario sufrido desde esta fecha, que ha limitado la planta docente. Los ingresantes y las ingresantes que hasta el año 2023 desaprobaban la materia Lengua del CPU cursaban el Taller Complementario de Lengua (TCL), el segundo dispositivo didáctico fundamental para favorecer la nivelación y la incorporación efectiva al ámbito universitario de cursantes con marcadas dificultades en lectura y escritura. Finalmente, el Taller de Lectura y Escritura (TLE) ha sido, y sigue siendo en la actualidad, una materia obligatoria cuatrimestral del Ciclo Inicial, común a todas las carreras de la universidad, que cursa en su primer año de ingreso todo el estudiantado que hasta el 2024 había aprobado Lengua del CPU o el TCL.

En el año 2024, la materia Lengua ha pasado a ser una instancia autoasistida, como mencionamos, y el TCL, un espacio simultáneo de refuerzo para estudiantes que cursan el TLE y presentan dificultades severas. Si bien su implementación sigue vigente, su cursada ha dejado de ser obligatoria y opera tan solo por la derivación del docente o la docente de TLE en casos sumamente problemáticos. En este sentido, las propuestas para TCL, algunas de las cuales presentamos en este libro, siguen siendo operativas y se pueden extender además al ámbito de la cursada del TLE, que en esta etapa recibe de manera directa la totalidad de ingresantes, sin el diagnóstico previo que suponía la materia Lengua presencial.

Dos conceptos centrales articulan los talleres de nuestra universidad: la noción de *género discursivo*, según la perspectiva de Bajtín (1985), y la de *tipo textual*, formulada por Adam (1992).

Desde el punto de vista temático, el material didáctico del TLE presenta contenidos vinculados con los Institutos de la UNAJ (Instituto de Estudios Iniciales, Instituto de Salud, Instituto de Ciencias Sociales, Instituto de Ingeniería). Cada clase se organiza a partir de actividades de prelectura, lectura y poslectura de textos fuentes, relativos al ámbito académico; luego, se realizan en el aula ejercicios de reflexión sobre el lenguaje y propuestas de escritura en base a esos mismos textos.

Las clases de Lengua y de TCL parten de la lectura comprensiva de artículos de divulgación científica, proponen la escritura de una respuesta a consigna de examen, elaborada a partir de esta fuente, y trabajan de manera introductoria con las nociones de *género discursivo, tipo textual, paratexto, cita directa e indirecta* y elementos normativos, entre otras. El TLE y el TCL cuentan, además, con plataformas virtuales, que acompañan las cursadas presenciales.

Este libro fue concebido a partir de la labor realizada en estos talleres y es el resultado de la investigación “Enunciación, retórica, argumentación. Las huellas del decir en los procesos de escritura universitaria” (convocatoria UNAJ investiga 2020, Res. 183/21), dirigida por Karina Savio y codirigida por Jimena Schere. En este escrito presentamos algunos de los trabajos que han formado parte del camino investigativo que hemos emprendido y que buscan dar respuesta a diversos interrogantes que se precipitan en nuestra práctica docente. En términos generales, en este proyecto nos interesó abordar dos grandes ejes que atraviesan los procesos de escritura universitaria: la enunciación y las teorías de la composición escrita. Mientras que, por un lado, nos hemos valido

de distintas tradiciones enunciativas que contribuyen a revisar problemáticas relativas a, por ejemplo, la subjetividad, la polifonía, la construcción de la figura del enunciador, por el otro, hemos explorado los lazos entre la retórica, la argumentación y la didáctica de la escritura, con el propósito de anclar algunas prácticas y teorías de la escritura contemporáneas. Estos ejes han sido, a su vez, articulados con materiales didácticos, diseño de actividades y estrategias pedagógicas implementadas en los cursos mencionados.

No es posible introducir las inquietudes que motivan este texto sin bordear un poco la historia que las constituye. En 2012, al poco tiempo que se crea la institución, se abre el camino de la investigación dentro de esta comunidad universitaria que aspira, en sus inicios, a fomentar y, luego, consolidar diversas líneas de estudio, en especial, aquellas que están entramadas con el territorio. A partir de ese momento, elaboramos distintos proyectos bajo un mismo denominador común, a saber, reconocer en todos ellos las singularidades que recorren las aulas de Florencio Varela. De allí que el primero, “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario” (convocatoria UNAJ 2012, Res.305/12), se ordenó en función de cuatro coordenadas: el vínculo escuela media-universidad, las representaciones de la lectura y de la escritura de quienes asisten al TLE, las dificultades que surgen en la práctica concreta de estudiantes y el rol que ocupa la escritura en las diferentes materias de esta institución académica. El segundo, “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Res. 148/18),

examinó, por su parte, como su nombre lo indica, el sentido y los efectos de determinadas prácticas pedagógicas desplegadas en el TLE y en el TCL e incorporó, producto de las transformaciones acontecidas durante la pandemia, la exploración de los diseños, la implementación y el funcionamiento de las aulas virtuales extendidas que se emplean como dispositivos pedagógicos en ambas materias. El libro *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos* (Savio y Schere, 2023), en el que se arrojan algunas conclusiones del periodo, es fruto de este proceso.

Estos doce años, en los que hemos incluido como material de estudio tanto los escritos de cursantes como las experiencias didácticas desarrolladas en estos espacios, nos han advertido de un obstáculo que opera en el campo de lo que se conoce como *alfabetización académica* y que en nuestras publicaciones intentamos sortear. En efecto, esta área, de naturaleza heterogénea, reúne, bajo esa etiqueta, aquellas publicaciones que se dedican a reflexionar en torno a ciertas prácticas, habilidades, competencias, estrategias que se requieren para el estudio, la lectura y la escritura en la universidad, y que, por ello, se aproximan a lo que podría denominarse *discurso académico*. Sin embargo, en nuestros talleres evidenciamos un número significativo de asistentes que muestran en sus trabajos un escaso entrenamiento en la comprensión, interpretación y producción de textos. Es posible, por ejemplo, identificar escritos con múltiples problemas concernientes a los conocimientos gramaticales y a los mecanismos de cohesión (Savio, 2023; Schere, 2020). Este panorama nos ha impuesto, entonces, una pregunta

que no hemos podido evadir y que no suele ser estudiada en las investigaciones de esta área: ¿cómo acercar a los estudiantes y a las estudiantes que cursan nuestras materias a los modos en que la palabra universitaria circula en este tipo de instituciones y, a su vez, reorganizar los saberes previos que traen sobre la lengua y sus convenciones? El alcance que el decir universitario, o, mejor dicho, los decires universitarios, cobran en los talleres no debe eclipsar, a nuestro entender, el lugar necesario que se destina a atender los saberes de base. Una enseñanza que incluya estas especificidades, pensada en y desde la investigación, contribuye a que quienes se inscriben en una carrera universitaria logren transitarla de manera exitosa.

El trabajo que aquí ofrecemos está organizado en dos partes. Mientras que la primera de ellas consta de tres capítulos que revisan problemáticas relativas al TCL, la segunda, de dos capítulos, estudia prácticas docentes enmarcadas en el TLE.

En el primer capítulo, “Alfabetización académica y pedagogías del proceso: sus implicancias didácticas en el marco del Taller Complementario de Lengua”, Jimena Schere indaga la noción de *proceso de escritura*, un concepto clave en el campo de estudios sobre composición escrita a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde el área, se elaboran distintos modelos que conciben el proceso compositivo de manera diversa, entre otros, los modelos en etapas o los cognitivos. En primer lugar, se exploran algunas propuestas procesuales de orientación cognitiva, de los años ochenta y noventa, que han tenido especial influencia en la didáctica de la escritura y, en particular, en los talleres de

alfabetización de nivel académico. A partir de esa revisión teórica, se plantean algunas aportaciones, implicancias y limitaciones de esta corriente para la investigación y la enseñanza de la composición. En segundo lugar, se busca articular la línea teórica con observaciones realizadas sobre las representaciones de los estudiantes y las estudiantes respecto del proceso de escritura académica en el marco particular del TCL: se revisan esos enfoques procesuales, elaborados en contextos divergentes al nuestro, de modo crítico y a la luz de la investigación empírica y de las problemáticas específicas de nuestro estudiantado. Por último, se presentan algunas propuestas pedagógicas, orientadas a acompañar su proceso escriturario, que tienen el objetivo de propiciar prácticas de escritura reflexivas, dinámicas y flexibles, claramente encuadradas en géneros discursivos particulares, y que logren conjugar esos procesos compositivos con los múltiples conocimientos empleados de manera instrumental durante la escritura: saberes discursivos, textuales, gramaticales, normativos, enciclopédicos.

En el segundo capítulo, “El discurso referido en el ingreso a los estudios superiores. Una propuesta pedagógica”, Karina Savio despliega un tema clave en los estudios sobre la escritura universitaria: la referencia a la palabra ajena en las prácticas discursivas académicas. En efecto, la incorporación de citas al texto propio y también el reconocimiento de las distintas voces que se entrecruzan en un escrito son fundamentales tanto en la escritura como en el ejercicio lector. A partir de una muestra conformada por exámenes de ingresantes de la universidad, se analizan, en primer lugar, los obstáculos concretos que surgen al

incluir la palabra de un otro en la trama enunciativa de un texto académico. Para ello, se identifican las dificultades en la elaboración de citas textuales y de citas de reformulación y se ubican los problemas más recurrentes. En segundo lugar, se desarrolla el diseño de una propuesta pedagógica que busca retomar estas limitaciones y contribuir a su enseñanza. Presentamos, entonces, algunas líneas de trabajo en clase y un conjunto de actividades que buscan aportar a la transmisión de este tema.

El capítulo tres, “El aula de Taller Complementario de Lengua. Una experiencia de uso de patrones textuales para la introducción a la escritura académica”, de Aníbal Ernesto Benítez, aborda el uso de patrones textuales, es decir, ejemplos estandarizados de textos y acompañados de una descripción metalingüística, en el TCL. Se propone analizar los alcances didácticos de estos patrones, partiendo de la hipótesis de que son pertinentes y operativos para los estudiantes y las estudiantes con dificultades en el manejo de las convenciones de la escritura académica e inclusive de la escritura en general. El estudio examina algunos resultados del uso de patrones de escritura en una de las comisiones de este taller del segundo cuatrimestre del año 2022, en relación con una organización de la clase fuertemente pautada y centrada en el trabajo de reflexión grupal sobre los contenidos de la materia a partir de la intervención del docente, pero de práctica individual. Por último, el trabajo se detiene en las ventajas y desventajas de utilizar esta estrategia pedagógica.

El capítulo cuatro, “Reflexiones sobre las consignas de parcial universitario: una práctica crítica fundamental sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y situados”, elaborado por Florencia Cattán y Carolina Kelly, busca estudiar las dificultades que se evidencian en la comprensión de consignas, en particular, en su resolución escrita en las instancias de evaluación de la materia Taller de Lectura y Escritura. Como punto de partida, constata, en un corpus conformado por los exámenes del primer parcial, correspondientes a cuatro comisiones del segundo cuatrimestre del 2023, la relación que existe entre las dificultades observadas en las respuestas y los tipos de instrucciones planteadas en cada consigna, teniendo en cuenta (como evidencian diversos estudios del campo) los distintos grados de complejidad cognitiva y práctica que plantea cada *léxico operativo*. Este trabajo invita a pensar la centralidad de reflexionar críticamente el objeto *parcial universitario* pensado como *unidad secuencial* y, fundamentalmente, como diálogo mediador entre docentes y estudiantes.

En el último capítulo, “Estrategias pedagógicas de retroalimentación en respuestas de examen de estudiantes universitarios”, escrito por Claudia Aguirre, Florencia Cattán y Laura González, se exploran las estrategias pedagógicas de revisión y retroalimentación llevadas adelante por docentes del TLE, enfocadas en los aspectos enunciativos y polifónicos de los trabajos de escritura de quienes cursan el Ciclo Inicial. Los comentarios de retroalimentación de la escritura son un género discursivo particular vinculado con la práctica pedagógica de la corrección, la devolución y la evaluación. En los últimos años, en

el ámbito de la educación superior, se han estudiado las características de estos comentarios con relación a las representaciones de docentes y estudiantes sobre la escritura y la incidencia de estas devoluciones en la reescritura propia de estudiantes, entre otros puntos. En esta exploración, en una primera instancia, se relevan los comentarios escritos de retroalimentación que diferentes docentes de la materia realizan acerca de cuestiones de enunciación (modos de delegar la voz, presencia de primera persona enunciativa, léxico informal) en una respuesta de escritura de un segundo examen parcial presencial del TLE. Luego, se sistematizan los resultados según las diferentes estrategias discursivas que se llevan a cabo en relación con la función, la orientación y el modo de formulación de estos comentarios.

PARTE I

Capítulo 1

Alfabetización académica y pedagogías del proceso: sus implicancias didácticas en el marco del Taller Complementario de Lengua

Jimena Schere

I. Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, la noción de *proceso* constituye un concepto clave para la pedagogía de la escritura. La práctica de la composición, concebida como un mecanismo procesual, y la necesidad de enseñar su dinámica, vienen a reemplazar la pedagogía tradicional, que se centraba en la enseñanza del producto y en la corrección del texto terminado. Estos renovados enfoques desempeñan un papel importante en la problematización y en la profesionalización del campo de la enseñanza de la escritura en los distintos niveles de la educación e impulsan la investigación teórica y empírica en el área de estudios sobre literacidad.

En este capítulo nos proponemos indagar la concepción de *proceso* desde un abordaje teórico y explorar sus implicancias pedagógicas en el marco de los talleres de lectura y escritura académica de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En primer lugar, realizamos un recorrido crítico por los modelos procesuales cognitivos, que han tenido especial influencia en la didáctica de la escritura y, en particular, en los talleres de alfabetización universitaria a nivel global y también en el ámbito nacional. A partir de esa revisión teórica, planteamos algunas aportaciones, implicancias y limitaciones de este enfoque para la investigación y la pedagogía de la escritura.

En segundo orden, intentamos articular la indagación teórica con las observaciones concretas realizadas en el contexto de los talleres de lectura y escritura pertenecientes al Ciclo Inicial de esta institución, en particular, en la materia Taller Complementario de Lengua (TCL), y presentamos algunas experiencias y propuestas pedagógicas para abordar y acompañar el proceso de escritura de los estudiantes y las estudiantes iniciales durante la cursada de esta asignatura.

II. El proceso de escritura: un recorrido teórico

Los procesos de producción escrita han sido abordados desde diferentes perspectivas y generado distintas conceptualizaciones que intentan dar cuenta y sistematizar los mecanismos involucrados en la composición. En los años sesenta, Rohman y Wlecke presentan un modelo en etapas, uno de los más influyentes de la época en la didáctica de la escritura (Camps, 1990, p. 4). Los autores determinan tres fases lineales sucesivas,

las fases de preescritura, escritura y reescritura, y le atribuyen especial importancia a la primera (Rohman, 1965). Con el eje puesto en la preescritura, Rohman (1965) considera que es necesario estimular el pensamiento proponiendo al estudiantado la elaboración de diarios, la construcción de analogías y la meditación, entendida como modelo heurístico. La etapa de escritura, que se deslinda de la fase previa de pensamiento, se focaliza en la producción del texto concreto: en esta fase, “la ‘idea de escritura’ está lista para las palabras y la página” (Rohman, 1965, p. 6). Por último, la reescritura consiste en la reelaboración del primer escrito para producir la versión definitiva. Desde esta perspectiva secuencial, los autores destacan la necesidad de enseñar el proceso, concebido como un mecanismo en continuo cambio, al modo del crecimiento orgánico que se produce en la naturaleza (Rohman, 1965, p. 6). Su enfoque deja de lado la pedagogía del texto y del producto terminado, por ejemplo, ejercitar el reconocimiento de la buena prosa como modelo a imitar (Rohman, 1965, pp. 106-107), para privilegiar e intervenir en la enseñanza del proceso escriturario mismo.

En los años setenta y ochenta, la corriente cognitiva impulsa la metodología de la investigación empírica para estudiar el proceso de escritura¹. Flower y Hayes (1980, 1981), a partir de protocolos grabados que registran en voz alta la actividad de redacción de escritores expertos, intentan identificar los procesos mentales involucrados en el acto de la composición. En base a estos

¹ Véase el trabajo precursor de Emig (1967, 1971), que le da impulso a la investigación empírica y postula el carácter recursivo de la escritura.

protocolos, establecen un modelo que incluye tres componentes esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El proceso mismo de escritura se concibe como un complejo de mecanismos no lineales de planificación, traducción (puesta por escrito) y examen, guiados por objetivos y monitoreados por una instancia de control (Flower y Hayes, 1981). En este enfoque, a diferencia de los modelos en etapas, las unidades de análisis son procesos mentales elementales, que se imbrican entre sí y que se pueden suscitar de manera flexible en cualquier momento de la composición. Flower y Hayes (1980) observan que, según se verifica en los protocolos, la escritura se desarrolla por lo general en etapas sucesivas; sin embargo, esta no es la única forma de comportamiento posible ni la única prevista por su modelo.

Por el mismo periodo, el lingüista de Beaugrande (1982, 1984; de Beaugrande y Dressler, 1997) estudia los mecanismos presentes en la producción de un texto. De Beaugrande (1982, 1984) establece un modelo de la composición flexible, también de orientación cognitiva, constituido por fases paralelas concurrentes, que interactúan y cooperan entre sí en la elaboración del escrito: el establecimiento de los objetivos del texto, la ideación, el desarrollo conceptual, la expresión, la alineación de frases y la alineación de sonidos o letras.

A partir de estos trabajos iniciales, el proceso de escritura se ha vuelto un prolífico campo de investigación hasta la actualidad. Los propios Flower y Hayes reformulan su modelo de los años ochenta y avanzan hacia enfoques individual-medioambientales

(Hayes, 1996) o sociocognitivos (Flower, 1994), que complejizan sus primeras indagaciones. Si sus estudios iniciales abordan la escritura, sobre todo, como actividad mental e individual, sus trabajos posteriores prestan mayor atención a los aspectos contextuales y sociales. En 1996, Hayes, por ejemplo, conceptualiza el acto compositivo como una combinación de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos. Sin embargo, el foco central de estas investigaciones sigue siendo el aspecto cognitivo y las estrategias mentales de escritura.

Las pedagogías procesuales, que alcanzan un profuso desarrollo en diversas líneas de distinta orientación, significan un aporte para la didáctica de la composición escrita en la medida en que resaltan la importancia de intervenir en el proceso de producción de un texto y abren un campo de investigación y de acción sobre las prácticas escriturarias concretas. Sin embargo, presentan a la vez algunas limitaciones y condicionan las representaciones sobre el modo de componer y de abordar su enseñanza.

Los modelos en etapas, en particular, ofrecen una visión estática del proceso, que ha sido discutida por los enfoques cognitivos mediante la noción de recursividad y su ruptura de la concepción lineal. Con todo, algunos trabajos han observado que la división del proceso global en fases y, a su vez, la división de tareas en subtarear, constituye un mecanismo estratégico para resolver el problema de la “sobrecarga cognitiva”, que conlleva la producción escrita (p. ej. de Beaugrande, 1984, pp. 95-96, pp. 124-125; Camps, 1990, p. 13). Coincidimos en que cierto grado de secuenciación y división de actividades puede permitir a los

estudiantes y las estudiantes iniciales concentrar su atención en distintos aspectos de la composición de modo de poder organizar el trabajo compositivo de manera más eficaz. Sin duda, las estrategias de secuenciación pueden asumir un carácter orientador y convertirse en la clase en una propuesta facilitadora si se presentan de manera flexible y se evita formularlas como un esquema rígido y normativo de tareas, que diluya la complejidad de las prácticas y opaque las diferencias procesuales que plantea la composición de textos de géneros diversos.

Los modelos de orientación cognitiva, por su parte, asientan una visión dinámica del proceso compositivo y ofrecen herramientas estratégicas para intervenir en la enseñanza de la escritura². Sin embargo, también en estos enfoques se observan limitaciones significativas, que han impactado sobre el campo por la enorme difusión e influencia que ha tenido esta corriente. Algunos investigadores han cuestionado la tendencia del cognitivismo a focalizarse en el individuo: Berlin (1988), por ejemplo, critica este abordaje porque considera que se centra en la mente individual y en el estudio de estructuras invariables y racionales de la mente; esas estructuras, objetiva, se corresponden con total armonía con las estructuras del mundo material, del lenguaje y de la mente del destinatario.

Desde nuestra perspectiva, coincidimos en que el cognitivismo de los años ochenta, al enfatizar el plano individual de la composición, opaca la dimensión sociocultural de la escritura. Sin

² Véanse, por ejemplo, las propuestas de Flower (1985).

duda, las prácticas y estrategias escriturarias se construyen y se sitúan en contextos particulares y en comunidades discursivas específicas, como la académica, y se desarrollan en géneros discursivos concretos. Los géneros discursivos³, en particular, los que circulan en el ámbito universitario, socialmente construidos y por lo general altamente codificados, trascienden al individuo y constituyen uno de los elementos convencionales claves que el escritor inicial tiene que dominar para producir un texto. Por cierto, su abordaje ha sido incorporado ampliamente en el ámbito de la alfabetización académica⁴.

En su enfoque revisado de los años noventa, Flower (1994, p. 27) sostiene que algunas estrategias son relativamente generales y transferibles, como las de planificación, organización, revisión, mientras que otras se encuentran más vinculadas a contextos y tareas particulares. Sin embargo, los modelos cognitivos de los ochenta, ligados sobre todo a la noción de un escritor experto que domina estrategias generales, tiene una tendencia a disociar las

³ Mijail Bajtin (1985, p. 248) ha formulado una de las conceptualizaciones más influyentes en el siglo XX sobre los géneros discursivos. El autor los define como tipos relativamente estables de enunciados que se desarrollan en las distintas esferas de la actividad humana y que se caracterizan por presentar un contenido temático, un estilo verbal (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y una estructuración determinada.

⁴ En el ámbito nacional, véanse por ejemplo los manuales de Arnoux, di Stéfano y Pereira (2002), Sozzi (2016), Valente y García (2018), Glözman y Savio (2019), que siguen la perspectiva de Bajtin. Desde un enfoque diverso, enmarcado en la lingüística sistémico funcional, la escuela de Sydney basa la pedagogía de la literacidad en el género. Al respecto, véase por ejemplo Cope y Kalantzis (1993) y, en el ámbito local, Natale (2012b).

prácticas escriturarias respecto de formas genéricas y ámbitos específicos o bien a opacar la importancia de estos condicionamientos. Por el contrario, entendemos que resulta fundamental para la investigación empírica y la formulación de propuestas didácticas encuadrar los procesos de producción de un texto en géneros y comunidades discursivas particulares porque las estrategias de elaboración textual difieren considerablemente en cada ámbito y en cada tipología genérica.

Además, los distintos contextos educativos, como por ejemplo las universidades nacionales del conurbano, a las que asiste un alumnado perteneciente en gran proporción a sectores populares⁵, demandan propuestas didácticas que consideren sus problemáticas propias. En este sentido, la investigación empírica sobre las estrategias posibles involucradas en la producción textual debería tomar en cuenta multiplicidad de variantes como las marcas genéricas, la comunidad discursiva y los contextos socioeconómicos y culturales en los que se inscribe el estudiantado. Parece pertinente que la transmisión de estrategias compositivas asuma, de manera expresa, un carácter orientador, flexible, y adaptado a las particularidades de las distintas propuestas de escritura, sus convenciones y ámbitos de circulación.

El enfoque cognitivo no solo pone el eje en el individuo, sino también en la transmisión de estrategias mentales para la resolución de tareas de escritura. En sus trabajos de orientación

⁵ Al respecto, véase la Introducción de este libro.

sociocognitiva, Flower (1994, p. 203) acepta las críticas de Bartholomae (1985) y reconoce que el escritor inicial necesita aprender convenciones, además de estrategias. En esta misma línea crítica, entendemos que la transmisión de estrategias procedimentales para la composición no debería descuidar el refuerzo de múltiples saberes que el escritor pone en juego de manera instrumental en el momento de la composición: saberes gramaticales, normativos, textuales, discursivos, enciclopédicos, disciplinares, entre otros, aplicados a la elaboración de un texto. En la medida en que la escritura es un acto social y comunicativo, resulta indispensable que el estudiantado inicial maneje o refuerce, sobre todo, múltiples conocimientos lingüísticos y convenciones compartidas por las comunidades discursivas académicas en las que se integra y que logre incorporar esos saberes de manera operativa en su proceso de escritura.

En el ámbito escolar y académico contemporáneo, y en la Argentina en particular, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981) ha tenido gran incidencia en las últimas décadas⁶. En el marco de la alfabetización académica, el trabajo pionero de Arnoux, por ejemplo, considera la escritura como un campo complejo que involucra un proceso cognitivo, el uso de un código

⁶ A partir de la década de los ochenta, los enfoques de orientación cognitiva han seguido su desarrollo y abordado diversas problemáticas, por ejemplo, los estudios de Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), que indagan diferencias entre procesos compositivos de escritores expertos e inexpertos, o las propias propuestas renovadas de Hayes (p. ej. Hayes, 2012), entre muchas otras líneas. Sin embargo, nos focalizamos en los modelos de los ochenta de Flower y Hayes porque han dejado una marcada impronta en el campo de la alfabetización.

lingüístico y prácticas socio-históricas⁷. Sin duda, las pedagogías procesuales cognitivas han realizado aportaciones para la investigación empírica y la didáctica de la escritura, que pueden ser parcialmente retomadas y, a la vez, revisadas de manera crítica en el ámbito de nuestras prácticas concretas de alfabetización académica en los talleres iniciales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Nuestro abordaje se enmarca en una perspectiva sociocultural de la escritura, intenta situar los procesos de escritura en géneros, comunidades y ámbitos socioculturales específicos, y articular las estrategias de producción textual de carácter procedimental con conocimientos lingüísticos y convenciones discursivas, aplicados de manera instrumental en el proceso de composición.

III. Los procesos de escritura en las prácticas del Taller Complementario de Lengua

En los talleres de alfabetización inicial de la UNAJ, se observan múltiples problemáticas de escritura que se relacionan, en primer lugar, con la ausencia o dificultad para implementar estrategias de escritura básicas, por ejemplo, de planificación y revisión; pero además se verifica también una profunda falta de conocimientos lingüísticos y de convenciones discursivas o notables limitaciones para emplear esos conocimientos de manera instrumental durante el proceso de escritura. En ese sentido, parece fundamental reforzar en los talleres estos dos ejes de manera articulada: el plano

⁷ Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002, pp. 135-137) incorporan el enfoque cognitivo en sus propuestas, integrado con perspectivas provenientes, sobre todo, de la lingüística de la enunciación y de la lingüística textual.

estratégico y el plano de los conocimientos lingüísticos, aplicados a la producción de textos académicos.

Nuestras observaciones y propuestas se inscriben en la materia Taller Complementario de Lengua (TCL). La asignatura se dirige en particular a ingresantes que han desaprobado el curso de lecto-escritura académica de preparación universitaria (CPU), como señalamos en la Introducción del libro, y presentan, por lo tanto, de manera generalizada marcadas dificultades en el plano de la comprensión y de la producción escrita.

La primera propuesta pedagógica, que retoma una experiencia realizada en nuestros cursos de TCL durante la primera clase de diagnóstico, en los cuatro cuatrimestres comprendidos entre los años 2022 y 2023, se centra en la indagación de los mecanismos particulares de escritura de las estudiantes y los estudiantes, esto es, las actividades que realizan en sus prácticas composicionales concretas. En este marco, les hemos propuesto que intenten caracterizar por escrito algunas de las acciones que implementan de manera efectiva en la producción de una respuesta a consigna de examen, género discursivo con el que han tenido contacto en el Curso de Preparación Universitaria⁸. Esta actividad orientada a la exploración del propio proceso compositivo se ha organizado a partir de un sencillo cuestionario, que ha servido como punto de partida para la discusión grupal, y que consta de las siguientes preguntas:

⁸ La respuesta a consigna de examen se realiza en el Curso de Preparación Universitaria a partir de la lectura de textos de divulgación científica.

Cuando escriben una respuesta a consigna de examen a partir de la lectura de un texto fuente de divulgación científica, ¿planifican su respuesta o la escriben espontáneamente? Si lo hacen, ¿qué aspectos planifican? ¿Escriben borradores de su respuesta o una sola versión? ¿Corrigen sus textos? Si lo hacen, ¿qué aspectos corrigen?

A partir de este cuestionario, que los cursantes han respondido en forma individual por escrito, hemos reflexionado en conjunto sobre sus propias estrategias compositivas. Esta indagación inicial, situada en un género discursivo y en una práctica discursiva concreta, que conocen al menos de manera básica, permite que comiencen a examinar sus propios mecanismos personales de producción, a analizarlos y, en muchos casos, a poner en cuestión la eficacia de sus métodos individuales para el ámbito específico de la escritura académica.

A partir de esta exploración, hemos podido observar que con frecuencia los estudiantes y las estudiantes de TCL suelen producir sus textos en forma directa, espontánea, o mediante procesos de escritura muy simplificados. A modo de ejemplo, consignamos algunas respuestas extraídas de la muestra total de ochenta y nueve cuestionarios de este grupo de ingresantes que han cursado la materia en forma presencial en los años 2022 y 2023. En relación con las operaciones de planificación, se verifican en sus escritos algunas formulaciones recurrentes:

Ejemplos de ausencia de planificación: 1) “Yo no planifico, sólo escribo y voy desarrollando el texto sin desviarme del

tema”; 2) “Escribo de manera espontánea. Voy desarrollando y expresando lo entendido en la lectura”⁹.

Ejemplos de planificación centrada exclusivamente en el tema: 1) “Antes de empezar a escribir planifico los contenidos. Ya teniendo el tema escribo el texto de manera directa”; 2) “Tengo en cuenta el tema del que va a tratar, los datos”.

Ejemplos de planificación en el plano léxico o de la expresión: 1) “Antes de escribir planifico qué palabras poner en el texto para que se entienda”; 2) “Escribo el texto de manera directa, pero me tomo unos minutos o segundos para poder pensar cómo expresarlo y escribir sobre el tema”.

Ejemplos de referencia a la lectura comprensiva del texto fuente: 1) “Trato de leer bien el texto o remarco lo más importante y trato de armar una buena respuesta sobre el concepto del texto”; 2) “Anoto toda la información que me sirve para luego ver cómo puedo acomodar todo en el texto”.

Ejemplos de referencia a la consigna: 1) “Planifico que el texto trate exactamente lo que me pide la consigna”; 2) “Leo la consigna y voy escribiendo sobre el tema de manera directa y cómo voy pensando”.

⁹ Transcribimos los ejemplos de respuesta de los cuestionarios sin modificar ni corregir la redacción original; realizamos tan solo correcciones ortográficas.

De manera excepcional, las respuestas consignan otros elementos presentes en la planificación, por ejemplo: 1) “Antes de empezar a escribir, planifico los datos que va a llevar el texto y luego el orden del texto” (ordenamiento); 2) “Planifico el tema, el tipo de texto y el lector” (género discursivo y destinatario).

En el plano de la revisión, en la muestra dominan las respuestas que se centran o se limitan a la corrección de la normativa ortográfica y de la puntuación. También es recurrente la corrección en el plano de la comprensibilidad o claridad del texto:

Ejemplos de corrección limitada a la ortografía y la puntuación: 1) “Corrijo si me llevo a olvidar de acentos, comas o puntos”; 2) “Corrijo comas, acentos o alguna falta de ortografía que me haya dado cuenta al terminar de escribir el texto”; 3) “Cuando escribo un texto o respondo una pregunta siempre verifico que estén bien colocadas las comas, puntos. Y también corrijo las faltas de ortografía antes de entregar el texto”.

Ejemplos de corrección de la comprensibilidad o claridad del texto: 1) “Luego de escribir el texto, corrijo si se comprende lo que quiero decir y transmitir”; 2) “Hago una corrección luego de escribir para ver si se llega a comprender o no”; 3) “Corrijo lo que creo que no está claro”; 4) “Luego de escribir un texto, siempre se corrigen los puntos y comas, faltas de ortografía y comprensión textual”.

Ejemplos de corrección de la expresión: 1) “Corrijo siempre las faltas de ortografía y si está bien expresado”; 2) “Corrijo el texto en la ortografía como en la expresión o el

desarrollo del tema”; 3) “Corrijo el texto luego de escribirlo por si tengo alguna falta de ortografía o expresarlo de la mejor manera”.

Ejemplos de corrección del léxico: 1) “Suelo escribir varias versiones en borradores para ir cambiando las palabras que tal vez no me parecían correctas o que estuvieron mal. Si el texto tiene alguna palabra errónea la reemplazo”; 2) “Los arreglos que hago son siempre al final de redactar el texto. Me tomo el tiempo de ver las faltas de ortografía y pensar con qué otras palabras queda mejor. Busco errores o si me faltan las palabras adecuadas o cometo alguna falta ya sea puntos, comas, mayúsculas”; 3) “Corrijo el texto porque siempre quedan dudas si está bien escrito y vuelvo a escribirlo cambiando las palabras”.

Ejemplos de corrección de repetición léxica: 1) “Corrijo las palabras que suelo repetir muchas veces, los puntos, las comas y las faltas de ortografía”; 2) “Corrijo el texto luego de escribirlo. Corrijo cómo está redactado. Si falta alguna puntuación, si olvidé alguna palabra o alguna está demás busco sinónimos para no repetir las”; 3) “Lo que más corrijo son las palabras que suelo repetir muchas veces o los puntos y comas o simplemente las faltas de ortografía”.

Ejemplos de revisión de la adecuación a la consigna: 1) “Soy de corregir mucho las faltas de ortografía, que esté bien desarrollado y si mi respuesta coincide con lo que se me pide. Evalúo si me falta agregar o sacar algo”; 2) “Corrijo el texto para saber si es lo pedido y la puntuación”.

De manera circunstancial, también se hace referencia a la corrección en otros planos como la cohesión (“Corrijo las comas, los conectores, y lo leo para saber si está bien expresada la información y si se entiende lo que escribo sobre el tema”) o la organización de ideas (“Corrijo errores ortográficos, que la información se entienda y las ideas estén bien organizadas”).

Estos ejercicios iniciales de escritura reflexiva sobre las prácticas de composición, situadas en un género académico concreto, no pretenden captar con exactitud el proceso de escritura efectivo de los ingresantes y las ingresantes, pero al menos pueden aportar una aproximación a la manera como se representan esas prácticas y qué aspectos destacan en ellas, individualizan de forma consciente o son capaces de consignar por escrito¹⁰. De manera general, los escritos del cuestionario permiten vislumbrar en muchos casos procesos de escritura simplificados, que no se ajustan a las exigencias del género propuesto (la respuesta a consigna de examen universitario). En cuanto a la planificación, se registra la ausencia de planificación o bien la planificación restringida a alguna dimensión particular de la escritura (p. ej. tema, expresión, lectura del texto fuente, adecuación a la

¹⁰ En esta fase de nuestra investigación sobre procesos de escritura, nos limitamos tan solo a formular algunas observaciones generales elaboradas a partir del estudio cualitativo de las muestras y evitamos el análisis cuantitativo, precisamente porque entendemos que estas muestras extraídas de los cuestionarios escritos solo permiten acceder, de manera parcial y superficial, a la representación que el estudiantado inicial tiene sobre sus propias prácticas y que no proporcionan un registro exacto ni plenamente fidedigno de la realidad de sus operaciones de escritura. Sin embargo, resultan útiles para tener una visión aproximada de sus representaciones y observar recurrencias significativas.

consigna). En cuanto a la revisión, se observan con frecuencia correcciones focalizadas o limitadas exclusivamente a la ortografía y la puntuación o bien centradas en la claridad del texto o el aspecto léxico¹¹.

El trabajo de autoindagación de los mecanismos compositivos de estudiantes iniciales tiene como objetivo central ayudar a desautomatizar sus prácticas y, de este modo, que sus operaciones de escritura comiencen a adquirir un carácter más reflexivo y autoconsciente. La puesta en común en clase, que parte de la lectura de respuestas de los cuestionarios escritos, también permite que los ingresantes y las ingresantes confronten modalidades diversas de composición y aprecien la existencia de multiplicidad de prácticas divergentes. Al mismo tiempo, constituye una instancia inicial para empezar a introducir en la discusión grupal la propuesta de algunas estrategias flexibles y orientadoras que enriquezcan esas prácticas de base.

A partir de la indagación individual y del intercambio grupal sobre los métodos de escritura personales, durante nuestra experiencia pedagógica se han sugerido luego en clase, de manera introductoria, algunas estrategias posibles de carácter orientador para abordar el género propuesto, sobre todo, en el nivel de la planificación y de la revisión, que dialoguen con las prácticas

¹¹ De acuerdo con el estudio de Savio (2015b), la representación general de los ingresantes y las ingresantes de la UNAJ sobre la escritura “está vinculada con la corrección normativa exclusivamente, eliminando las dimensiones enunciativas, discursivas y textuales (...). Sin embargo, la expectativa de que se puede aprender y mejorar introduce intuitivamente la noción de proceso”.

reales expuestas por el estudiantado: por ejemplo, (1) la consideración de varios aspectos en la planificación (características genéricas del texto fuente y del texto producido; estructuración de la respuesta; planificación del contenido conceptual y de las estrategias explicativas necesarias; evaluación sobre el registro pertinente, el destinatario, etc.); (2) la elaboración de esquemas previos, borradores y reescrituras sucesivas; (3) las correcciones múltiples, atentas a problemas de diversa índole (*i.e.* normativa, gramática, organización textual, tipo textual, género discursivo, aspectos enunciativos)¹².

Entre las sugerencias iniciales, la implementación de estrategias de secuenciación del proceso resulta un mecanismo válido para comenzar a cuestionar las prácticas de escritura espontáneas y automáticas, ineficaces para la producción de textos académicos. En particular, la secuenciación de las operaciones de corrección focalizadas en distintos planos (normativo, gramatical, semántico, textual, discursivo) puede ayudar a que los ingresantes y las ingresantes de TCL empiecen a reconocer la multiplicidad de aspectos involucrados en la escritura y la necesidad de tenerlos en cuenta en sus procesos de producción. De esta manera, se apunta, sobre todo, a poner en cuestión aquellas representaciones de los mecanismos de revisión que se centran exclusivamente en aspectos de ortografía y puntuación o que se focalizan en planos

¹² Camps (1990, p. 17) ha observado que “la enseñanza de estrategias de planificación y revisión parece especialmente conveniente por cuanto exigen el concurso de capacidades metacognitivas imprescindibles para el control consciente de la actividad de redacción”.

limitados a la claridad semántica o a la selección léxica. En este tramo de la clase, en definitiva, el docente o la docente propone estrategias, de manera introductoria, que dialoguen con aquellas que los cursantes han consignado en sus cuestionarios, para que tengan un primer contacto con nuevas formas posibles de desarrollar y complejizar sus prácticas de base. Esta experiencia pedagógica, en definitiva, ha arrojado resultados válidos para la investigación empírica de algunas recurrencias significativas en las operaciones de escritura de ingresantes a la UNAJ; también para el diagnóstico en los cursos de dificultades individuales de cada estudiante y, finalmente, para que comiencen a problematizar sus propias modalidades de escritura, que construyen en trayectorias compositivas previas, escolares y extraescolares. En este sentido, nuestra indagación empírica, actualmente en fase inicial, debe profundizarse y, a la vez, su diseño representa una propuesta pedagógica que puede implementarse de manera generalizada en los talleres complementarios.

IV. La práctica guiada del proceso de escritura y la inserción de microlecciones

En TCL, como hemos señalado, los estudiantes y las estudiantes se ejercitan en la elaboración de una respuesta a consigna de examen a partir de un texto fuente de divulgación científica, modalidad que retoma la propuesta del Curso de Preparación Universitaria, que aborda el género de manera tan solo introductoria. En este nuevo tramo, se trata en una primera instancia de acompañar a los ingresantes y las ingresantes en todo el proceso de lecto-escritura: compartir estrategias de lectura

comprensiva y analizar conjuntamente los textos fuentes (paratextos, género discursivo, tema, subtemas, etc.), planificar respuestas a partir de sus propuestas, alentar la producción de esquemas previos que puedan compartir y discutir en la clase, elaborar borradores y correcciones de sucesivas versiones y reescrituras.

En sus producciones escritas, según señalamos, se presentan problemáticas en distintos niveles: en el plano normativo, sintáctico, semántico, textual, discursivo. Por lo tanto, resulta central entonces acompañar sus procesos de escritura y reescritura de borradores con microlecciones¹³ simples y operativas sobre nociones referidas a esta multiplicidad de planos: normativa, gramática básica, lingüística del texto y del discurso (p. ej. secuencias textuales, propiedades textuales, géneros discursivos, características del enunciador y del enunciatario académico).

La modalidad práctica de taller y la importancia de transmitir estrategias procedimentales, propiciadas por las pedagogías procesuales, no deberían vaciar las clases de escritura de contenidos teórico-conceptuales concretos, aplicados a la producción textual. Sin duda, el conocimiento estratégico no puede operar por sí mismo, si los estudiantes y las estudiantes no

¹³ Weaver, Bush, Anderson y Bills (2006) utilizan el término “microlecciones” en el campo de la gramática para referirse a la incorporación y enseñanza de nociones gramaticales clave en contextos de escritura.

refuerzan a la vez sus saberes lingüísticos de base y su empleo instrumental en el proceso mismo de escritura.

En la formación escolar, los saberes lingüísticos muchas veces quedan disociados de la didáctica de la literacidad o no logran incorporarse de manera efectiva en las prácticas de escritura. Parece necesario que, en los distintos niveles de la educación, las microlecciones conceptuales se desarrollen y se apliquen, bajo la supervisión docente, durante el desarrollo efectivo del propio proceso de escritura del estudiantado, mientras confeccionan sus borradores y sus reescrituras sucesivas. Entendemos que las microlecciones deberían partir de sus dificultades de escritura específicas porque esta dinámica ayuda a reconocer la utilidad de esos conocimientos aplicados y a incorporarlos de manera instrumental en la resolución de esos problemas puntuales.

La revisión de borradores en clase y la detección de dificultades desencadena la microlección y su aplicación concreta para resolver esos puntos en cuestión: por ejemplo, a partir de una coma entre sujeto y predicado, se pueden revisar nociones gramaticales básicas (*i.e.* la identificación de las estructuras de la oración bimembre) y señalar su utilidad directa para el examen y corrección de la puntuación¹⁴; cuando se emplea la primera persona del singular en una respuesta explicativa a consigna de examen, es posible revisar la categoría gramatical de los

¹⁴ En otro trabajo, hemos consignado algunas de las dificultades frecuentes en el plano oracional y gramatical que presenta nuestro estudiantado y hemos elaborado una propuesta didáctica que incorpora microlecciones para abordar esas dificultades específicas (Schere, 2020, 2023).

pronombres personales y retomar las características del tipo textual explicativo, en especial, el borramiento de las marcas de subjetividad. No se trata de transmitir conocimientos lingüísticos aislados; por el contrario, el objetivo de las microlecciones en contexto de escritura es que esas nociones conceptuales queden incorporadas a las prácticas de manera efectiva, en el marco de las dificultades concretas de escritura, y que sean utilizadas como herramientas útiles para subsanar y resolver esos problemas específicos. De esta manera, se favorece la asimilación de saberes lingüísticos conceptuales, y a la vez aplicados, y también el desarrollo de capacidades de reflexión metalingüística en el propio proceso compositivo.

Las microlecciones no excluyen, por cierto, el dictado de clases completas orientadas a distintos temas y a distintas nociones lingüísticas, seguidas de ejercitación pertinente; sin embargo, resulta especialmente operativo insertarlas en el proceso mismo, y en la resolución de problemas de escritura, para conectar de manera directa la práctica escrituraria con su uso instrumental. Enseñar la complejidad del proceso implica apuntar a que las estudiantes y los estudiantes logren articular, en el momento de la composición, planos heterogéneos (*i.e.* normativos, sintácticos, textuales, discursivos, contenidos enciclopédicos y disciplinares) y propiciar la capacidad de reflexión y el dominio consciente sobre esta multiplicidad de planos interconectados.

Los estudios cognitivos proponen el desarrollo de estrategias para monitorear la propia actividad y lograr un mayor control de las tareas de producción escrita. Entendemos que, además de alentar

la desautomatización de aspectos procedurales de la escritura, también es preciso favorecer la instrumentación consciente de herramientas lingüísticas clave durante el proceso mismo de escritura, que los estudiantes y las estudiantes muchas veces no logran incorporar ni poner en funcionamiento de manera eficaz en sus prácticas.

V. Conclusiones

Las pedagogías procesuales han destacado la importancia de estudiar el proceso de escritura e intervenir en la generación del texto. En este sentido, desvían la atención del producto, de la mera corrección del texto terminado, para focalizarse en los mecanismos de su elaboración. En este plano, constituyen una clara aportación para la didáctica de la escritura y permiten acompañar al estudiantado en sus actividades compositivas concretas. Los modelos en etapas presentan un esquema secuenciado, que puede proporcionar herramientas para complejizar las prácticas automáticas de estudiantes iniciales que realizan sus producciones en una sola fase o mediante mecanismos sumamente simplificados.

El modelo cognitivo aporta un modelo complejizado, que destaca la recursividad y el carácter no lineal de los mecanismos. Desde nuestra perspectiva, resulta necesario alentar estrategias flexibles de escritura, que no excluyan la secuenciación ni la recursividad. El cognitivismo se centra en la mente del individuo, en la detección de los procesos mentales involucrados en la composición y en la transferencia de estrategias. Desde nuestro punto de vista, entendemos, en primer lugar, que el desarrollo de

estrategias procedimentales no debe descuidar los saberes teórico-conceptuales, involucrados en la producción escrita, y la necesidad de transmitir y reforzar esos conocimientos para que faciliten el proceso compositivo. Por otra parte, el aspecto social de la escritura obliga a situar los procesos en géneros y comunidades discursivas concretas y, además, en ámbitos socio-económicos y culturales específicos. Las estrategias de escritura, flexibles y orientadoras, son de gran utilidad cuando se adaptan a las demandas particulares de esos géneros y ámbitos educativos particulares.

En nuestros talleres iniciales, resulta indispensable favorecer tanto el desarrollo de estrategias compositivas procedimentales como la incorporación de saberes de lingüística aplicada. Como punto de partida, consideramos útil indagar las propias representaciones de los estudiantes y las estudiantes sobre sus actividades de escritura, enmarcadas en un género específico como la respuesta a consigna de examen a partir de la lectura de un texto fuente, para que comiencen por llevar a un plano consciente las operaciones que realizan y, también, a revisar y cuestionar su propio proceso compositivo y las prácticas que transpolan de otros contextos de escritura o niveles de educación previos. A partir de esta indagación inicial de los métodos o mecanismos particulares, se puede proponer de manera introductoria estrategias orientadoras, que dialoguen con las experiencias del estudiantado. El proceso de escritura de una respuesta a consigna de examen se plantea como un mecanismo complejo y de gran plasticidad, que no excluye ni la recursividad ni la secuenciación de operaciones. Además, en nuestras clases de

taller, los procesos compositivos no se presentan como mecanismos universales ni abstractos, sino como herramientas variables, condicionadas por las especificidades de cada género discursivo y de las diversas consignas de escritura; de este modo, se intenta transmitir la necesidad de que los ingresantes y las ingresantes tomen en cuenta esos parámetros convencionales que condicionan los procesos compositivos y que desarrollen estrategias flexibles adecuadas a cada producción.

La indagación de estrategias individuales opera también como un primer diagnóstico e investigación de modalidades de escritura. Si bien esas modalidades o representaciones son diversas, en nuestra muestra se registran procesos de nula o escasa planificación y mecanismos de corrección focalizados en la ortografía, la puntuación o bien restringidos a aspectos parciales de la escritura, como la claridad o el plano léxico. La planificación y la replanificación, en definitiva, encuentran por lo general un escaso desarrollo y las revisiones y correcciones del texto suelen adoptar un carácter superficial, que no contempla la complejidad de niveles involucrados en la producción escrita ni sugieren procesos de examen y transformación profunda de los propios trabajos.

La sugerencia de estrategias secuenciadas, y también no lineales, de planificación reflexiva, escritura de sucesivos borradores y revisiones profundas, atentas a diversos planos, permite problematizar, en una primera instancia, modalidades de composición espontáneas e irreflexivas y, a la vez, plantear de manera inicial la complejidad y multiplicidad de aspectos que interactúan en la escritura de una respuesta a consigna de examen

(normativos, sintácticos, semánticos, textuales, discursivos), género que se diferencia de producciones menos sofisticadas, realizadas en ámbitos ajenos a la comunidad académica.

La propuesta de autoindagación de procesos individuales es tan solo un punto de partida para iniciar una experiencia de composición guiada y acompañada por el docente o la docente, que permita al estudiantado inicial experimentar de manera concreta un proceso de escritura complejo. El proceso puede acompañarse con múltiples microlecciones (de normativa, gramática, tipos textuales, géneros discursivos, propiedades textuales, rasgos enunciativos, etc.), que no sólo refuercen los conocimientos lingüísticos de los ingresantes y las ingresantes, sino que, además, estimulen a implementar la reflexión metalingüística durante su proceso, de manera consciente y efectiva, con la finalidad de resolver problemas concretos de escritura.

Las particularidades del estudiantado de TCL, y en general de nuestra universidad, que pertenece en un alto porcentaje a una primera generación de universitarios, a sectores populares, y que presenta en algunos casos trayectorias de formación discontinuas, obligan a revisar críticamente las propuestas teóricas y didácticas sobre el proceso compositivo, elaboradas en contextos divergentes a nuestro ámbito académico, y a adecuarlas a sus problemáticas y a sus necesidades específicas, que surgen de la propia práctica docente cotidiana y de la indagación empírica de esas dificultades en nuestros talleres de alfabetización universitaria.

Capítulo 2

El discurso referido en el ingreso a los estudios superiores. Una propuesta pedagógica

Karina Savio

I. Introducción

En las últimas décadas, las investigaciones relativas a la lectura y a la escritura académicas han puesto en evidencia que la entrada a la universidad enfrenta a quienes ingresan con prácticas discursivas propias de esta instancia educativa, que requieren, por tanto, de un aprendizaje paulatino. Apropiarse de estos modos de decir que se materializan en los discursos académicos constituye una parte fundamental del engranaje universitario y contribuye a facilitar el pasaje de la escuela media a los estudios superiores. Este encuentro con formas de leer, escribir y estudiar diferentes a las que se han adquirido en el nivel previo ha promovido la creación de espacios institucionales que brindan herramientas específicas relacionadas con esta área.

Hoy en día es frecuente advertir textos producidos por

ingresantes que, además de revelar dificultades vinculadas a la inexperiencia en la lectura y elaboración de géneros académicos, exhiben un entrenamiento escaso en la lectura y la escritura en general. De allí que se observen escritos con diversos usos inadecuados de la lengua, que afectan la gramática, la puntuación, la coherencia, la cohesión, la adecuación y la comprensión lectora¹⁵. Sin embargo, son pocos los estudios que se han propuesto indagar esta compleja problemática, es decir, que revisen producciones realizadas por estudiantes en las que figuren empleos inapropiados del código de la lengua, alejados del registro formal que demandan las universidades.

Este capítulo se detiene en un tema clave: la referencia a la palabra ajena en las prácticas discursivas universitarias. La incorporación de citas al texto propio y también el reconocimiento de las distintas voces que se entrecruzan en un escrito son fundamentales tanto en la escritura como en el ejercicio lector. La intertextualidad es así un rasgo inseparable de los discursos académicos, lo que ha conducido a su estudio y a la publicación de numerosas investigaciones sobre este problema. No obstante, nos centramos aquí, por un lado, en un aspecto que ha sido relegado en estos trabajos: los obstáculos concretos que surgen al incluir la palabra de un otro en la trama enunciativa de un texto académico. Por el otro, desarrollamos el diseño de una propuesta pedagógica que busca retomar estas dificultades y aportar a su enseñanza. La

¹⁵ Desinano (2009) refiere a esto como la fragmentariedad en la escritura académica, característica que, según ella, promueve un discurso discontinuo en su fluir y problemas en la interpretación lectora.

muestra analizada proviene de exámenes resueltos por estudiantes ingresantes de la UNAJ.

En una primera instancia, en estas páginas abordamos la perspectiva teórico-metodológica desde la que inscribimos nuestro estudio. En un segundo momento, exponemos las dificultades encontradas en función del armado de citas textuales y de reformulación de los materiales recolectados y mencionamos algunas características sobre su frecuencia de aparición¹⁶. Finalmente, presentamos algunas líneas de trabajo en clase y un conjunto de actividades que buscan contribuir a la enseñanza de este tópico.

II. Enfoque teórico-metodológico

Como ya hemos indicado, en el último tiempo se han publicado múltiples investigaciones que indagan las prácticas de citación en el discurso universitario. El artículo de investigación ha sido, sin dudas, el género académico protagónico: como plantea Bolívar (2005), estudiar la utilización de las citas es una vía de entrada para pensar cómo se construye el conocimiento, en particular, en las humanidades. Con este propósito, se han diseñado distintas clasificaciones (Swales, 1993), se han descrito diferencias disciplinares y genéricas (Beke, 2008; Bolívar, 2005; García Negroni, 2008; Hyland, 2000) y se han realizado entrevistas para detectar cuáles son las motivaciones en la apelación a las voces ajenas (Harwood, 2008a, 2008b, 2009). Estos ejes también se han

¹⁶ Para una ampliación de esta primera parte véase Savio (2023).

evaluado a propósito de otro género académico: la tesis, que en estos años se ha erigido como un objeto de estudio para reflexionar en torno a la intertextualidad (Charles, 2006; Gallardo, 2009; Petrić, 2007; Savio, 2015a; Thompson, 2005; Thompson y Tribble, 2001).

Respecto a los trabajos que examinan la inclusión de voces en las producciones de estudiantes de grado, una gran mayoría analiza materiales conformados por escritos de quienes ya se encuentran cursando una carrera o de quienes están recorriendo su tramo final. Tales son los casos de Alonso (2021), Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez (2021), Colombo y Falher (2014), García Negroni y Hall (2010), López (2016), Morra y Dalla Costa (2018), Romero Chala (2020), Saldivia Levicoy y Musci (2019), Soto (2009), Swales (2014). En términos generales, estas propuestas buscan evidenciar los tipos de citas empleados, sus funciones y las dinámicas implícitas; son pocas, no obstante, las que rastrean algunos de los problemas que surgen al momento de atribuir el conocimiento al otro: Alonso (2021) se pregunta por el plagio en treinta escritos académicos; Romero Chala (2020) identifica ciertas dificultades en los modos de citar –ausencia de referencias o de comillas, citas muy extensas, entre otras– en proyectos de grado elaborados por estudiantes en formación; y García Negroni y Hall (2010) sitúan distorsiones enunciativas que surgen en trabajos presentados por estudiantes de la carrera de Letras de una universidad de Buenos Aires.

Un artículo sobre la intertextualidad manifiesta en producciones de ingresantes es el de Hugo Rojas, Leiva Salum, Marchant

Moreno, Gallegos Pérez y Toro Trengove (2018), quienes caracterizan las citas de los ensayos realizados para el ingreso de una universidad chilena. En este trabajo distinguen las citas textuales de las paráfrasis y las integradas de las no integradas y, dentro de esta distinción, tomando en cuenta el mecanismo de citación, discriminan las precisas de las imprecisas. Respecto del contenido, rastrean la fidelidad de las citas: si es total, si es parcial o si hay tergiversación. Dentro de las conclusiones, el texto plantea que los escritos no solo evidencian problemas formales en el uso de la citación, sino también dificultades en torno a la fidelidad del contenido, por lo que debe hacerse un trabajo de refuerzo para acompañar a las estudiantes y los estudiantes en la competencia intertextual. Es importante subrayar que, a diferencia del objetivo de este capítulo, este estudio no pretende establecer una sistematización de las transgresiones más comunes.

En estas páginas partimos, entonces, de examinar la heterogeneidad mostrada (Authier-Revuz, 1984) –las formas que inscriben al otro en el hilo del discurso– en los exámenes de ingresantes a la universidad¹⁷. Nos focalizamos en los modos en que se elaboran las citas textuales y las citas de reformulación. Buscamos categorizar las dificultades recurrentes y determinar su frecuencia de aparición, para, luego, presentar una propuesta

¹⁷ Recordemos que Authier-Revuz (1984), recuperando el dialogismo bajtiniano, la noción de interdiscurso y la ruptura del psicoanálisis con la creencia de un sujeto dueño de su decir, refiere a la heterogeneidad constitutiva, relativa a la condición de existencia de ese sujeto, y a la heterogeneidad mostrada, asociada a las formas lingüísticas con las que el sujeto hablante negocia con esa otra heterogeneidad. Ambos planos son, según ella, diferentes, pero operan de manera solidaria.

didáctica que contribuya a su enseñanza.

Para el material de análisis conformamos una muestra amplia de ochocientos exámenes de Lengua del CPU y del Taller Complementario de Lengua (TCL). Como ya hemos señalado en la Introducción del libro, la primera de ellas forma parte del curso de ingreso, junto a Matemática y Taller de Vida Universitaria, y la segunda es la materia que se debe cursar si se desaprueba Lengua.

El examen final de Lengua se centra en la lectura de un artículo de divulgación sobre el que se pide una serie de actividades, entre ellas, realizar un breve escrito orientado a partir de ciertas pautas y de algunos interrogantes: debe tener una extensión y una organización determinadas, y no se debe expresar la propia opinión. Para la redacción de esta respuesta se solicita la incorporación de, al menos, una cita textual y de, al menos, una cita de reformulación. Por su parte, el modelo de examen final del taller es el mismo que el de Lengua.

Ahora bien, para nuestro estudio hemos recopilado (a) ciento cincuenta exámenes de Lengua que por la pandemia en 2021 se realizaron de manera virtual, (b) ciento cincuenta exámenes de TCL que, como en el caso anterior, se elaboraron en 2021 de manera virtual, (c) doscientos cincuenta exámenes de Lengua que se tomaron en 2022 de forma presencial y (d) doscientos cincuenta exámenes de TCL del 2022 que también se efectuaron presencialmente. En este sentido, recolectamos, por un lado, un número representativo de textos y, por el otro, la misma cantidad en cada año para homogeneizar los datos. Por otra parte,

aclaremos que, a los fines de no sesgar los resultados, esta muestra está conformada por estudiantes de diferentes comisiones a cargo de distintos docentes. Incluimos los años 2021 y 2022 para revisar y comparar las cursadas.

Como categorías para el análisis hemos ubicado –ya lo hemos mencionado– las citas textuales y las citas de reformulación. Recordemos que las *citas textuales* son aquellas que reproducen las palabras de otro autor respetando el principio de literalidad. Las palabras citadas son extraídas de otro texto, por lo que deben seguir al detalle el original. En las *citas de reformulación*, por su parte, el texto citado o reproducido es adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor o la autora crea un nuevo texto, priorizando el contenido del original, sin atender, al menos de manera explícita, al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden o no aparecer con un verbo introductorio¹⁸.

Nuestro abordaje metodológico consistió, en una primera instancia, en ubicar y sistematizar las dificultades que se manifiestan en las respuestas de exámenes en los que se solicita la incorporación de la palabra ajena; en una segunda instancia, en contabilizar las veces que surgen esos problemas para determinar cuáles son los más frecuentes y cómo se distribuyen, y, por último, en diseñar una ejercitación específica que se corresponda con estos resultados.

¹⁸ Para una ampliación véase Reyes (1995).

III. Citas textuales y citas de reformulación: resultados y análisis

Las dificultades en la construcción de las citas

En este apartado nos dedicamos a reconocer cuáles son las transgresiones que surgen en las respuestas de los exámenes en el momento en que los ingresantes y las ingresantes atribuyen –de manera manifiesta– un enunciado a una de las voces que aparece en el artículo de divulgación.

Antes de comenzar, debemos explicitar que no entendemos esta categorización como una enumeración de “errores” relativos al eje de lo correcto e incorrecto. En este sentido, no es un agrupamiento de “fallas” que se comete. Optamos, en su lugar, por términos tales como “dificultad”, “problema”, “transgresión”, “obstáculo”, ya que esta serie es más apropiada para expresar la inadecuación de ciertos usos lingüísticos en determinados géneros académicos. Consideramos, al igual que Desinano (2009), que estos modos de escribir remiten al funcionamiento lingüístico-discursivo de los estudiantes y las estudiantes y dan cuenta de las tensiones entre el sujeto, la lengua y el discurso. Por otra parte, queremos aclarar que estas transgresiones no ocasionan efectos similares en la corrección de exámenes: no genera el mismo impacto omitir la coma luego del complemento oracional que introduce la cita que elaborar una cita agramatical.

Después de una lectura detenida y pormenorizada de los materiales recopilados, sistematizamos seis clases de dificultades asociadas a las citas textuales, que conciernen a (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) los verbos del

decir, (4) la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, (5) el enunciado citado y (6) la inadecuación a la consigna. Veamos cada uno de estos casos.

El primer problema es el uso inadecuado de los signos de puntuación, en particular, los dos puntos, las comillas, las comas y los guiones. En algunas respuestas se utiliza un signo en vez de otro, o simplemente este no figura; en otras, se lo inserta en un lugar que no corresponde. Ilustremos esta categoría con algunos ejemplos.

1.Segun Reynolds "Los niños pueden aprender mediante juegos imaginarios, jugando libremente en el patio trasero, jugar en un fregadero lleno de agua o garabatear y dibujar."¹⁹

2.La psiquiatra Colette Poole-Boykin aconseja, "multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden mantenerse concentrados."

3.Claudio Rama: explica que "La educación a distancia permite una mayor individualización de los aprendizajes, educación más atenta a los particularismos, seguimiento y tutoría a los docentes y estudiantes, y mejores recursos de aprendizaje. Todo va conformando un escenario de mejores posibilidades."

¹⁹ Las citas son transcriptas respetando el original, por lo que mantienen, en algunos casos, los problemas de normativa.

En estos fragmentos se pueden observar signos que faltan (Ejemplo 1), que no deberían utilizarse (Ejemplo 2) o que deberían ir en otro lugar (Ejemplo 3).

Un segundo grupo de transgresiones puede reunirse en torno a la referencia de la voz que se cita, en otras palabras, a aquellas citas textuales que son extraídas del artículo, pero a las que no se les asigna ningún enunciador; a aquellas que confunden la autoría del enunciado; y también a aquellas que mencionan únicamente el nombre de pila sin incluir el apellido. Ejemplifiquemos estas tres variantes:

4. “Los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día.”

5. Texto fuente:

Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos, a distintos niveles: social, económico, laboral y afectivo.

Cita:

Con respecto al distanciamiento social preventivo y la convivencia entre padres/madres y adolescentes Jorge Garaventa asegura: “Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos, a distintos niveles: social, económico, laboral y afectivo.”

6. Germán, psicólogo clínico especialista en tecnoadicciones, afirma: “Con la pandemia y la necesidad de conectarnos online con el estudio o el trabajo existe una aceptación social del uso del móvil y las redes.”

Mientras que en 4 el estudiante extrae un fragmento textual del artículo sin revelar la fuente, en 5 la estudiante le atribuye a Jorge Garaventa enunciados que, en verdad, fueron escritos por el periodista. En 6 se omite el apellido del psicólogo.

La tercera clase de obstáculos que se evidencia atañe a aspectos concernientes al verbo de comunicación seleccionado. En este agrupamiento es factible rastrear tanto verbos del decir que no se ajustan al enunciado citado, como verbos conjugados en tiempos verbales que no son los pertinentes para la cita.

7. Reynolds insiste: “Los niños pueden aprender mediante juegos imaginarios, jugando libremente en el patio trasero, jugar en el fregadero lleno de agua o garabatear o dibujar”.

8. Jorge Garaventa, señala que los adolescentes son muy presenciales y corporales, y esto es parte de los componentes necesarios para ir consolidando su personalidad. “La presencia constante de sus padres puede ser vivenciada como una situación invasiva, pero además es una de las evidencias de la puesta en suspenso de sus procesos psíquicos, ya que una de las características de la adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de las figuras parentales, aún con contradicciones. Lejos de ello, la pandemia los ‘pegoteó’ por 24 horas”, concluyó Garaventa.

En el ejemplo 7 se opta por un verbo –“insistir”– que no se condice con lo dicho en el texto original. En el artículo de divulgación esa frase pertenece, en efecto, a Reynolds, quien no repite ni refuerza ninguna idea previa. De allí que sea preferible el empleo de verbos tales como “afirma”, “plantea”, “sostiene”. En el caso 8 se entremezclan dos tiempos verbales: se escribe un verbo de decir en presente –“señala”– y otro, en pasado –“concluyó”–.

La articulación entre el enunciado que se transcribe textualmente y el modo en que se lo introduce constituye el cuarto conjunto de dificultades. Dentro de esta categoría nos remitimos a las citas en las que se recurre a un verbo de comunicación y, a su vez, a una expresión introductoria o complemento oracional, lo que configura una estructura sintáctica híbrida y redundante.

9. Según el psicólogo Jorge Garaventa opina que: “La privación del otro par, con lo intensas que son en general las relaciones adolescentes, generan un vacío que no lo suple la virtualidad, porque siempre es complementaria. (...) La transmisión de contenidos no atrae al adolescente, sino el intercambio social afectivo.”

Como puede observarse, en el extracto 9 conviven un adjunto (“Según el psicólogo Jorge Garaventa”) y un verbo del decir (“Jorge Garaventa opina”).

Además de estas construcciones mixtas, es posible encontrar una quinta clase de dificultades que se teje a partir del enunciado citado y que puede reunirse, a grandes rasgos, en tres subclases. La primera de ellas consiste en no respetar la fidelidad de la palabra

citada. En este sentido, en el escrito se parafrasea el contenido del enunciado que se quiere evocar, sin considerar la literalidad de la fuente, que, como sabemos, es una de las propiedades de la referencia textual. De esta manera, se combinan las características de las citas de reformulación con lo propio de las textuales. La segunda subclase está conformada por aquellos enunciados que se extraen de una cita paráfrasis y que son convertidos en una cita textual. La tercera, finalmente, por aquellas que transcriben solo una parte de la cita, dejando la idea inconclusa. Ampliemos con tres ejemplos:

10. Texto fuente:

“La presencia constante de sus padres puede ser vivenciada como una situación invasiva, pero además es una de las evidencias de la puesta en suspenso de sus procesos psíquicos, ya que una de las características de la adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de las figuras parentales, aún con contradicciones. Lejos de ello, la pandemia los ‘pegoteó’ por 24 horas”, reflexiona Garaventa.

Cita:

Con respecto al distanciamiento social preventivo y la convivencia entre padres y adolescentes, el psicólogo Jorge Garaventa asegura que "La presencia constante de sus padres puede ser considerada como una situación invasiva para los adolescentes ya que es una característica de adolescencia es ir logrando una autonomía relativa de las figuras parentales lejos de ellos la pandemia los "pegoteo" por 24 horas."

11. *Texto fuente:*

La psiquiatra Colette Poole-Boykin aconseja que para saber cuánto tiempo debería pasar un niño concentrado en una tarea, se debe multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos, y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden mantenerse concentrados. Usando esta regla, los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día como máximo.

Cita:

Colette Poole-Boykin, psiquiatra, comenta que sí es posible y aconseja que “se debe multiplicar la edad del niño por dos a cinco minutos, y el resultado es la cantidad de tiempo que pueden mantenerse concentrados. Usando esta regla, los estudiantes de primaria deben aprender de una a dos horas al día, los de secundaria de dos a tres horas y los de bachillerato de tres a cuatro horas al día como máximo.”

12. *Texto fuente:*

Jonathan Díaz Ramírez, psicólogo capacitador del Ipler, afirma: “(..) Ahora la comunicación se volvió mucho más simple por la necesidad de mandar un mensaje del modo más breve posible.”

Cita:

El Psiquiatra Jonathan Díaz Ramírez observa: “Ahora la comunicación se volvió mucho más simple por la necesidad de

mandar un mensaje.”

En el fragmento 10 se advierten modificaciones del artículo original: se sustituye, por ejemplo, “vivenciada” por “considerada”, se elimina un punto y se agrega el verbo “ser”. En 11 se transforma una cita de reformulación en una cita textual. La dificultad en este subtipo no radica en cambiar el enunciado citado, sino en consignar un dicho que ya ha sido parafraseado dentro del texto fuente. En 12 se suprime una información clave de la cita: la brevedad del mensaje.

El último tipo de obstáculo que se distingue del material analizado reside en la inclusión de una cita textual que, si bien puede estar adecuadamente construida, no responde de forma íntegra la consigna solicitada.

Tomando en cuenta las citas de reformulación, son siete las clases de dificultades que circulan por las respuestas de exámenes con las que trabajamos. Estos obstáculos –algunos similares, como veremos, a los que situamos en torno a las citas textuales– están en relación con (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) el verbo del decir, (4) la conjunción, (5) la articulación entre el enunciado citado y su introducción, (6) el enunciado citado y (7) la inadecuación a la consigna.

En el caso de los signos de puntuación, se advierten problemas equivalentes a los precisados para las citas textuales. Se encuentran así citas de reformulación en las que figuran los dos puntos o la coma, o en las que no se utiliza el signo

correspondiente:

13. Recomienda la psiquiatra Colette Poole-Boykin: que tomemos la edad del estudiante, la multipliquemos por dos a cinco minutos y el resultado es la carga horaria que el estudiante puede estar concentrado.

14. Los especialistas recomiendan que, los jóvenes no lleven sus celulares a sus cuartos, dejarlos en un lugar específico en la vivienda para poder cargarlos, establecer momentos en que nadie los utilice.

15. Según Beneditto las redes se masificaron.

En el ejemplo 13, se emplean los dos puntos en una cita de reformulación; en 14, se ubica una coma en un lugar incorrecto; y en 15, se omite la coma que debería figurar luego del complemento oracional.

Respecto al segundo grupo, la referencia a la voz citada, se registran las mismas dificultades que las identificadas para las citas textuales. De allí que se introduzcan enunciados sin mencionar la referencia, se le atribuya la autoría de un enunciado a un enunciador diferente o se apele únicamente al nombre de pila.

16. Explica que los niños y niñas pueden aprender en sus casas, jugando porque hay un crecimiento de aprendizaje que está sucediendo.

17. *Texto fuente:*

Las medidas de aislamiento y distanciamiento social sin dudas trajeron consigo un cambio en la vida de todos.

Cita:

Según Jorge Garaventa, las medidas de distanciamiento social y preventivo impactó a todo el pueblo argentino.

En los ejemplos seleccionados es posible reconocer con facilidad la dificultad asociada a las voces enunciantes: en 16 se elide el sujeto de la oración, por lo que se omite quién enuncia esta idea; y en 17 se le atribuye a Jorge Garaventa un enunciado perteneciente al periodista que escribió el artículo.

La tercera clase está organizada a propósito de los verbos del decir y, como en las citas textuales, abarca no solo el uso de verbos que no son los adecuados a los enunciados reformulados, sino también tiempos verbales que no se corresponden con la situación de enunciación.

18. Colette Poole Boykin, declara en el artículo una fórmula matemática, que determina el periodo que el estudiante puede mantenerse concentrado.

Notemos que la afirmación de Poole-Boykin no es una declaración.

La ausencia de la conjunción “que” en algunas citas de reformulación en las que se utiliza un verbo del decir es el cuarto conjunto de problemas que se visibiliza en los trabajos. Veamos, como ejemplo, el siguiente enunciado:

19. Martin Sivori asegura la ley de cobertura social es un gran paso para estar al lado de los que menos acceso tienen a este tipo de drogas.

El caso de la dificultad en la articulación entre la introducción del enunciado citado y la cita es análogo al que desarrollamos para las citas textuales. En este agrupamiento se evidencian en las respuestas expresiones introductorias que coexisten con verbos del decir. Ilustramos con un fragmento:

20. Según la psiquiatra Colette Poole-Boykin, aconseja que, para qué un niño pueda mantenerse concentrado, se debe multiplicar la edad de niño por dos a cinco minutos y ese resultado será la cantidad de tiempo que debería pasar el niño.

En el ejemplo se superpone un verbo del decir (“aconseja”) con un complemento oracional (“según el psiquiatra Colette Poole-Boykin”).

El sexto grupo que se reconoce está en relación con el enunciado citado, en especial, con su reformulación. Aquí pueden incluirse múltiples limitaciones que van desde la transcripción literal de la cita original hasta, en el punto más extremo, la elaboración de un enunciado agramatical²⁰. La copia textual de un fragmento de la palabra ajena, es decir, la no reformulación de estos dichos, la modificación del sentido original de este decir, la adición de información que no aparece en el texto fuente, problemas al

²⁰ Respecto a la agramaticalidad en la escritura, véase Schere (2020).

cambiar el enunciado al nuevo contexto enunciativo, la emergencia de oraciones agramaticales son algunas de las variantes que pueden circunscribirse dentro de este tipo. Repongamos varios ejemplos.

21. *Texto fuente:*

Laura K. Reynolds, decana de la Facultad de Educación, Desempeño Humano y Salud de la Universidad de Carolina, señala que, aunque parece que los padres han tomado el rol de educadores, los maestros deben seguir presentes y mantenerse conectados con sus alumnos.

Cita:

Laura K. Reynolds señala que, aunque parece que los padres han tomado el rol de educadores, los maestros deben seguir presentes y mantenerse conectados con sus alumnos.

22. *Texto fuente:*

En línea con Pérez Martín, Jorge Garaventa, psicólogo y miembro de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, señala que los y las adolescentes son muy presenciales y corporales, y esto es parte de los ingredientes necesarios para ir consolidando su personalidad. “La privación del otro par, con lo intensas que son en general las relaciones adolescentes, generan un vacío que no lo suple la virtualidad, porque siempre es complementaria. En este sentido, creo que la educación virtual cumple las expectativas de los otros, no de los adolescentes, para quienes el rol central de la escuela es lo social con amigos y compañeros. La transmisión de

contenidos no atrae al adolescente, sino el intercambio social afectivo”, sostiene.

Cita:

Para Jorge Garaventa, psicólogo y miembro de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, los adolescentes se encuentran en una etapa etaria crucial donde buscan lograr su anatomía e interactuar constantemente con sus pares.

23. *Texto fuente:*

Philippe Boland, creador de redes sociales y coordinador de la Red de Universidades UxTIC y de la Cámara de Comercio Token Partner, afirma: “La sociedad evoluciona y también nuestra forma de comunicar. En la era de la sobrecarga informativa, tenemos que comunicar de forma diferente. Más allá del lenguaje, están también los formatos. Los artículos cambiaron y ahora se usa el método de la pirámide invertida”.

Cita:

Con respecto a la opinión del creador de las redes sociales Philippe Boland, sostiene que la sociedad desarrolla y también la manera de relacionarse, ya que en la era de la sobrecarga se conectan de diferentes modos, lo más profundo del lenguaje, por lo cual también intervienen los informativos, debido a que los Artículos cambiaron su forma, por otro lado ahora se usa el método de la pirámide invertida.

Mientras que en 21 se transcribe literalmente lo que se enuncia en

el artículo original, en el ejemplo 22 se añade información que no figura en el texto fuente. Por último, en el fragmento 23, además de las cuestiones sintácticas, se perciben problemas con el empleo de los sinónimos: “desarrolla” por “evoluciona”, “forma de comunicar” por “manera de relacionarse”, “formatos” por “informativos”. También se elimina información: “sobrecarga informativa” por “sobrecarga”.

El último grupo es semejante al que detallamos para la cita textual y está vinculado con la inadecuación a la consigna. Como ya hemos explicado, en estos casos la cita puede estar estructurada de forma apropiada, pero no responde la pregunta formulada en el examen.

La distribución de las dificultades

En un trabajo anterior (Savio, 2023), hemos estudiado, por un lado, la frecuencia de aparición de los problemas relativos a la formulación de las citas para establecer cuáles son los más recurrentes y, por el otro, si es posible reconocer divergencias entre las respuestas obtenidas en el curso de ingreso y el curso complementario que se dictaron bajo la modalidad virtual y presencial para determinar así la necesidad o no de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas en la enseñanza. No expondremos extensamente los resultados de este punto; solo nos interesa señalar algunos de nuestros hallazgos.

En primer lugar, hemos advertido que la diferencia entre los obstáculos relativos a las citas textuales y a las citas de reformulación en la totalidad del material de análisis es ínfima, ya

que el porcentaje de las dificultades del primer tipo de citas es de 49,1% mientras que el de las citas de reformulación asciende al 50,9%.

En segundo lugar, en cuanto a las citas textuales, hemos observado que los problemas asociados a los signos de puntuación son los más comunes a todos los cursos, ya sea el de ingreso como el taller complementario, tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad. Este dato nos conduce a reflexionar sobre el aprendizaje del uso adecuado de los signos de puntuación en la educación superior. Por otra parte, hemos identificado que la disposición de las demás transgresiones en las distintas materias y modalidades no es ni homogénea ni equivalente, por lo que se han advertido solamente algunos puntos en contacto.

Con respecto a las citas de reformulación, a diferencia de lo que observamos para el caso de las citas textuales, hemos localizado una mayor homogeneidad en su distribución. En este sentido, como primer punto en común, hemos notado que la reformulación del enunciado citado es la dificultad que más se reitera en los cuatro cursos, ya sea en el de ingreso como en el del taller complementario, en ambas modalidades (presencial y virtual). Este dato concuerda con los estudios que analizan la problemática de la reformulación en la educación superior en los que se concluye que los estudiantes y las estudiantes suelen presentar limitaciones en esta operación en sus producciones escritas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

La articulación entre el enunciado citado y su introducción se presenta en todas las materias como el segundo obstáculo más

usual. En el extremo opuesto, se evidencia que la ausencia de conjunción involucra un número muy reducido de casos en escritos presenciales y, si no incluimos esta categoría, el empleo inadecuado de los verbos del decir se sitúa en el último lugar, con la excepción del taller complementario presencial.

IV. Una propuesta pedagógica

A partir de la identificación y el análisis realizado en torno a las dificultades características en la construcción de la cita textual y la cita de reformulación, presentamos una ejercitación específica que tiende a evidenciar estos problemas y que –entendemos– facilita la enseñanza de la intertextualidad. Estas actividades buscan, por un lado, contribuir al reconocimiento de las marcas polifónicas de los textos mediante las que se incluyen voces ajenas y, por el otro, promover la confección adecuada de este tipo de citas.

Con respecto a las citas textuales, en un primer momento, es fundamental partir de una lectura pormenorizada de los artículos de divulgación a trabajar, que, como hemos comentado, son los que se emplean en Lengua y TCL. Esta lectura debe priorizar, entre otros aspectos, la identificación de las voces que tejen el texto, para que los estudiantes y las estudiantes puedan distinguir los enunciados que se atribuyen al periodista y a las fuentes consultadas. En una segunda instancia, se puede proponer un ejercicio en el que se consignent diferentes oraciones extraídas del artículo con el objetivo de determinar quiénes las han enunciado, para promover, en este mismo movimiento, la elaboración de citas textuales.

Actividad N°1

En los artículos de divulgación aparecen diferentes voces que son citadas en los textos y que, por lo general, pertenecen a especialistas en el tema que se está tratando. Para escribir este tipo de artículos se realizan consultas o entrevistas a distintas personas expertas en la materia y luego se seleccionan algunos fragmentos de estos intercambios para elaborar el texto que será publicado. En muchos de estos casos, estas voces se incluyen a partir de citas textuales. En otros, se emplean otras modalidades para su incorporación. Como estudiante es fundamental poder identificar y reconocer estas voces que van construyendo el entramado textual, ya que cada especialista manifiesta su posición respecto del asunto, que puede coincidir o no con lo que plantean los demás.

Lea “Celulares: un enemigo en el aula que podría volverse aliado”, escrito por Soledad Vallejos²¹. Subraye las diversas voces que circulan en el artículo y, luego, reponga quién enuncia las siguientes oraciones a partir de una cita textual. Utilice diferentes verbos de decir, por ejemplo: sostener, asegurar, afirmar, señalar, plantear, considerar, manifestar.

Celulares: un enemigo en el aula que podría volverse aliado

En el país, sólo uno de cada diez maestros probó usarlos en clase

Soledad Vallejos

LA NACIÓN

DOMINGO 20 DE MARZO DE 2016

²¹ No hemos incluido el artículo en su totalidad por una cuestión de longitud. Solo incluimos los párrafos que nos sirven de ejemplo para las consignas posteriores.

Harta de que los chicos sacaran el celular de las mochilas a escondidas, Nancy Colloricchio se aferró al dicho "Si no puedes con ellos, úneteles". Docente desde hace más de 20 años y actual profesora de Comunicación en el Instituto Luján Porteño, de Capital Federal, Colloricchio se enfrentó hace dos años a uno de los grupos más "adictos" al celular que tuvo. Un día se paró frente a la clase y les dijo: "Chicos, saquen el celular de sus mochilas, porque lo vamos a usar". Según cuenta, ésa fue una de las mejores decisiones de su vida a nivel pedagógico: "La posibilidad de usar el celular sin que sea considerada una transgresión fue clave: estaban motivados".

Los expertos aseguran que su potencialidad de uso es enorme, pero más de la mitad de los maestros lo rechaza como un instrumento tecnológico que podría incorporarse a la enseñanza. De hecho, su utilización de forma efectiva es insignificante, y sólo uno de cada diez maestros argentinos dijo haberlo probado en el último año. (...)

El experto en educación Axel Rivas, director del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec), considera que el uso de la tecnología en las escuelas es tanto un desafío pedagógico como cultural. "Implica asumir una relación dinámica con el conocimiento en la cual los alumnos son productores de saberes y preguntas. Las escuelas deberían desafiar a sus estudiantes, ponerlos en situación de protagonistas - propone-. Hay muchas actividades didácticas que se pueden hacer con el celular en el aula como fuente de conocimiento y no como un obstáculo. Podemos filmar, editar, fotografiar, buscar en la Web, ver videos, navegar museos y usar aplicaciones. Puede ser fascinante para aprender en el aula." (...)

Juan Carlos Tedesco, uno de los coordinadores a cargo de la investigación para Unicef, concluye: "Los resultados han demostrado que no hay determinismo tecnológico sino pedagógico. Todos adhieren a la inclusión de las tecnologías en las escuelas, pero cuando se interroga si realmente los maestros las usan, los porcentajes bajan al 50 por ciento".

[9] Prohibir el celular, según Tedesco, no tiene ningún sentido. "El aparato no es el punto de discusión, mejor hacer foco en el modelo pedagógico que se implementa".

Extraído y adaptado de: <http://www.lanacion.com.ar/1881508-celulares-en-el-aula-unenemigo-que-podria-volverse-un-aliado-pedagogico>

Modelo:

"La posibilidad de usar el celular sin que sea considerada una transgresión fue clave: estaban motivados", **señala Nancy Collicchio.**

Ejemplos:

- a. "Los resultados han demostrado que no hay determinismo tecnológico sino pedagógico", _____
 - b. "Las escuelas deberían desafiar a sus estudiantes, ponerlos en situación de protagonistas", _____
 - c. "Los expertos aseguran que su potencialidad de uso es enorme", _____
-

Luego de distinguir las diferentes voces que dialogan en el artículo, una actividad relacionada con los signos de puntuación puede ser interesante para revisar el empleo de las comas, los dos puntos, las comillas y los guiones. Para estos casos se pueden utilizar como ejemplo producciones de otras cursadas para corregir estos usos y elaborar nuevos enunciados con este fin.

Actividad N°2

Además de determinar cuáles son las voces que intervienen en los artículos de divulgación, para el armado de una cita textual es necesario emplear los signos de puntuación de manera adecuada. De esta forma, es importante valerse apropiadamente de los dos puntos, la coma, los guiones y las

comillas que acompañan este tipo de citas.

Relea el modo en que se elabora una cita textual y repase cómo se usan los signos de puntuación. Después, corrija los siguientes enunciados y reescríbalos tomando en cuenta esa información.

Modelo:

Juan Carlos Tedesco concluye "Los resultados han demostrado que no hay determinismo tecnológico sino pedagógico".

Juan Carlos Tedesco concluye: "Los resultados han demostrado que no hay determinismo tecnológico sino pedagógico".

Ejemplos:

- a. Según Juan Carlos Tedesco "El aparato no es el punto de discusión, mejor hacer foco en el modelo pedagógico que se implementa".
-

- b. Nancy Colloricchio -afirma-: "La posibilidad de usar el celular sin que sea considerada una transgresión fue clave: estaban motivados".
-

- c. Axel Rivas plantea: "Implica asumir una relación dinámica con el conocimiento en la cual los alumnos son

productores de saberes y preguntas.

Por último, después de reforzar la utilización de los signos de puntuación, se puede proponer una actividad que apunte a las demás dificultades que hemos indicado en el apartado anterior y que son recurrentes en este tipo de cita: aquellas relativas a la referencia a la voz citada, a los verbos del decir, a la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, y al enunciado citado. Al igual que en el ejercicio precedente, se pueden incluir oraciones que pertenecen a respuestas de estudiantes, o bien construir citas con los problemas que hemos puntualizado.

Actividad N°3

En la construcción de citas textuales suelen advertirse problemas de distinta índole. Lea y examine las oraciones que aparecen a continuación. Revise con atención el apellido de las voces referidas, los verbos de decir utilizados, el enunciado citado y el modo en que este es articulado. Marque cuál es la dificultad y transcriba la oración de una manera adecuada.

Modelo:

Según Axel, “Podemos filmar, editar, fotografiar, buscar en la Web, ver videos, navegar museos y usar aplicaciones. Puede ser fascinante para aprender en el aula”.

Según Axel **Rivas**, “Podemos filmar, editar, fotografiar, buscar en la Web, ver videos, navegar museos y usar aplicaciones. Puede ser fascinante para aprender en el aula”.

Ejemplos:

- a. “Las escuelas deberían desafiar a sus estudiantes, ponerlos en situación de protagonistas”.

- b. Los expertos aseguran: “su potencialidad de uso es enorme.”

- c. Para Juan Carlos Tedesco, “El aparato no es el punto de discusión, mejor hacer foco”.

En cuanto a la ejercitación correspondiente a trabajar las citas de reformulación, proponemos actividades similares a aquellas que formulamos para las citas textuales. En primer lugar, es importante comenzar, como en el caso anterior, con el reconocimiento de voces, o sea, partir de una lectura detallada con la finalidad de que los cursantes y las cursantes reconozcan las distintas fuentes utilizadas en el artículo y, luego, ejercitar la construcción de citas de reformulación.

Actividad N°4

Como ya indicamos, ubicar y reconocer las diferentes voces que dialogan en un artículo de divulgación es un paso clave para la comprensión e interpretación del texto. Asimismo, nos ayudará en la elaboración de las citas de reformulación.

Lea “Se escribe peor, pero no solo por el chat”, escrito por la redacción de *La Voz*. Subraye las diversas voces que se muestran en el artículo y, luego, reponga quién enuncia las siguientes oraciones construyendo una cita de reformulación. Utilice diferentes verbos de decir, por ejemplo: sostener, asegurar, afirmar, señalar, plantear, considerar, manifestar.

03/04/2011

Se escribe peor, pero no solo por el chat

No hay estadísticas serias que midan cómo impacta en la escuela la forma de escribir en las redes sociales. Los expertos creen que no hay que demonizar las nuevas tecnologías.

Por Redacción LA VOZ

(...) Faltan vocales, cambian consonantes, faltan signos y aparecen otros; hay errores de ortografía. Así escriben los chicos hoy en sus celulares, en Facebook o en la red social en la que desnudan sus vidas. Es el lenguaje que comparten, en el que se entienden y el que se ajusta a la inmediatez y a la brevedad de las nuevas tecnologías.

(...) Luis Pedro Barcia –doctor en Letras, lingüista, profesor universitario– aseguró a *La Voz del Interior* que no existen mediciones sistemáticas del impacto en el lenguaje de los SMS, del chat o del tuit en la ortografía. No obstante, dice que quienes corrigen los escritos en la escuela primaria y secundaria ratifican la percepción del serio deterioro.

El lingüista insistió en que los medios electrónicos no son los únicos responsables. “La escuela misma ha perdido su capacidad para ocuparse de

la ortografía”, precisó. En la secundaria se enseña lengua como una asignatura que se corrige (cuando se lo hace) en la hora de Lengua. La lengua es la vía de enseñanza de todas las asignaturas, por lo tanto –plantea Barcia– todos los docentes deberían enseñar lengua en el momento en que exponen o cuando corrigen las lecciones orales o escritas.

Nelly Rueda, profesora de Lengua Castellana I en la carrera de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), asegura que los chicos llegan cada vez peor. “Es difícil que entiendan la importancia de escribir correctamente”, sostiene. Sin embargo, cree que la responsabilidad no es de las redes sociales, sino de la falta de políticas educativas y lingüísticas concretas y coherentes.

En realidad, los expertos opinan que los códigos que utilizan los chicos en otros medios no deberían interferir si partieran de una buena base ortográfica. Todos sabemos que no es lo mismo escribir una carta para solicitar trabajo que mandar un e-mail a un amigo. El problema es cuando esa base no existe.

La doctora en Lingüística Magdalena Viramonte de Ávalos, directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (Cifal) de la UNC, considera dos aspectos: “La cara que pierde es la que reflexiona sobre toda la riqueza léxica y sintáctica que se inutiliza por esta tendencia al ahorro supremo (...). La cara que gana es la que piensa en la exigente tarea cognitiva del escribiente para comprimir el mensaje”, plantea. En este sentido, Viramonte asegura que resumir es una de las actividades de mayor compromiso cognitivo. “Si este nuevo soporte pantalla obliga a estar permanentemente en la búsqueda de empaquetados o compactos semánticos, ojalá que ayude a inclinar la balanza al logro de una generación con mayor capacidad de síntesis”, reflexiona.

Texto adaptado. Extraído de: <https://www.lavoz.com.ar/se-escribe-peorpero-no-solo-chat/>

Modelo:

Luis Pedro Barcia afirma que quienes evalúan los escritos en la escuela primaria y secundaria confirman la

percepción del serio deterioro.

Ejemplos:

- a. _____ el aspecto que desaprovecha es la que reflexiona sobre la riqueza léxica y sintáctica que no se utiliza por esta tendencia al ahorro supremo.
- b. _____ los especialistas consideran que los códigos que emplean los chicos en otros medios no tendrían que interferir si tuvieran una buena base ortográfica.
- c. _____ es complicado que los estudiantes comprendan la importancia de escribir adecuadamente.

En un segundo tiempo, al igual que para las citas textuales, es fundamental consolidar el empleo de los signos de puntuación que son habituales en este tipo de citas. De allí que se pueden construir ejemplos o utilizar casos concretos pertenecientes a cursadas anteriores en los que aparezcan usos inapropiados de comas, dos puntos, guiones, para que los estudiantes y las estudiantes reconozcan la dificultad, la puedan marcar y, luego, reescribir la cita.

Actividad N°5

Al igual que lo que ocurre en las citas textuales, para elaborar una cita de reformulación es importante utilizar apropiadamente los signos de puntuación. Revise cómo se emplean los signos, en particular, la coma, en este tipo de citas. Después, corrija los siguientes enunciados y reescribalos tomando en cuenta la información que allí se despliega.

Modelo:

Luis Pedro Barcia sostiene que, no existen mediciones sistemáticas de la influencia en el lenguaje de las redes sociales.

Luis Pedro Barcia sostiene que no existen mediciones sistemáticas de la influencia en el lenguaje de las redes sociales.

Ejemplos:

- a. Según Luis Pedro Barcia los que corrigen las producciones en la escuela primaria y secundaria comprueban la percepción del deterioro.
-

- b. La redacción de *La Voz* afirma que: en las redes sociales aparecen errores de ortografía.
-
-

Finalmente, es importante revisar y trabajar con las demás

dificultades señaladas: los problemas con la referencia a la voz citada, con el verbo del decir, con la conjunción, con la articulación entre el enunciado citado y su introducción, y con el enunciado citado. De la misma manera que para las citas textuales, en este ejercicio se debe leer el artículo original y reconocer cuáles son los problemas de las citas planteadas en la actividad, marcarlos y escribirlas de manera apropiada.

Actividad 6

Lea y examine las siguientes citas de reformulación en las que surgen distintos tipos de problemas habituales en los exámenes de la materia. Revise con atención el apellido de las voces referidas, los verbos de decir utilizados, el enunciado citado y el modo en que este es articulado. Ubique cuál es la dificultad y transcriba la oración de manera adecuada.

Modelo:

Nelly asegura que los estudiantes llegan a la facultad en condiciones cada vez peores.

Nelly **Rueda** asegura que los estudiantes llegan a la facultad en condiciones cada vez peores.

Ejemplos:

a. Afirma que la tecnología no es la única responsable.

b. La especialista afirma que el aspecto que se gana es la

relacionada con la tarea cognitiva de quien escribe para sintetizar el mensaje.

- c. Nelly Rueda insistió en que es complejo que los alumnos comprendan la importancia de escribir apropiadamente.
-

V. A modo de cierre

En este capítulo abordamos una problemática que es primordial en los procesos de lectura y escritura académicas: la de la heterogeneidad mostrada. Identificar las diferentes voces que se ponen en escena en los textos que circulan en la universidad es un paso constitutivo y constituyente tanto para la interpretación de su contenido como para la producción de un escrito que se adecue a las exigencias impuestas desde la institución.

En estas páginas dimos cuenta de múltiples y diversos problemas que surgen en las prácticas de citación. Demostramos que estas rupturas, cuyos alcances no pueden equipararse, se advierten en las citas de reformulación y en las citas textuales e involucran tanto aspectos que pueden inscribirse en el plano formal como aquellos que lo exceden. Algunas de estas transgresiones podrían atribuirse al encuentro entre el ingresante o la ingresante con convenciones académicas ajenas a sus experiencias previas; no obstante, consideramos que muchas de ellas evidencian estudiantes con escaso entrenamiento en la lectura y la escritura.

Ahora bien, la propuesta pedagógica que incluimos no solo se centra en la confección de las citas, en las diversas maneras en que el estudiante o la estudiante puede optar para su armado, sino también en el reconocimiento de las marcas polifónicas que aparecen en el texto fuente. Entendemos que es necesario, en una primera instancia, realizar una lectura pormenorizada del texto a trabajar con el fin de identificar los distintos enunciadores. En un segundo momento, es importante elaborar ejercicios que recuperen y pongan el foco en las transgresiones lingüístico-discursivas que hemos precisado. De allí que, luego del análisis del artículo, hemos diseñado actividades en las que se transcriben citas textuales con dificultades relativas a los signos de puntuación, la referencia a la voz citada, los verbos del decir, la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado referido, y el enunciado citado. Lo mismo hemos planteado para las citas paráfrasis. En este tipo de ejercicios se debe ubicar el obstáculo que se pone en juego en la referencia y reescribir la cita de una manera acorde a las demandas académicas. La revisión, la identificación, la reelaboración son tres dimensiones que dialogan entre sí y que permiten, además de determinar la inadecuación que subyace en la cita, discutir los efectos de sentido que esta promueve en sus dos variantes: aquella que rompe con el registro formal pedido en esta instancia y aquella que se adecua a los requerimientos solicitados.

En este texto, hemos indagado específicamente las dificultades que surgen en las prácticas de citación de las producciones de estudiantes que ingresan a la universidad. Es fundamental continuar este estudio en otros momentos de la trayectoria

académica para examinar si estos obstáculos se reiteran en años posteriores y/o si surgen nuevos relativos a las normas de citación.

Capítulo 3

El aula de Taller Complementario de Lengua. Una experiencia de uso de patrones textuales para la introducción a la escritura académica

Amíbal Ernesto Benítez

I. Introducción

El trabajo con la lectura y escritura académicas en los inicios de la educación superior es fuente de innumerables discusiones que comprenden aspectos tales como la necesidad de delimitar el ámbito responsable de la enseñanza de los géneros académicos, la metodología adecuada y los contenidos pertinentes para introducir al escritor novato en el tema. Asimismo, este tipo de escritura representa una novedad para los ingresantes y las ingresantes a la universidad, ya que posee sus propias características que la diferencian de otros modos de escritura (Carlino, 2005, p. 23). Una de las cuestiones institucionales más relevantes referidas a estas prácticas en los ámbitos universitarios ligados a la inclusión con calidad educativa es la búsqueda de estrategias didácticas dirigidas a estudiantes cuyas producciones

muestran algunas dificultades en la expresión escrita que constituyen un fuerte escollo para la permanencia y la adscripción institucional. La experiencia docente en UNAJ y la labor investigativa permanente sugieren, desde nuestra perspectiva, que ciertas modalidades de enseñanza focalizadas en el trabajo de taller –orientadas al análisis textual del tipo comentario grupal sobre los textos y a la producción sin un andamiaje didáctico esquemático– resultan insuficientes para lograr que los estudiantes y las estudiantes adquieran las herramientas básicas de la escritura académica; asimismo, parecen dar cuenta de una necesidad de revisión de los presupuestos que circulan en cuanto a las estrategias de lectura y escritura que se les atribuyen a los ingresantes y las ingresantes a la universidad e invitan a repensar abordajes, metodologías y contenidos. Al respecto, la experiencia obtenida durante la pandemia con el dictado de clases a través de las TIC permitió reformular algunas perspectivas para la enseñanza de estas competencias en los talleres de la universidad.

Este trabajo propone analizar la experiencia didáctica realizada durante el segundo cuatrimestre de 2022 en una comisión de Taller Complementario de Lengua (TCL) de la UNAJ, materia dirigida a estudiantes ingresantes a la institución cuyas producciones muestran fuertes problemas en la escritura²². En

²² Una primera aproximación a esta experiencia se presentó en el año 2022, en el Congreso de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura realizado en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, con la presentación de la ponencia “Enseñanza de la escritura académica basada en modelos: la experiencia de Taller Complementario de Lengua de la Universidad Nacional Arturo Jauretche”, bajo la autoría de Benítez, Quiroga, Roffo y Tejero.

este caso, se procederá a la descripción y análisis de los aspectos sobresalientes de la propuesta tales como la secuencia didáctica y los materiales utilizados, junto con algunas conclusiones basadas en el análisis cualitativo de algunas de las producciones de quienes cursaron el taller. La experiencia relatada se organiza en una secuencia de clases repetitiva y relativamente monótona y se focaliza en la producción de textos escritos con corrección y reescritura en cada uno de los encuentros.

Para la experiencia se agruparon las clases en tres momentos pautados (expositivo, de trabajo grupal y de trabajo individual) y se utilizaron patrones de escritura como elemento central para el desarrollo de los encuentros y la escritura de textos. Entendemos el patrón de escritura como un ejemplo de texto que puede ser tomado por los estudiantes y las estudiantes como punto de partida para elaborar los propios. Estos patrones no solo representan un ejemplo a seguir, sino que, además, están acompañados de un análisis textual básico en el que se hacen explícitos diferentes procedimientos utilizados para su redacción. Intentamos examinar hasta qué punto los patrones de escritura, junto con una planificación pautada del trabajo en el aula, permiten que los ingresantes y las ingresantes encuentren una base de referencia para la producción de textos académicos y reflexionen conscientemente acerca del uso de la lengua.

II. Los talleres de lectura y escritura en el ingreso a la UNAJ

Lengua del Curso de Preparación Universitaria

En lo concerniente a la materia Lengua del CPU, su dictado se desarrolla durante el mes de febrero y consta aproximadamente de una cursada de doce clases y cuatro horas reloj semanales. Esta asignatura proporciona a los estudiantes y las estudiantes una serie de procedimientos de lectura y escritura incipientes, necesarios para la vida académica. La propuesta didáctica incorpora contenidos centrales que se van integrando a medida que se cursa la materia: delimitación de tema y subtema, paratextos, fuente, cita directa e indirecta y plan textual para una respuesta a consigna de examen. Estos contenidos fueron seleccionados con un objetivo concreto: que los estudiantes y las estudiantes fueran capaces de redactar una respuesta de examen en la que pusieran en juego los conocimientos obtenidos durante la cursada, a partir de la lectura de un texto breve, de aproximadamente setecientas palabras, perteneciente al género divulgación científica.

Los contenidos de Lengua de CPU se desarrollan en unas guías de trabajo en las que se despliegan las explicaciones teóricas enfocadas en la divulgación. Las actividades, por lo general, parten de la lectura de un texto de base breve o de algún fragmento seleccionado desde los que se responden las consignas, siempre teniendo en cuenta los temas teóricos. Sin embargo, una de las cuestiones más sobresalientes de la secuencia didáctica es que, en términos de las prácticas de escritura, el manual ofrece patrones de textos que sirven de modelo para responder las preguntas de

comprensión textual. El trabajo con patrones no es novedoso, sino que forma parte de múltiples propuestas de abordaje didáctico de la lectura y escritura tanto académica como general. En este caso, la organización de la materia permite que el docente o la docente no necesariamente planifique la cursada a partir de ellos, sino que los considere un instrumento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Taller Complementario de Lengua

La cursada de Taller Complementario de Lengua, segunda instancia del Ciclo de Preparación Universitaria, reúne a quienes no aprobaron o no han realizado la evaluación de Lengua de CPU. Consta de una cursada cuatrimestral, un día a la semana, con una carga horaria de dos horas reloj y retoma los contenidos de Lengua con una metodología similar. Sin embargo, las estrategias didácticas desplegadas por los docentes y las docentes deben ser diferentes debido a las dificultades que se presentan y que están profusamente inventariadas en diversos trabajos. Así, en el capítulo dos del presente libro, Savio analiza la construcción de citas en las producciones de estudiantes ingresantes a la UNAJ, entre ellos un gran número de estudiantes de TCL tanto en la modalidad virtual como presencial, y ofrece un panorama bastante detallado de los problemas más habituales entre los que sobresalen los problemas de puntuación en la construcción de las citas directas y dificultades de articulación y reformulación. En el mismo orden, Schere (2023) en su trabajo “La reflexión gramatical en los talleres universitarios de lectoescritura: los rasgos sintácticos del discurso académico” reflexiona sobre la importancia de la enseñanza de la gramática en los talleres de

lectoescritura universitarios y describe pormenorizadamente las dificultades relevadas en los diferentes talleres de lectura y escritura de la UNAJ, entre ellos el TCL.

La materia se organiza en una secuencia de contenidos que pretende revisar paulatinamente y de manera ordenada los temas desarrollados en Lengua de CPU, con objetivos similares: brindar las herramientas necesarias para la elaboración de una respuesta de examen con delegación de voz a partir de la lectura de un artículo de divulgación científica. En ese sentido, la secuencia de contenidos parte de una aproximación al género discursivo *artículo de divulgación* y a los elementos paratextuales así como también a algunos aspectos de normativa, tales como el uso del punto, la coma, cuestiones básicas de sintaxis (noción de oración), enunciación del tema y subtema de un texto, para luego pasar a la delegación de voz con el desarrollo de cita directa e indirecta y finalmente el plan textual, que orienta para la redacción de la respuesta final de examen. En cada una de las clases, las guías de trabajo ofrecen patrones de escritura para la producción de textos propios.

Las guías de trabajo de Taller Complementario de Lengua

La propuesta del cuadernillo de Taller Complementario de Lengua intenta que los estudiantes y las estudiantes perciban que los textos no se analizan desde la sumatoria muchas veces confusa de elementos superpuestos y desordenados en una propuesta didáctica, sino que la disciplina ofrece perspectivas de abordaje sistemáticas, analíticas, descriptivas, cada una de ellas con sus características particulares. En todo caso, el trabajo con un texto a

partir de la utilización concurrente de diferentes ópticas disciplinares constituiría un paso posterior que requiere un profundo conocimiento de ellas. Asimismo, otro de los objetivos que se plantea es que los cursantes y las cursantes reconozcan la necesidad de poseer ciertos saberes acerca de los hechos del lenguaje como requerimiento para la elaboración de sus propias producciones escritas y, como consecuencia, para su desempeño académico y su futura vida profesional.

Las guías de TCL proponen, entonces, el estudio de algunos aspectos de la lengua desde una perspectiva estructurada, guiada, pautada y con desarrollo gradual de contenidos seleccionados a partir de un enfoque situado en el contexto de la universidad y en los destinatarios y las destinatarias del curso.

Las guías de trabajo se organizan por clase. Cada una de ellas está dedicada a una serie de contenidos que se presentan, tal como en Lengua de CPU, en función de un objetivo final puramente instrumental de la materia, que, tal como se mencionó, es la escritura de una respuesta de examen en la que se solicita el reconocimiento de los paratextos (título, autor, fecha de publicación y fuente), el tema y las diversas voces que componen un artículo de divulgación ofrecido por el docente o la docente. Los contenidos, además, están acompañados de ejemplos de uso que servirán como patrones de escritura para que los estudiantes y las estudiantes elaboren sus propias producciones.

Otra de las cuestiones a considerar es el tenor de las explicaciones que ofrece el manual. Se trata de definiciones orientadas a la divulgación, preparadas para estudiantes que necesitan las

herramientas teóricas, pero que no serán profesionales en Letras, por lo que, al menos en esta primera instancia de acercamiento a la lectura y escritura académica, no requieren un conocimiento especializado con respecto a los contenidos. Por ejemplo, las descripciones y los patrones de textos indican cómo citar, cómo hacer intervenir la voz de un *otro* en un texto, a partir de marcas muy específicas y básicas en la cita directa y la cita indirecta (el uso del subordinante, el uso de comillas, el uso de los verbos de decir, la coma, etc.), pero no se detienen en disquisiciones lingüísticas acerca de la polifonía en los textos.

El cuerpo teórico de las guías, por lo general, está acompañado de actividades. Se ofrece una serie de consignas de carácter esquemático y con operaciones cuyo objetivo es hacer explícitos los procedimientos estudiados de manera de fomentar su reconocimiento y su uso. Se trata de las habituales consignas en las que se solicita subrayar, completar con alguna categoría, unir con flechas, decidir por verdadero o falso, etc. Para la elaboración de las actividades se buscó evitar cualquier situación que pudiera obturar la práctica de los contenidos específicos a estudiar. Así, se optó por utilizar un léxico relativamente accesible y desestimar el uso de textos extensos y géneros no habituales para un lector escolarizado.

Por último, en las guías se ofrece una serie de modelos de examen que, por un lado, logran, desde nuestra perspectiva, la familiarización de los estudiantes y las estudiantes con este género tal como lo entiende la materia y, por otro, explicitan los criterios

generales de corrección a la vez que habilitan un espacio para el comentario y el aprendizaje (Carlino, 2002, p. 5).

Los patrones textuales

Los patrones textuales de las guías de trabajo de TCL, tal como se mencionó anteriormente, presentan ejemplos con explicación teórica de cada uno de los temas desarrollados en la cursada con el fin de ofrecer herramientas para responder las consignas del examen. En el Cuadro 1, se reproduce uno de ellos, cuyo análisis se realiza más adelante en las guías de trabajo (Cuadro 2). Se trata del patrón de respuesta de la guía de trabajo relativa a la elaboración del plan textual, que constituye, además, un modelo de respuesta de la consigna final de escritura presente del examen.

En el Cuadro 2 es posible observar la manera en la que se presenta el texto desglosado con el objetivo de mostrar las estrategias de escritura que se utilizaron para su composición. Cada uno de los elementos que aparecen señalados forman parte de los contenidos de la materia y de las guías. Así, por ejemplo, en las primeras guías, se desarrollan los elementos paratextuales de un artículo de divulgación y además se explica cómo responder acerca del tema y subtemas de un texto. También se revisan las cuestiones referidas a la puntuación y, finalmente, a la delegación de voz.

Cuadro 1. Patrón de escritura para la respuesta a la consigna 4 del examen

Consigna

Escriba un texto breve (de aproximadamente 150 o 200 palabras) en el que se respondan las siguientes preguntas:

Según el artículo “Se escribe peor, pero no solo por el chat”, ¿cómo escriben actualmente los jóvenes en los medios electrónicos?; ¿qué opina Nelly Rueda sobre el tema?; ¿qué sostiene Magdalena Viramonte de Ávalos sobre esta cuestión?

Recuerde:

Es una sola respuesta de tres párrafos. En el primer párrafo se presentan el título del artículo, el nombre y apellido del autor o la autora (si apareciera), la fecha de publicación y la fuente donde fue publicado. También se enuncia el tema. Luego, se responde la primera pregunta. En el segundo párrafo se responde la segunda pregunta y, en el tercero, la tercera pregunta.

En la respuesta, no debe expresar su opinión, sino que debe remitirse al contenido del artículo. Deberá incluir citas directas e indirectas y respetar las convenciones de escritura (ortografía, uso de mayúsculas, puntuación, etc.).

Modelo de respuesta

El artículo “Se escribe peor, pero no solo por el chat”, publicado en el periódico *La Voz* el 3 de abril de 2011, trata sobre la relación entre las formas de escritura de los jóvenes en la actualidad y el uso de plataformas digitales. Según el texto, cuando niños, niñas y adolescentes escriben en los medios electrónicos, abrevian las palabras, omiten vocales, truecan consonantes, utilizan extranjerismos, juegan con las palabras y cometen numerosas faltas de ortografía.

Con respecto al uso del lenguaje escrito por parte de los/as chicos/as, Nelly Rueda, docente de Lengua Castellana de la Universidad Nacional de Córdoba, asevera: “Es difícil que entiendan la importancia de escribir correctamente”. No obstante, según la especialista, los motivos de este problema no tienen que ver con las redes sociales sino con la ausencia de políticas educativas y lingüísticas orientadas a esta cuestión. Además, agrega:

“Nos interesa identificar que las nuevas tecnologías tienen normas propias que no responden a las de otro tipo de texto”.

Por otro lado, Magdalena Viramonte de Ávalos, directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, considera que estas nuevas formas de escribir representan una pérdida de riqueza léxica y sintáctica, pero también una ganancia de capacidad de síntesis.

Cuadro 2. Patrón de escritura para la consigna 4 del examen de TCL con la descripción de la estructura

| Párrafos | Contenidos y formas de citación |
|---|--|
| [1] El artículo “Se escribe peor, pero no solo por el chat”, publicado en el periódico <i>La Voz</i> el 3 de abril de 2011, trata sobre la relación entre las formas de escritura de los jóvenes en la actualidad y el uso de plataformas digitales. Según el texto, cuando niños, niñas y adolescentes escriben en los medios electrónicos, abrevian las palabras, omiten vocales, truecan consonantes, utilizan extranjerismos, juegan con las palabras y cometen numerosas faltas de ortografía. | Párrafo 1: <ul style="list-style-type: none">- Título del artículo, nombre y apellido del autor o la autora (si aparece indicado), fecha de publicación y fuente.- Tema del artículo.- Respuesta a la primera pregunta: modos de escritura de los jóvenes en los medios electrónicos. |

| | |
|--|---|
| <p>[2] Con respecto al uso del lenguaje escrito por parte de los chicos y las chicas, Nelly Rueda, docente de Lengua Castellana de la Universidad Nacional de Córdoba, asevera: “Es difícil que entiendan la importancia de escribir correctamente”. No obstante, según la especialista, los motivos de este problema no tienen que ver con las redes sociales sino con la ausencia de políticas educativas y lingüísticas orientadas a esta cuestión. Además, agrega: “Nos interesa identificar que las nuevas tecnologías tienen normas propias que no responden a las de otro tipo de texto”.</p> | <p>Párrafo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a la segunda pregunta: postura de Nelly Rueda sobre el tema del artículo. - Citas directas |
| <p>[3] Por otro lado, Magdalena Viramonte de Ávalos, directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, considera que estas nuevas formas de escribir representan una pérdida de riqueza léxica y sintáctica, pero también una ganancia de capacidad de síntesis.</p> | <p>Párrafo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a la tercera pregunta: posición de Magdalena Viramonte de Ávalos sobre el tema del artículo. - Citas indirectas |

Los patrones de escritura que forman parte de las guías de estudio son variados. Así, por ejemplo, en ellas se ofrece el modelo de escritura para la respuesta a la primera actividad y la primera pregunta de la última consigna del examen referida al tema y relevamiento de información paratextual (consignas 1 y 4 del examen de TCL), pero también se muestran otras alternativas para responder acerca del tema de un texto que no necesariamente

se utilizarán en la evaluación, tal como es posible observar en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Patrón de escritura para consignar el tema de un texto

¿Cómo se responde una consigna en la que se solicita señalar el tema de un texto?

Para responder una consigna (de un trabajo práctico o un examen, por ejemplo) en la que se solicita el tema de un texto, se deben respetar las convenciones de escritura. Además, la respuesta debe ser completa y clara. Veamos un ejemplo:

¿Qué tema se desarrolla en el artículo "Un parche de grafeno para controlar la diabetes"?

En el artículo "Un parche de grafeno para controlar la diabetes" se desarrolla el tema de la creación de un dispositivo no invasivo para la medición de los niveles de glucosa.

A menudo, en las guías de estudio de la materia aparecen algunas indicaciones para la escritura de una respuesta en función de ciertos errores sintácticos o semánticos habituales. Se trata de pautas que pueden servir como sugerencias prescriptivas en el momento de la revisión de los textos producidos por los estudiantes y los estudiantes. En el Cuadro 4 se observa uno de estos patrones vinculado con una de las dificultades más comunes que se presentan en las producciones escritas: la construcción de la oración relacionada con el tema del texto leído.

Cuadro 4. Patrón de escritura para consignar el tema de un texto.
Expresiones correctas y erróneas

⇒ **Algunas expresiones que sirven para responder consignas en las que se solicita el tema de un texto:**

- En el texto/libro/artículo/capítulo... se desarrolla el tema de...
- El tema del texto/libro/artículo... es...
- El texto/libro/artículo... trata el tema de...
- El texto/libro/artículo...trata sobre...
- El texto/libro/artículo... trata acerca de...

⇒ **Algunas expresiones erróneas para responder consignas en las que se solicita el tema de un texto:**

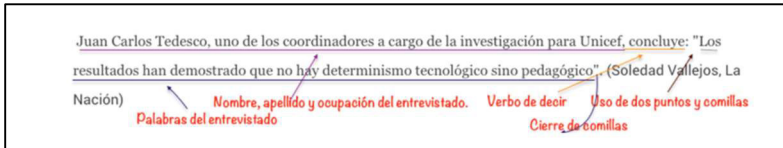
- El tema del texto trata sobre...
- El tema del texto se trata sobre...
- El tema del texto es sobre...
- El texto habla de...

El uso de patrones de escritura para la última consigna de la evaluación (consigna 4) requiere también del uso de otros modelos preliminares ofrecidos en las guías de estudio. Se trata de modelos de estructura de citas directas e indirectas (Cuadro 5 y Cuadro 6).

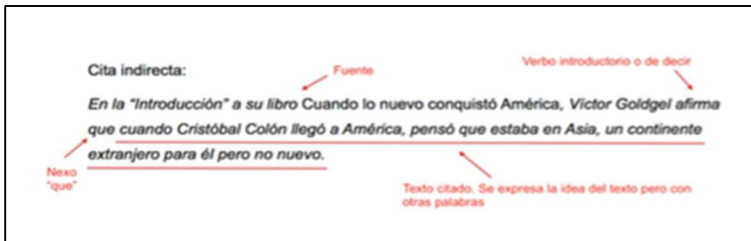
Los patrones que servirán para introducir las citas directas e indirectas en la consigna 4 del examen indican las partes que deberían aparecer en las respuestas. Más allá de las implicancias que representa la delegación de voz, en esta primera instancia se espera que los estudiantes y las estudiantes sean capaces de delimitar claramente el discurso citante del discurso citado y comiencen a reflexionar acerca de cuestiones vinculadas tanto con la gramática como la semántica y la normativa: el valor semántico de los verbos de decir, la inclusión de la subordinada sustantiva

tanto en la cita directa como la indirecta, diferenciada por la puntuación o la aparición del subordinante y la importancia de la paráfrasis, que implica una serie de operaciones léxicas y sintácticas.

Cuadro 5. Patrón de escritura de una cita directa



Cuadro 6. Patrón de escritura de una cita indirecta



Los modelos de examen

Los modelos de examen constituyen en la experiencia relevada un instrumento central de estudio. El manual de la materia ofrece diferentes modelos que anticipan las características generales del examen y también las particulares: el tipo de consignas que se solicitarán y las características formales que deberán poseer las respuestas solicitadas.

Tanto los modelos de examen como el examen constituyen una síntesis de los contenidos de la asignatura (Cuadro 7). En ese sentido, cada una de las consignas puede ser relacionada con los temas desarrollados en la cursada y con los patrones de escritura ofrecidos. Una de las consecuencias de esta organización es que las estudiantes y los estudiantes, para resolverlas, deben visitar los capítulos del manual en donde se desarrollan los contenidos solicitados.

Cuadro 7. Contenidos en función de las consignas de los modelos de examen

| Consigna de examen | Contenidos relacionados |
|--|---|
| 1. Escriba en una oración el título del artículo, el nombre y apellido de la autora, el medio en el que se publicó, la fecha de aparición y el tema. | Elementos paratextuales / tema de un texto / puntuación |
| 2. En el artículo se recurre a la explicación de dos especialistas. Indique el nombre y apellido de cada uno de ellos, la institución a la que pertenecen y la profesión o rol que ejercen en dicha institución. | Identificación de los enunciadores |
| 3. Indique qué tipo de cita aparece en cada enunciado. | Identificación de cita directa e indirecta |
| 4. Escriba un texto breve (de aproximadamente 15 renglones) en el que se respondan las siguientes preguntas. <i>¿Qué tema se desarrolla en el artículo leído? Según los especialistas, ¿cómo se</i> | Elementos paratextuales Tema Normativa (puntuación) Cita directa Cita indirecta Plan textual |

| | |
|---|--|
| <p><i>desarrolla el cerebro de lxs adolescentes? ¿Por qué es difícil monitorear a este sector de la población?</i></p> <p><u>Recuerde:</u></p> <p>Es una sola respuesta de tres párrafos. En el primer párrafo se presenta la fuente (título, autor/a, etc.) y se responde la primera pregunta. En el segundo párrafo se responde la segunda pregunta y, en el tercero, la tercera pregunta.</p> <p>No debe expresar su opinión. En el texto deben aparecer citas directas e indirectas. Debe respetar las convenciones de escritura (ortografía, uso de mayúsculas, puntuación, etc.).</p> | |
|---|--|

III. La experiencia didáctica: hacia la clase pautada y con objetivos instrumentales

Una de las cuestiones más complejas para la enseñanza de la lengua y de los procedimientos específicos del discurso académico es la elaboración de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje. Las producciones de los estudiantes y las estudiantes de TCL muestran, tal como se mencionó, serias transgresiones a nivel oracional, de coherencia textual, de la normativa y dificultades con la adecuación contextual del mensaje. El antecedente del trabajo realizado en el aula virtual durante el ASPO, centrado en la corrección de producciones de cada estudiante y una experiencia de cursada presencial realizada en el primer cuatrimestre de 2022, con una significativa impronta de

trabajo individual, hicieron evidentes las limitaciones de la metodología de taller presencial con preponderancia de trabajo grupal y un limitado seguimiento individualizado de las producciones escritas. En ese sentido, se decidió llevar a cabo una experiencia que partiera de una planificación de clases con un predominio del trabajo individual por sobre el grupal y el trabajo directo del docente con cada estudiante. Esto no significa que quienes cursaban la materia no participaran de instancias de trabajo y reflexión grupal o que se desconociera la naturaleza social de la actividad, sino que se reconociera que la escritura muchas veces requiere de la actividad individual, de la reflexión solitaria y de la concentración personal para la planificación, la reescritura, la corrección y todo lo que tenga que ver con este complejo proceso²³. Por otra parte, se buscó recuperar la figura del docente como sujeto que facilita el aprendizaje a través de la instancia de revisión individual y la exposición teórica. Siguiendo a Carlino (2005, p. 33), se consideró que el docente debería ser quien hiciera explícita la necesidad de revisión de los textos y el responsable de ayudar a “desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente”.

Partiendo de este presupuesto, se realizó una planificación metodológica de la cursada general y la planificación de cada una

²³ Para la planificación de la secuencia didáctica se tomaron en cuenta algunos conceptos vinculados con la cognición situada referidos al aprendizaje escolar, pero que consideramos pertinentes para la propuesta. Tal como lo plantea Díaz Barriga Arceo (2003), entendemos que *el conocimiento es situado*, que toma en cuenta el contexto y la actividad y, por otro, reconocemos como central la relación entre aprender y hacer.

de las clases de una comisión de TCL con un número reducido de estudiantes. Se trataba de nueve estudiantes cuyas producciones presentaban fuertes transgresiones en la escritura. La cursada fue organizada en etapas. En la primera clase se incluyó una apertura, una clase expositiva y dialogada en la que, además de las presentaciones de rigor, se incorporó el análisis de un modelo de examen de la materia y se realizó un breve diagnóstico. Durante las clases subsiguientes se dictaron los contenidos y se realizaron las actividades de la cursada. Cada encuentro constó básicamente de tres momentos: un primer momento expositivo, en el que se revisaban los temas dictados en las clases precedentes y se explicaba un nuevo tema teórico; un segundo momento de trabajo en el aula en el que se resolvían algunas consignas de manera grupal o individual referidas al tema desarrollado y un tercer momento de escritura con el uso de los patrones ofrecidos, revisión individual por parte del docente y reescritura en los casos necesarios. Esta instancia de escritura incluía la resolución de alguna consigna de los modelos de examen.

Una de las premisas centrales de la planificación de la secuencia didáctica era la de recuperar la idea de la escritura como un proceso que necesariamente está regido por un objetivo (Flower y Hayes, 1981, p. 377). Al respecto, en la planificación de las instancias mencionadas, que comprendieron tanto el estudio en términos teóricos como prácticos de las estrategias de escritura, se buscó promover en los estudiantes y las estudiantes la reflexión sobre los alcances de esta aseveración vinculada con el proceso de producción de sus propios textos.

Finalmente, se incluyeron dos momentos relacionados con el orden habitual de los contenidos de las guías de trabajo de la materia: la realización de un modelo de examen en condiciones similares a las de la instancia real, con lectura y análisis de la guía sobre plan textual, y el examen propiamente dicho. En el Cuadro 8 se ofrece un esquema de la organización de la cursada y de cada clase en la comisión de TCL analizada.

Cuadro 8. Planificación general de la cursada

| Etapas de la cursada | Clase | Organización de cada clase | Instrumento transversal |
|----------------------|---------|---|--|
| Espacio del acuerdo | Clase 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la materia • Acuerdos de cursada • Presentación de contenidos a partir de cada consigna del examen • Diagnóstico | Uso de consignas de los modelos de examen como actividad de aula |

| | | | |
|---|--------------------|---|--|
| Desarrollo de contenidos y práctica | Clases 2 a 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Primer momento: Exposición Revisión de temas anteriores y nuevo tema • Segundo momento: Instancia colectiva Actividades seleccionadas del nuevo tema y puesta en común • Tercer momento: Instancia individual y de interacción con el docente Actividad individual de escritura a partir de patrones textuales con revisión y reescritura | |
| Instancia preevaluativa | Clase 13 | Modelo de examen y plan textual | |
| Espacio de la evaluación y cierre de la materia | Clase 14 Examen | Evaluación escrita | |

La primera clase

Tal como se mencionó anteriormente, la primera clase se propuso como un momento de presentación entre los estudiantes y las estudiantes, el docente y las características de la materia. Este momento fue pensado como un espacio fundacional en el que, más allá de las cuestiones específicas en términos disciplinares, se hicieron explícitos algunos acuerdos vinculados con cuestiones

relacionales. En ese sentido, se planteó una cursada en la que se colocaba en primer lugar la empatía en función de un objetivo bien concreto: la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para la aprobación de la materia y para la introducción a la lectura y escritura académicas. Cuando mencionamos la empatía, hacemos referencia a que, desde ese momento, se habilitaba un espacio seguro para preguntar, dudar y equivocarse sin temor a algún señalamiento de cualquier tipo. Por otra parte, el docente se presentó como el responsable de la enseñanza de los contenidos y del seguimiento de cada ingresante.

A partir de esto, se procedió a revisar los objetivos de la asignatura, a enumerar los contenidos centrales y se conversó acerca de las diferentes consignas del modelo de examen, en términos de cómo interpretarlas en función de aquello que se solicitaba en cada una de ellas. Esta primera aproximación a los contenidos de la materia sirvió como un diagnóstico general acerca de la situación de los estudiantes y las estudiantes en relación con la escritura.

Los momentos de la fase de desarrollo de contenidos y práctica

El momento expositivo

El primer momento comprende la exposición con diálogo por parte del docente sobre temas estrictamente teóricos desarrollados en el manual. En términos generales, esta instancia se dividió en dos partes. Cada clase se inició con un breve recorrido por los temas abordados en los encuentros anteriores. De manera sucinta, se rescataban los conceptos centrales de los

diferentes temas. A continuación, se iniciaba la explicación de los nuevos contenidos. La exposición del docente intentó promover la reflexión metalingüística en términos prescriptivos, es decir, no como un mero hecho anecdótico del aprendizaje, sino más bien como una herramienta necesaria para la elaboración de producciones de escritura.

La instancia expositiva incluyó la explicación acerca del uso de los patrones de escritura. Al respecto, también se optó por una modalidad prescriptiva y se incentivó el conocimiento memorístico de las estructuras presentadas, con el fin de que fueran utilizadas como insumo para las producciones escritas. En todas las instancias explicativas se hizo uso del pizarrón para ofrecer nuevos ejemplos y reformulaciones de las explicaciones de los contenidos.

Otra de las características de este momento era la limitación discursiva. En ese sentido, la exposición del docente se restringió a la explicación de los temas específicos de la materia en los términos ofrecidos en las guías de estudio y con el menor número de digresiones posibles. La exposición debía estar al servicio de un aprendizaje eficaz y de la generalización teórica y no de los desvíos, casos particulares o excepciones.

El momento productivo. La instancia colectiva y la individual

En la segunda instancia de la clase se procedió a la realización de actividades relacionadas con los temas teóricos desarrollados en el primer momento. Se les ofreció a los estudiantes y las estudiantes una serie de consignas específicas con instrucciones simples como

subrayar, marcar, definir, etc., seleccionadas de las guías de estudio.

El tiempo dedicado debía cumplirse estrictamente, con el fin de reservar el resto de la clase al trabajo individual de producción de textos. Esta etapa se llevó a cabo de manera oral en conjunto con toda la comisión o, en algunos casos, individualmente o en pequeños grupos, con una puesta en común. Se buscó que los estudiantes y las estudiantes sistematizaran los conocimientos adquiridos en el intercambio explicativo, pero que también los aplicaran a situaciones concretas, tales como enunciados breves. Otro de los objetivos fue que el docente evaluara la necesidad de revisión del tema propuesto.

La instancia individual era la última de cada una de las clases. Se trataba de la realización de una tarea orientada a la producción de un texto breve en el que se ponían en práctica los contenidos desarrollados. El trabajo solicitado estaba vinculado con la actividad de escritura de la evaluación final e inclusive se trataba de alguna de las consignas presentes en los modelos de examen. Hacia el final de la etapa de desarrollo de contenidos y prácticas, los estudiantes y las estudiantes habían completado en clase todos los modelos de examen de las guías.

Los patrones de escritura jugaron un rol central, ya que a partir de ellos se elaboraban los textos solicitados. La resolución estaba sometida a la revisión y reescritura hasta obtener un producto final que no presentara transgresiones significativas y la instancia de corrección se realizaba junto con el estudiante en un momento de encuentro individual en el aula. Los criterios de corrección se

limitaban al señalamiento de cuestiones básicas, asociadas con los temas vistos en las clases, sin brindar la resolución y remitiendo constantemente al patrón textual para incentivar la comparación entre textos.

IV. Análisis de algunas producciones realizadas durante la experiencia

Una de las primeras cuestiones por resolver era el modo en que debían ser redactadas las respuestas de la evaluación, ya que la materia tiene como objetivo central el aprendizaje de estrategias de escritura, además de la comprensión del contenido de los artículos de divulgación que sirven como fuente para la creación de los textos propios. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de resolución de actividades de escritura obtenidos durante la experiencia que resultan representativos de cómo se interpretaban las consignas de trabajo y se aplicaban los patrones de escritura.

En el Cuadro 9 se muestra la respuesta a la consigna 1 de un modelo de examen previa a la utilización de los patrones de escritura. El tipo de redacción que se observa resulta habitual en el TCL. Frente al pedido de elaborar una oración que requiere del relevamiento de los elementos paratextuales y la enunciación del tema del artículo, el estudiante redacta una lista.

Cuadro 9. Respuesta obtenida a la consigna 1 de un modelo de examen sin uso del patrón de escritura²⁴

Redacte una oración bien formulada en la que se indique el título del artículo, el nombre y apellido de la autora, el medio en el que fue publicado, la fecha de aparición y el tema.

Respuesta:

Del uso desmedido a la adición. cuando debe preocuparnos la dependencia de las redes sociales

Por Gabriela Navarra

8 de enero del 2022

Busqueda desesperada de like

En el ejemplo del Cuadro 9 aparece un listado de algunos elementos que se solicitan en la consigna; sin embargo, no se tiene en cuenta el primer pedido realizado: redactar la respuesta en una oración bien formulada. La estructura de la respuesta da a entender que el escritor presupone que el lector podrá intuir qué información está brindando a través de la asociación entre el orden en que aparecen mencionados los elementos en la consigna y el orden en que se incluyen esos elementos en la lista, más allá de la omisión de mencionar la fuente. Esto podría vincularse con la falta de competencias relacionadas con las formalidades de la escritura de una respuesta a examen, cuyo destinatario es un docente o una docente avezados en aquello que se solicita, pero que exige una respuesta en la que se desarrolle el tema a evaluar como si lo desconociera (Carlino, 2002, p. 5). Sin embargo, este tipo de respuestas pueden interpretarse desde diversas perspectivas. Una de ellas es que el escritor o la escritora no tiene


²⁴ Se reproducen las respuestas de estudiantes sin modificaciones.

la noción de la definición de oración en términos gramaticales o al menos de cómo se elabora una en el discurso escrito. Así, el término *oración* que aparece en la consigna se interpreta como un sinónimo de texto, fragmento, enunciado o lista.

Otra explicación podría estar relacionada con que quien redacta no repara en la importancia de la composición de la respuesta, sino que infiere que la resolución correcta requiere solamente la identificación de los elementos del artículo de base solicitados en la consigna. En este caso, es posible plantear la hipótesis de que, desde la experiencia del estudiante, la gramaticalidad, la coherencia y la cohesión de la respuesta no necesariamente son consideradas determinantes para la aprobación de una actividad.

En el Cuadro 10, se observa un patrón de escritura ofrecido en el aula para la consigna 1 del examen, pero que también sirve para responder la primera pregunta de la consigna 4 de la evaluación y, a continuación, dos intentos de respuesta de una estudiante.

Cuadro 10. Modelo de respuesta a la consigna 1 y la primera pregunta de la consigna 4 del examen con un caso de respuesta y reescritura²⁵

| |
|---|
| <p>Redacte una oración bien formulada en la que se indique el título del artículo, el nombre y apellido de la autora, el medio en el que fue publicado, la fecha de aparición y el tema.</p> <p>Patrón de respuesta ofrecido</p> <p>En el artículo “XXXXX”, de Juan Pérez, publicado el 12 de mayo de 1999 en la versión</p> <p style="text-align: center;"></p> |
|---|

²⁵ Se reproducen las respuestas de estudiantes sin modificaciones.

| | | |
|---|---------|----------------------|
| Título. | Autor/a | Fecha de publicación |
| digital del diario <i>La Nación</i> se desarrolla el tema de la inflación en los países emergentes. | | |
| Fuente. | | Tema |

Primera escritura
En el artículo “La ONU reconoce oficialmente que el cannabis puede tener propiedades medicinales”, publicado el 02 de diciembre de 2020 en la versión digital <https://elPais.com> de la sección sociedad desarrolla que el cannabis podría ser efectivo en usos medicinales.

Primera reescritura
En el artículo “La ONU reconoce oficialmente que el cannabis puede tener propiedades medicinales”, publicado el 02 de diciembre de 2020 en la versión digital de El País, se desarrolla el tema del uso medicinal del cannabis.

En la escritura y primera reescritura, la estudiante utilizó el patrón a partir de la explicación y posterior revisión con el docente. Una de las dificultades más habituales –más allá del olvido de la inclusión del nombre y apellido de la autora y la manera en que se inserta la fuente– es la enunciación del tema, sobre todo si requiere de la formulación de una frase nominal. La práctica de reescritura guiada permitió, en este caso, llegar a la elaboración del enunciado del tema del texto e integrarlo a la oración.

La remisión constante al patrón de escritura permite, entre otros aspectos, repasar los temas desarrollados en el aula y revisar el texto a partir de los contenidos específicos que aparecen en las guías y que deben ser utilizados en la práctica.

En el Cuadro 11 presentamos otro de los patrones ofrecidos para la respuesta a la segunda y tercera pregunta de la consigna 4 del

examen en las que se debe introducir el uso de citas directas e indirectas.

Cuadro 11. Patrones de escritura para la segunda y tercera pregunta de la consigna 4 del examen

La investigadora Kalman Applbaum señala que la medicina ha adquirido la lógica de la publicidad porque ofrece soluciones para las nuevas necesidades que ella misma crea. En este sentido, funciona como cualquier otro mercado. Para la especialista, hoy en día, la medicina ha dejado de ser vista únicamente como una herramienta contra el dolor y la muerte y pasó a ofrecer soluciones para casi todos los aspectos de la vida.

El doctor Agustín Ciapponi, médico de familia y coordinador del Centro Cochrane Argentina, del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS), afirma: "La medicalización de la vida cotidiana existe, y es un negocio formidable para las farmacéuticas y otras industrias asociadas".

Citas indirectas
La investigadora...
señala que...
Para la
especialista...

Cita directa
El doctor Agustín
Ciapponi... afirma: "..."

Estos patrones de escritura se complementan con los utilizados para la elaboración de enunciados que contengan citas directas e indirectas presentados en la sección "Los patrones textuales". Con ellos se realizaron varios trabajos de escritura exclusivamente durante la clase. Para la realización de estas actividades, el docente facilitó, además, un listado de ordenadores textuales y explicó su uso a través de ejemplos en el pizarrón. Asimismo, se subrayó la necesidad de retomar las preguntas de las consignas como inicio de las respuestas.

En el Cuadro 12 se presentan intentos de respuesta en los que aparecen algunas de las dificultades recurrentes en la construcción de citas. Así, es posible identificar cuestiones relacionadas con la

elisión del enunciador. En algunas ocasiones, esta elisión, tal como sucede en el primer caso registrado en el cuadro, puede representar la marca de una lectura errónea de un fragmento del texto. El complemento agente (*por el equipo*) que precede al verbo de decir *afirma* fue interpretado como el sujeto de la oración. En los ítems b y c del Cuadro 12 se presentan otras transgresiones también habituales: el discurso citado aparece truncado y se integran dos maneras de citar directamente en la misma oración.

Los problemas referidos a la formulación de citas indirectas relevados son múltiples, pero en el ejemplo seleccionado (Cuadro 12, d), más allá de las transgresiones observadas en el fragmento con respecto a la normativa y el marcador textual, se destacan la dificultad para el parafraseo que se resuelve con la construcción de frases agramaticales y con el reemplazo de unas pocas palabras del enunciado original por sinónimos, algunas veces incorrectos.

Otro problema observado en la resolución de estas preguntas fue la integración en un mismo enunciado de las marcas de cita directa e indirecta explicadas en la clase y presentadas en las guías de estudio. Las instancias de revisión con el docente y reescritura individual resultaron centrales para la identificación y resolución de esta transgresión, que precisaba de la vuelta al texto fuente y de los patrones de escritura.

En el Cuadro 13 se observan algunas reescrituras de las respuestas que requerían el uso de cita directa e indirecta, bastante representativas de los resultados de la experiencia. La metodología de práctica individual guiada por el docente posibilitó a quienes participaron de las reescrituras obtener un

producto final relativamente adecuado a lo solicitado o que, al menos, mostraba una notable mejora con respecto al primer intento.

Cuadro 12. Casos de resolución de consigna de examen con uso de cita directa e indirecta²⁶

| |
|---|
| <p>Cita directa</p> <ul style="list-style-type: none">a) Con respecto a las características que tiene los cráteres encontrados por el equipo afirma: “Los cráteres estaban cubiertos por unas capas, algunas de las cuales sorprendentemente estaban formadas por nuevas especies de bacterias”.b) Con respecto a las características de los cráteres, el equipo sostiene: “de unos 10 metros de ancho y 13 de profundidad”.c) Según el artículo los investigadores han desarrollado: “un parche que extrae la glucosa en el fluido intersticial de los folículos pilosos”. <p>Cita indirecta</p> <ul style="list-style-type: none">d) En relación a los consejos de Paula Trippichio, psicóloga infantojuvenil del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO), explica que durante la adolescencia aun esta en vías de madurez el lóbulo frontal que previene de impedir la conducta si esta inmaduro, hay expuesto a generar adicciones por lo que hay que cuidar especialmente a los jóvenes en esta situación. |
|---|

²⁶ Se reproducen las respuestas de estudiantes sin modificaciones.

Cuadro 13. Resultado de algunas reescrituras de respuesta con uso de citas directas e indirectas²⁷

Con respecto a los cráteres encontrados el artículo sostiene: “Estaban cubiertos por unas capas, algunas de las cuales, sorprendentemente, estaban formadas por nuevas especies de bacterias”.

Con respecto a las características de los cráteres, el autor sostiene: “Estaban cubiertos por unas capas, algunas de las cuales sorprendentemente esta formada por nuevas especies de bacterias”.

Con respecto a los datos que aporta el estudio de la defensoría del pueblo de la ciudad de Buenos Aires, el artículo menciona: “Entre los 10 y 11 años, la mayoría de los chicos argentinos reciben su primer celular con acceso a internet. Cuando llegan a los 12, la cifra escala a 9 de cada 10”. También sostiene que suelen utilizarlo para las redes y casi no ven riesgos en usarlas.

La escritura de las respuestas completas a la consigna 4 de los modelos de examen son el resultado de un proceso de escritura y reescritura realizado exclusivamente en el aula a partir de la metodología antes descripta.

V. A modo de conclusión: evaluación de la experiencia y una breve reflexión acerca de la enseñanza de la lengua en el ámbito universitario

La experiencia narrada permite enumerar algunas consideraciones generales a modo de conclusión que se organizan desde tres perspectivas: la específicamente disciplinar (en términos de los contenidos de la materia), la metodológica y el

²⁷ Se reproducen las respuestas de estudiantes sin modificaciones.

plano de la consideración general sobre los talleres de lectura y escritura académica en los inicios de los estudios superiores.

En relación con la cuestión específicamente disciplinar, la experiencia realizada en esta comisión de Taller Complementario de Lengua confirma la necesidad de profundizar el estudio de la gramática y la normativa en la asignatura, ya que gran parte de las dificultades relevadas tanto en la lectura como la escritura se asocian con aspectos vinculados con aquellas. Por otra parte, la centralidad del uso sistemático de categorías y definiciones de la lingüística, la gramática y la remisión a reglas de escritura durante la experiencia posibilitó crear un lenguaje común en el aula y propició un acercamiento al objeto de estudio y a la meta de la asignatura. Los estudiantes y las estudiantes adquirieron herramientas de análisis de sus propias producciones que les permitieron comenzar a salirse de la revisión intuitiva de sus textos, para constituirse en sujetos más conscientes de que la escritura constituye una tecnología con sus propias características. Sin embargo, una de las dificultades más importantes observadas es que la introducción de este sesgo disciplinar, aunque muy básico, requirió de la reposición de contenidos ausentes en el programa de la materia y que actúan como retardadores de la secuencia didáctica.

Con respecto al aspecto metodológico, la organización esquemática de la secuencia didáctica permitió que el docente y las estudiantes y los estudiantes transitaran la asignatura conociendo exactamente cuáles eran sus objetivos centrales, tanto en el aspecto de los contenidos como de la evaluación. La elección de

los modelos de examen como instrumento transversal de la cursada resultó sumamente motivador, ya que implicaba una práctica concreta y útil. Asimismo, las guías de la materia como instrumento ordenador del estudio y las clases teóricas expositivas contribuyeron, desde la mirada estudiantil, a la sensación de espacio seguro.

Consideraciones aparte merece la instancia de trabajo individual de las estudiantes y los estudiantes y del intercambio con el docente y el uso de patrones textuales. La práctica individualizada puede evaluarse como necesaria para identificar la naturaleza de los diferentes problemas de los escritos de la comisión de TCL de la experiencia. Asimismo, el intercambio directo con cada estudiante posibilitaba el seguimiento pormenorizado de las producciones escritas y la confrontación de las reescrituras. El espacio de encuentro individual era solicitado constantemente, ya que permitía a los estudiantes y las estudiantes controlar sus producciones y, por otro lado, promovía el trabajo metódico.

Los patrones textuales constituyeron el insumo central para la producción de textos. Tal como se mencionó anteriormente, cada reescritura estaba relacionada con la revisión realizada por el profesor y la remisión al patrón correspondiente para la confrontación con la producción propia. Estas instancias lograron un sustancial mejoramiento de los escritos y un resultado final de la cursada positivo, pero que, al mismo tiempo, abre algunas objeciones. La primera se vincula con el alcance del uso de estos patrones de escritura. La experiencia relatada parece dar cuenta de la necesidad de ofrecer una referencia concreta con respecto a

los textos que se espera se escriban durante la cursada. Frente a una forma novedosa de escribir, la presentación de estos patrones para marcar un camino a seguir en las producciones resulta entonces imperativa. Sin embargo, es posible preguntarse si esta estrategia podría derivar en formas de escritura sumamente automáticas y esquemáticas que se limitan a reproducir indefinidamente una especie de molde. La experiencia realizada confirma, en parte, esta perspectiva, pero con matices a medida que se avanzaba en el curso. La utilización mecánica de los patrones pudo observarse, sobre todo, hacia el principio de la cursada en los primeros textos escritos, especialmente en las respuestas referidas al tema de algún texto leído; pero, con el devenir de las clases, la complejidad de las respuestas solicitadas obligaba a realizar cambios en los patrones, vinculados con la gramática, la cohesión y la coherencia textual. Esta dinámica de trabajo con los patrones promovió múltiples reflexiones específicas sobre diversos aspectos lingüísticos. Sin embargo, resulta posible pensar en otra forma de automatización que efectivamente pudo evidenciarse en la experiencia: el fuerte apego al modelo de respuesta del examen en términos del léxico utilizado para introducir la información solicitada y a las estructuras sintácticas ofrecidas en los patrones de escritura de delegación de voz. En raras ocasiones fue posible observar en las respuestas una propuesta alternativa a los modos de responder ofrecidos por el docente o en las guías de estudio.

Por último, cabe realizar algunas consideraciones con respecto de los alcances y la pertinencia de una propuesta didáctica como la presentada. Tal como se mencionó en varias ocasiones, TCL es

una materia dirigida a estudiantes cuyos escritos presentan fuertes dificultades. Esta experiencia resultó esclarecedora en términos de las ventajas que ofrece una planificación pautada y que recupera conocimientos de lingüística y gramática, además de un trabajo individualizado y centrado en los patrones de escritura que, en una instancia como esta, resultaron útiles. Sin embargo, nos preguntamos si un enfoque con algunos lineamientos similares puede ser válido en talleres de lectura y escritura universitarios de los inicios, dirigidos a un público general que no evidencie necesariamente inconvenientes de magnitud en la lectoescritura. De manera provisional, podría plantearse que para que estos talleres logren introducir a los estudiantes y las estudiantes en el aprendizaje de la especificidad del discurso académico, sin constituirse en un obstáculo para la filiación institucional, deben ofrecer contenidos, metodologías y herramientas acordes con el destinatario. Consideramos entonces que, al menos en una instancia inicial, la reposición de conocimientos referidos a nociones de gramática y lingüística básicos acompañados de prácticas de escritura guiadas e individualizadas constituye una estrategia de trabajo para tener en cuenta.

PARTE II

Capítulo 4

Reflexiones sobre las consignas de parcial universitario: una práctica crítica fundamental sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y situados

Florencia Cattán y Carolina Kelly

I. Introducción

Este capítulo se propone dar cuenta de los obstáculos observados en la resolución de consignas de parcial en un corpus de exámenes escritos, cuya aprobación es uno de los requisitos de acreditación y promoción²⁸ del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la UNAJ. Como asignatura del Ciclo Inicial²⁹, ideada para ingresantes a los

²⁸ Se establecen dos condiciones para la promoción y/o regularidad de la asignatura: la asistencia al 75% de las clases y la aprobación de dos exámenes parciales. A los fines de este estudio, seleccionamos un corpus integrado por la primera instancia de evaluación parcial de la materia, que evalúa la comprensión y producción de textos expositivos-explicativos.

²⁹ El Ciclo Inicial común a todas las carreras de la UNAJ está conformado por cuatro materias: Matemática Inicial, Problemas de Historia Argentina, Prácticas Culturales y Taller de Lectura y Escritura.

estudios superiores (en la mayoría de los casos, primeras generaciones de estudiantes universitarios), el TLE busca que los estudiantes y las estudiantes adquieran habilidades y competencias específicas de la lectura y la escritura en la universidad, con el fin de ir construyendo, en estos años iniciales, las bases de los complejos y exigentes procesos de la alfabetización académica³⁰ (Carlino, 2005).

El ingreso a la universidad posibilita el conocimiento de géneros discursivos (Bajtin, 1985) que presentan características y finalidades propias de un ámbito académico. Si bien algunos de esos géneros, como la lectura de consignas de examen y su resolución, han sido transitados en las trayectorias educativas previas, en los escritos, especialmente en los parciales que corregimos en el TLE, identificamos diversas dificultades, entre las que podemos señalar una tendencia a reproducir mecánicamente lo que se lee, con poca elaboración de la información presentada en el texto fuente, es decir, con problemas en la apropiación de los mecanismos enunciativos de delegación de la voz estudiados, así como una propensión a responder de manera insuficiente, inadecuada o incompleta aquello que es requerido.

En este trabajo, nos proponemos abordar estas problemáticas a través de dos enfoques complementarios. Primero, mediante la indagación del tipo de consignas secuenciadas que conforman el primer parcial del TLE, poniendo el foco en las operaciones

³⁰ Véase la Introducción del libro.

cognitivas y discursivas que, explícita o implícitamente, estas nombran, distinguen y pautan. Segundo, consideramos pertinente estudiar las dificultades a través del análisis de sus resoluciones escritas y, en especial, de aquellas que presentan mayores inconvenientes. El objetivo final es ofrecer una reflexión crítica sobre la importancia de diseñar el “parcial universitario”, de manera que promueva la claridad, la precisión y la rigurosidad en la comprensión y resolución de las consignas en general y de exámenes, en particular.

La formulación de consignas en el ámbito educativo, así como su deseable comprensión y buena resolución por parte de los estudiantes y las estudiantes, es un aspecto crucial que puede influir directamente en su desempeño y en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una consigna clara, precisa y bien pautada (esto es, con un encadenamiento progresivo y explícito) facilita la comprensión de las tareas y delimita expectativas posibles de ser acordadas, mientras que una instrucción ambigua, desordenada o mal formulada puede desorientar al destinatario generando confusión, desmotivación y respuestas insuficientes o poco adecuadas. En nuestra labor docente, identificamos diversos obstáculos vinculados a la resolución de actividades que suscitan también la pregunta respecto de los saberes y competencias que estamos evaluando. Explicitar estos presupuestos supone una revisión crítica y una actualización permanente de nuestras prácticas que se oriente a una mejora tanto en los modos de formular las consignas como en la explicación de estas instrucciones de trabajo.

II. Marco teórico

Para comenzar, es preciso tener en cuenta dos consideraciones preliminares acerca de los géneros discursivos académicos. En primer lugar, seguimos la clásica definición de los géneros discursivos de Bajtín (1985) concebidos como aquellos enunciados relativamente estables que conforman un repertorio de opciones que se ajustan a cada situación comunicativa. En segundo lugar, la escritura académica implica un aprendizaje de estos géneros que no debe darse por sentado. Incluso, es posible afirmar que en el contexto universitario las formas discursivas resultan novedosas para quienes deben ponerlas en práctica y, en consecuencia, deben ser integradas a los contenidos que los docentes y las docentes deben enseñar y acompañar (Carlino, 2005). En este sentido, respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en los ámbitos disciplinares, seguimos a Carlino (2001) en la consideración del aprendizaje como una tarea doble que es preciso abordar en todas las asignaturas dado que, por un lado, esta práctica habilita la asimilación de un sistema conceptual metodológico propio de cada ámbito de injerencia y, por otro, invita al estudiante a apropiarse y transformar ese contenido como parte central de la instancia de adquisición de conocimientos.

En cuanto a las dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura académica en los inicios de los estudios superiores, diversos autores y especialistas han investigado en torno a esta cuestión. Podemos mencionar entre estos trabajos aquellos que indagan la dimensión de la reescritura (Pereira y Valente, 2014), el proceso de lectura y la posterior producción

escrita a partir de apuntes (Arnoux y Alvarado, 1999; Carlino, 2004 y 2005) y el de la escritura a partir de borradores en las materias disciplinares (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2004). Respecto del estudio sobre las consignas de escritura, las representaciones y la planificación del escrito a partir de las instrucciones de trabajo, los trabajos de Riestra (2008 y 2010), Natale y Stagnaro (2014) y Stagnaro y Chosco Díaz (2011 y 2013) son de particular relevancia para nuestro estudio.

La consigna de escritura constituye un discurso instruccional en la medida en que implica un procedimiento secuencial a llevarse a cabo. De acuerdo con Silvestri (1998), un enunciador experto lo emplea como disparador que orienta la ejecución práctica de acciones y este es precisamente el carácter que distingue la consigna de otras tipologías textuales: apela al desarrollo de habilidades (o actividades) en el destinatario. En este sentido, su utilización se configura como un enunciado directivo que apunta a “organizar y controlar los procesos mentales y las actividades de los destinatarios [estudiantes] por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas” (p. 15). Stagnaro y Chosco Díaz (2013) observan la recurrencia de tres componentes al momento de enunciar las instrucciones que, afirman, es preciso explicitar en el trabajo de clase: a) un verbo o un pronombre interrogativo que indica la operación discursiva a realizar, b) el contenido a (re)elaborar y c) la perspectiva desde la cual se abordará el desarrollo de la respuesta de examen.

Grigüelo (2005) agrega una dimensión secuencial a esta comprensión del parcial universitario como conjunto de

instrucciones: aunque esa secuencia no siempre resulta explícita en la formulación de las consignas, se proyecta efectivamente una sucesión de acciones que expresan un mayor o menor grado de “encadenamiento de consignas de trabajo” (p. 112) y su consecuente demanda cognitiva. Simultáneamente, estas actividades se diagraman con el propósito de evaluar conocimientos adquiridos a partir de la lectura y el entrenamiento de habilidades que suponen operaciones cognitivas que demandan un relativo grado de reflexión teórica en función de la limitación temporal que tiene la situación de examen. En este sentido, Riestra (2010) señala que, al planificar consignas, no sólo se atiende a los contenidos que se evalúan, sino también a las operaciones discursivas que deben realizar los destinatarios de esas actividades. De modo que la consigna participa no sólo como instrucción, sino a la vez como mediación que orienta la puesta en palabras y, fundamentalmente, las operaciones cognitivas necesarias para llevar a cabo una tarea. Así pues, señala: “su formulación regula, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (p. 180). En el caso de las consignas ideadas como parte de la orientación de lectura, Riestra (2010) afirma que deben proponerse en una secuencia encadenada que establezca, como primera tarea, la identificación del tema general del texto. Luego, es preciso determinar la postura del autor respecto de la problemática planteada y los principales aspectos que se discuten en relación con el tema. A partir de estas consideraciones, los exámenes escritos pueden ser entendidos como la articulación del diálogo entre dos voces: la de la docencia, a partir de la formulación de las consignas-guía, mientras que la elaboración de

las respuestas constituye la voz del estudiantado (Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002).

Finalmente, en lo que respecta a los destinatarios de las consignas, seguimos la consideración de Grigüelo (2005) quien afirma que, al formular las instrucciones, se parte del presupuesto de que en el ámbito universitario quien estudia es un escritor competente capaz de ajustar su discurso a los requerimientos de la lengua y la redacción escrita. Sin embargo, las dificultades cada vez más frecuentes que identificamos en nuestros cursos revelan una creciente problemática en los modos de encarar estas actividades. Stagnaro y Chosco Díaz (2013) analizan las representaciones de estudiantes y docentes al momento de resolver consignas de escritura que demandan operaciones discursivas tales como “relacionar”, “interpretar”, “analizar”, “justificar” o “ejemplificar” en una asignatura planteada al inicio de las carreras del área de Administración y Economía en la Universidad Nacional General Sarmiento. El trabajo muestra que las demandas del ámbito académico y las expectativas docentes difieren de las representaciones que sus estudiantes tienen de la práctica de escritura. Esto supone que, por ejemplo, al momento de responder una consigna que solicita relacionar dos conceptos, sucede que, mientras que la expectativa se orienta a la comparación, que presupone tanto diferencias como semejanzas, en la práctica, la relación se realiza solo sobre las similitudes o únicamente sobre las diferencias.

Para concluir, es esencial subrayar la necesidad de trabajar de manera específica en la formulación de consignas de escritura

académica, dado que su comprensión adecuada es una tarea novedosa y crucial en la educación superior. Las consignas no solo sirven como directrices para los estudiantes, sino que también configuran un marco que organiza y orienta los procesos mentales y actividades discursivas y, como tales, constituyen una intervención pedagógica fundamental que debe corresponderse con las necesidades actuales.

III. Metodología y descripción del corpus

Para llevar adelante este trabajo, es decir, para identificar las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes y las estudiantes del Taller de Lectura y Escritura en instancias de evaluación, se definieron como corpus las consignas secuenciadas de los primeros parciales de la materia. Estos exámenes fueron tomados en una cursada bimodal, en el segundo cuatrimestre del 2023, por lo que parte de las actividades de lectura y escritura que realizaron los estudiantes y las estudiantes se elaboró y ejercitó de manera autónoma y asincrónica a través del campus virtual de la UNAJ. Si bien las actividades se corresponden, en cuanto a dinámica y desarrollo progresivo, a las del manual físico con el que se trabaja en las clases presenciales, el entorno virtual ofrece otras alternativas de trabajo que posibilitan otros abordajes pedagógicos a través de foros de intercambio, actividades de autocorrección, etc. Esta tarea complementa la de las clases presenciales en las que un docente está a cargo de las exposiciones teóricas y de los contenidos prácticos incluidos en el programa.

En el TLE, la instancia de evaluación es de carácter sincrónico y presencial, pero quienes cursan la materia cuentan con modelos

de examen que constituyen, en la semana previa a los parciales obligatorios que deben rendir y aprobar, un ensayo de la situación real de prueba. Si bien estos simulacros pueden realizarse previamente a la fecha de examen definida desde el primer día en el cronograma, la instancia de la clase asignada a su estudio permite trabajar en conjunto la redacción de respuestas “modelos” posibles, en relación directa con los criterios de evaluación de la cátedra, en general, y del docente a cargo del curso, en particular. Es en ese momento también en que, si bien se establecen opciones y alternativas de resolución posibles, esta flexibilidad queda más o menos restringida a la instrucción solicitada. En tanto los simulacros son ideados de manera similar a la evaluación real, en cuanto a la formulación y cantidad de consignas, estos permiten observar con anticipación, tanto por parte del estudiante como del docente, los obstáculos que aparecen para comprenderlos y resolverlos. De modo que, en los días en que se estudia el modelo de examen parcial, ya sea en la clase presencial en la que se analiza el primer simulacro, como así también en la virtual en la que es posible realizar un segundo modelo de forma autónoma y asincrónica, los docentes y las docentes podemos anticipar, identificar, corregir e intentar reducir el margen de dificultades que pueden surgir el día efectivo del examen. En el entorno virtual, se trabaja la redacción escrita por medio de la retroalimentación con comentarios, recomendaciones y correcciones y, como complemento a lo que se realiza en la presencialidad, se edita un segundo modelo con respuestas sugeridas. A su vez, esta instancia fundamental en la materia es un momento muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes y las estudiantes pueden tomar

conciencia, a través de un diagnóstico ejemplar, de en qué situación previa al examen se encuentran. De hecho, en la mayoría de las comisiones del TLE solicitamos que realicen los modelos de examen en el mismo tiempo determinado (2 horas) para resolver, en general, los exámenes de cualquiera de las materias del Ciclo Inicial. Así se busca objetivar y simular la situación de parcial, sin la presión real y concreta propia del momento de evaluación. De este modo, esta instancia se plantea como una continuación directa, progresiva y procesual del trabajo realizado en el desarrollo de las clases previas y también posteriores.

Los primeros parciales del Taller de Lectura y Escritura evalúan, en términos generales, el objeto “texto expositivo-explicativo”. Esto se aborda tanto desde las competencias de lectura necesarias para comprender un escrito de esa tipología, como desde las requeridas para producir textos que presenten esa secuencia de forma dominante. Así, los tipos textuales que los estudiantes y las estudiantes empiezan a conocer en este primer año de universidad, y que conforman un porcentaje alto de los escritos elaborados en ese ámbito, son el foco de esta primera evaluación. En otras palabras, no solo se examinan habilidades aprendidas en la instancia de pre-lectura, en la que leemos la dimensión paratextual como primera aproximación clave para asignar contexto a la fuente que se va a trabajar en la instancia de lectura, sino también competencias de lectura macro-estructural (identificando y sintetizando información escrita en la unidad de cada párrafo), micro-estructural (a través del reconocimiento de estrategias explicativas estudiadas en clase) y, por último, aquellas que permiten comprender la polifonía de un texto, distinguiendo

fundamentalmente la voz del enunciador que organiza la información de las voces de especialistas citadas textualmente y/o reformuladas. Por último, enseñamos la capacidad para identificar y usar los llamados “marcadores del discurso” (tales como, conectores y ordenadores), sin cuyo aprendizaje la lectura de un texto se dificulta puesto que, como sus nombres lo indican, contribuyen a establecer conexiones lógicas y un determinado orden en la organización de la información. Tanto los mecanismos de delegación de la voz de enunciación como el uso de los marcadores son objetos metalingüísticos y temáticos pedidos en gran parte de las consignas de examen del TLE. Todos estos objetos de evaluación se distribuyen, organizan y secuencian en cuatro actividades que están pensadas, en la línea de lo que puede leerse en los estudios del tema referidos en el apartado anterior, como “unidad secuencial”, es decir, como un encadenamiento secuenciado no solo entre las consignas, sino también dentro de las partes que las componen.

En lo que respecta a los enunciados de los exámenes, observamos una formulación que responde a este enfoque: “Señale si, de acuerdo con lo manifestado en el texto, la siguiente afirmación es verdadera o falsa. Justifique su elección remitiendo al párrafo concreto en el que se basó y parafraseando la frase que le resultó relevante”. Se trata de una primera instrucción que se compone de dos partes. Por un lado, “señalar” que, en rigor, es elegir aquella opción que se considera correcta entre dos posibilidades pre-determinadas (V/F): en este caso, se trata de un pedido que solo puede concretarse a través de un trabajo de comprensión relacional entre el enunciado dado y el fragmento, la oración o el

párrafo del texto que lo corrobora o lo refuta. Aquí entonces el “léxico operativo”, en los términos de Scarafia (s/f), es “señalar” pero, indirectamente, supone tres operaciones: “identificar”, “relacionar” y “elegir”. Por otro lado, se le pide al estudiante que “justifique” esa elección “parafraseando” la información identificada en el párrafo en cuestión, es decir, que se agregan de forma explícita nuevos léxicos operativos que, a la inversa de lo que se puede presuponer, no presentan el mismo nivel de complejidad que los primeros.

La segunda consigna se enuncia de la siguiente manera: “Señale un recurso propio del texto explicativo utilizado por la autora y transcribalo entre comillas”. En este caso, vuelve a aparecer el léxico operativo “señalar” con el mismo significado de “elegir”. Pero, a diferencia del enunciado previo, el contenido temático de evaluación es un concepto teórico y metalingüístico estudiado en clase: a saber, los recursos explicativos. De modo que se presupone y evalúa que el estudiante haya incorporado sus significados y posibles usos, y tenga la competencia para seleccionar alguno en el texto leído. Esta es la primera parte de esta instrucción. En la segunda, se le pide que cite la oración, o el fragmento de oración, en que este pueda reconocerse. En resumen, se agrega a la solicitud anterior la presuposición de que quien está siendo evaluado ha comprendido, previamente, que “transcribir entre comillas” es una expresión sinonímica de “citar textualmente”, otra dimensión teórica fundamental, inherente al funcionamiento polifónico de los textos en general, y académicos en particular, estudiada desde el inicio del TLE e, incluso, del CPU.

La tercera consigna se enuncia en estos términos: “De acuerdo con lo leído en el texto, explique, con sus palabras y en no más de cinco líneas, la noción de hipótesis (párrafo 4)”. En esta instrucción, el léxico operativo es “explicar” una “noción”, es decir, no solo se presupone que el estudiante o la estudiante debe conocer el significado de “noción”, sino que, sin ninguna instrucción de búsqueda definida más que la que surge de “de acuerdo con lo leído en el texto”, tiene que reformular (“explicar con sus palabras”) qué significa, desde la perspectiva del texto leído, el contenido temático “hipótesis”. En esta consigna, la finalidad es que escriba un texto en el que construya un enunciador expositivo que sea capaz de reformular la información dada en el texto fuente.

Por último, la consigna final es la instrucción que se enseña, en la semana del “modelo de examen”, como aquella fundamental para aprobar la evaluación. En esta, se solicita la redacción de un texto, de extensión variable pero definida, conformado por tres párrafos que se deben organizar a partir de tres preguntas o enunciados explicitados y dados de antemano, en el que, a su vez, se pueda verificar una progresión coherente y cohesiva y, además, una autonomía adecuada respecto de la consigna. También se puede incluir la obligación de usar algún marcador discursivo y/o algún recurso explicativo estudiado. Esta consigna es diseñada por cada docente, si bien la estructura general está previamente acordada. Esta variabilidad y relativa libertad obedece, en buena medida, al margen que existe en la forma diferenciada en que se practica esta resolución escrita en la situación áulica situada y específica de cada especialista. En los exámenes que tomamos como corpus, formulamos dos enunciados para esta instrucción fundamental:

a) Escribir un texto explicativo de 15 líneas aproximadamente en el que se contesten las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema del texto?; ¿qué es una hipótesis, una teoría y una ley en el campo de la ciencia? (usar ordenadores para organizar esta respuesta); ¿cuántos métodos hay en las ciencias y qué condiciones pueden fortalecer o perjudicar su implementación? (ofrecer un ejemplo de esta última cuestión). Aparte, incluir en el texto una cita directa.

b) A partir de las ideas presentadas en el texto fuente, redacte un texto explicativo bien organizado, que cumpla con la normativa, de hasta 15 líneas, en el que responda a las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema del texto?; ¿cuál es la importancia de la reflexión sobre la ciencia y la tecnología en la sociedad actual, según la autora?; ¿cómo se describe el proceso de desarrollo y validación de una hipótesis en el campo de la ciencia?

Como puede observarse, se incluyen varias instrucciones que dependen, a su vez, de una macro que es “escribir un texto explicativo” y que debe contener, como se mencionó antes, tres párrafos que son, en términos temáticos, las respuestas de las tres preguntas pautadas y explicitadas. Las dos consignas difieren en la cantidad de instrucciones dadas porque, como se refirió también arriba, esto depende del trabajo que cada docente realiza en sus situaciones áulicas específicas. De todos modos, el pedido de un texto de tres párrafos es común. En primer lugar, el primero debe “explicar”, tanto en a) como en b), el tema general de la fuente leída (acá se presupone no solo su comprensión global, sino un trabajo de lectura específico de los subtítulos que, de tenerlos, organizan sus apartados). En segundo lugar, en relación con a), el

segundo párrafo debe “explicar” una definición dada de tres contenidos temáticos que se expresan, igual que en el texto fuente, con los nombres de “hipótesis”, “teoría” y “ley”, entre los cuales hay una relación jerárquica directa. En b), se solicita una reformulación de la información teniendo en cuenta la perspectiva global de la autora responsable. Y, finalmente, un último párrafo que, en a), debe “explicar” y “diferenciar” la cantidad de métodos presentados, y también “explicar” las condiciones (es decir, las causas) que pueden favorecer o perjudicar su adecuada implementación. En b), se pide la reformulación de una descripción presente en el texto fuente. Se agrega, además, en a), como guía, pero también como objeto de evaluación, el uso de ordenadores para que se organice la información del segundo párrafo en que debe “definir” y “diferenciar” los tres contenidos temáticos explicitados. Y, también en a), se le solicita que incluya el recurso explicativo de la “ejemplificación” para ilustrar con un caso concreto (a partir, primero, de “elegir” entre los que están descritos en el texto fuente) alguna de esas condiciones favorecedoras y/o perjudiciales. Como contenido metalingüístico transversal, se pide también en a) que, de mínima, utilice una cita directa para que pueda evaluarse la competencia para realizar ese tipo de delegación de voz específico, y también para señalar, indirectamente, la necesidad de que reformule la información leída, evitando así, por un lado, el “copia y pega” y, por otro, el abuso de citas textuales que ocurre, la mayoría de las veces, para eludir las dificultades que supone la paráfrasis. Tanto en a) como en b), no se explicita, pero se infiere, que “escribir un texto explicativo” significa construir un enunciador propio de esa

tipología, es decir, un enunciador que no exprese su subjetividad valorativa y/o apreciativa del tema explicado.

La descripción anterior de las cuatro consignas que conforman el primer parcial del TLE intentó mostrar la metodología que adoptamos como docentes de la materia, cuando explicamos que, antes de comenzar su resolución, lo primero que se debe hacer es leer la totalidad del examen para tener una idea global de lo que se pide de manera secuenciada. Además, los estudiantes y las estudiantes deben leer cada consigna en particular como una aproximación paratextual en la pre-lectura del parcial, momento que posibilita conocer anticipadamente las partes que lo componen. Esto incluye, a su vez, la identificación precisa y clara de las operaciones cognitivas que organizan todas las consignas, sus contenidos temáticos y los conceptos metalingüísticos transversales solicitados para ser incluidos y usados en las respuestas. Como diversos estudios señalan, esta instancia previa favorece la planificación de las resoluciones escritas, acotando, de este modo, el margen de problemas que puede haber cuando no se leen adecuadamente las consignas encadenadas, ni se registran las partes y las instrucciones que las conforman en borradores siempre útiles.

IV. Análisis

Del análisis de exámenes parciales correspondientes a cuatro comisiones de la materia, a cargo de dos docentes, consideramos que existe cierta regularidad en las dificultades registradas. Entendemos que estas se deben, en gran parte, a que las consignas combinan y solicitan la realización simultánea de varias

operaciones discursivas, es decir, demandan la puesta en práctica de procesos de orden cognitivo y lingüístico que suponen, a su vez, distinto grado de abstracción y complejidad (Roich, 2007). En general, se observa que los mayores obstáculos se revelan cuando se exige un mayor grado de abstracción (“justificar”, “reformular”, “diferenciar” y “ejemplificar”). Asimismo, resulta significativo destacar que estos pedidos, en la unidad secuencial del parcial, no siempre se corresponden con un encadenamiento progresivo de consignas que va de menor a mayor complejidad. Es decir, una operación como la de “justificar” que, en general y siguiendo lo analizado por la bibliografía del campo, supone un alto grado de abstracción cognitiva, aparece pedida en la consigna inicial, cuando se debe justificar la elección del V/F. Como explicamos en el apartado anterior, ante el requerimiento de elegir una de esas opciones como correctas, la primera operación que se aspira a entrenar es la de selección, una operación de tipo cognitivo que, finalmente, se traduce en una marca gráfica, como un círculo, recuadro o cruz, y cuyo grado de abstracción es limitado. Si bien en el corpus analizado constatamos que no siempre la alternativa elegida es la correcta, las mayores dificultades para realizar esa instrucción aparecen cuando se debe justificar la elección hecha. En otras palabras, observamos que la tendencia a responder de manera poco satisfactoria esta actividad se vincula a la reformulación pedida explícitamente a partir de la identificación de la información que contiene el párrafo que, a su vez, permitiría realizar la fundamentación. Las acciones solicitadas en este ejercicio (identificar, remitir al párrafo concreto y parafrasear la información pertinente para justificar), aun cuando fueron entrenadas previamente, suelen presentar diversos problemas,

entre los que podemos mencionar: la desatención a alguna parte de la instrucción (no referir el párrafo que se está reformulando), la inadecuación a lo pedido (se refiere correctamente el párrafo, pero no se reformula, sino que se cita textualmente), y/o la incomprensión de lo que significa fundamentar un enunciado dado (se explica el contexto en el que aparece incluida la información pertinente, pero este no se presenta como justificación del enunciado dado). En otros casos, registramos fundamentaciones poco adecuadas, ya que en el proceso de reformular la información surgen dificultades con la paráfrasis propiamente dicha, y se enuncia una justificación que tiene poca relación con la oración que se propone corroborar o refutar. En esta sistematización, intentamos mostrar también una gradación de los obstáculos identificados que podrían sintetizarse del siguiente modo: omisión de alguna parte de la instrucción, inadecuación a un pedido explicitado y, en general, problemas en la resolución global en general, si tenemos en cuenta que este tipo de consigna busca, fundamentalmente, que cada estudiante sea capaz de fundamentar una opción elegida.

En cuanto a la segunda consigna, nuevamente, se instruye el pedido de “identificar” con el verbo “señalar” en modo imperativo, pero en este caso se trata de buscar en el texto fuente algún recurso explicativo estudiado y transcribirlo textualmente, por lo que, en términos de operaciones discursivas, se solicita reconocer el procedimiento, extraer solamente la parte del texto en que aparece y, finalmente, realizar una cita directa o textual que permita su correcta identificación. Se evalúa la comprensión de este concepto teórico y metalingüístico estudiado en clase, pero

en su funcionamiento en un texto dado. Además, se está valorando la competencia para saber qué es y cómo hacer una cita directa. Asimismo, aunque no se explicita en la formulación de la actividad, se evalúa la operación cognitiva de “ejemplificar”, dado que se trata de ilustrar con un caso concreto el recurso elegido. En la observación de las respuestas relevadas para esta consigna, se presentan inconvenientes en la definición del recurso elegido y su ejemplificación, pero no en el uso de la cita pedida expresamente. Un porcentaje no menor de respuestas revela la ausencia de su identificación, es decir, solo aparece la cita textual, delegando en quien evalúa la tarea de “reponer” esa información. Otras veces, constatamos que se señala correctamente el recurso, pero a) la cita no cumple la función de ser su ejemplificación; b) se cita más texto del necesario para ilustrar su comprensión, lo que revela imprecisión de su uso concreto; c) se realiza una cita sin mencionar la idea o concepto que ejemplificaría y d) la cita no se corresponde con el recurso nombrado. Advertimos que en esta consigna las dificultades encontradas aparecen no tanto con la operación cognitiva de “identificar”, sino con la de “ejemplificar” que, como refiere la bibliografía del tema, supone un mayor nivel de abstracción para su adecuada realización. Otro orden de problemas se vincula con el “contenido temático” evaluado que, en este caso, es teórico y metalingüístico, y que presupone no solo su estudio previo, sino la práctica frecuentada de analizar el funcionamiento de recursos explicativos en textos diversos (trabajo que se realiza en clase y en las tareas solicitadas). Sin duda, esta última observación incide directamente en las posibilidades de una correcta resolución.

Respecto de la tercera consigna, el requerimiento de explicación de un concepto supone como punto de partida que, al leer el texto fuente, se haya comprendido el término definido por el autor. Parte de la complejidad en la resolución de esta tarea radica en que el concepto a desarrollar “con sus palabras” debe efectivamente reformularse con una correcta delegación de la voz, a partir de la construcción de un enunciador en tercera persona que asigna la definición del concepto explicado al autor responsable. En otras palabras, no se solicita al estudiante definir “hipótesis” desde su punto de vista, sino explicar con sus palabras la “noción de hipótesis” presentada en el texto. Esta solicitud presupone que quien enunciará la respuesta conoce el significado de la palabra “noción” usada en la consigna como *contenido temático*. En este punto, es preciso destacar la importancia de dar cuenta de la representación de los saberes presupuestos en cada tarea diseñada, es decir, los que pensamos que idealmente poseen nuestros estudiantes y los que efectivamente tienen. Una de las cuestiones que constatamos los docentes y las docentes, muchas veces recién al momento de corregir, es que, con bastante frecuencia, los estudiantes y las estudiantes desconocen el significado de las palabras que usamos en los enunciados de las consignas. Por esta razón, generalmente, insistimos en la necesidad de buscar el significado de las palabras desconocidas. En el caso de una instancia de examen, se explicita la posibilidad de preguntar aquello que no se entiende, especialmente cuando se trata del significado de lexemas que aparecen en las consignas. Esta consideración también vale para palabras desconocidas que, en el texto fuente, tienen una frecuencia de aparición alta, muchas veces en los paratextos. Asimismo, en el encadenamiento

secuencial del parcial, esta actividad se considera una de las más complejas puesto que su redacción supone que se reformule un concepto que se desarrolla en distintas partes del texto fuente. En este sentido, además de las dificultades observadas relativas al desconocimiento del concepto “noción”, identificamos problemas en relación con: a) una reformulación adecuada (se “copia y pega”, sin delegación correcta de la voz que enuncia, y/o se evita el uso de verbos conjugados, construyendo “oraciones-listas”) y b) la aparición de respuestas de opinión personal que también indican, en no pocos parciales, una comprensión de la consigna que se orienta a la interpretación personal, acaso por leer de manera literal la expresión “con sus palabras” del enunciado dado. Si bien la observación apuntada en b) no es predominante y, en cambio, lo que más se advierte es lo señalado en a), es importante destacar esto, especialmente teniendo en cuenta que, en general, desde el principio de la materia se insiste en que, en el TLE, el objetivo final es fortalecer las competencias de lectura y escritura a partir de la práctica de la lectura de dos tipos de textos (explicativos y argumentativos) y de la producción escrita de textos expositivo-explicativos, pero no argumentativos. En síntesis, los mayores obstáculos en la resolución escrita de esta consigna están en la correcta comprensión del contenido temático solicitado y en su reformulación, puesto que esta tarea no apunta a la mera reproducción del texto (o conocimiento) leído, sino que promueve la redacción autónoma a partir de la “apropiación cognitiva” que refiere la capacidad de internalizar y aplicar activamente el conocimiento y las estrategias de aprendizaje por medio de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Finalmente, el ejercicio de integración y cierre del examen aúna la puesta en práctica de competencias y contenidos solicitados a lo largo de todas las consignas descritas previamente. Por lo tanto, presupone un mayor grado de dificultad y, además, contempla la posibilidad de volver a usar, de necesitarlas, algunas de las resoluciones elaboradas previamente. Esta última instrucción, cuya correcta y adecuada resolución define la aprobación del parcial, se compone de una instrucción global macro que es la de escribir un texto expositivo-explicativo. Para su efectiva y pautada realización, se organiza en “sub-instrucciones” clasificadas y explicitadas en la forma de preguntas y/o enunciados para que los estudiantes y las estudiantes escriban el texto, concebido como unidad coherente, autónoma y cohesiva. El objetivo es contribuir, desde el diseño estructurado y preciso de la consigna, a que cada párrafo introduzca la explicación de distintos contenidos temáticos solicitados de modo directo. Y que, a su vez, en el caso de que la consigna lo pida, se incluya el uso de marcadores discursivos y/o citas directas en la parte del texto que se considere.

En líneas generales, en la resolución de esta consigna, se advierten inconvenientes que van de “desatenciones” más formales a problemas de comprensión más complejos vinculados a la resolución y puesta en práctica de determinadas operaciones discursivas solicitadas. En muchos textos, se omite la mención del texto fuente (su título y autor) a partir del cual se exponen las ideas: una referencia obligatoria que estudiamos, desde el inicio de la materia, como información esencial que debe aparecer en la primera oración de toda producción escrita académica para diferenciar además la respuesta de examen del resumen. Respecto

de la elaboración del contenido tema del texto, se advierten dificultades (aunque no son las de mayor frecuencia de aparición) en relación con la síntesis de los subtemas que plantean los paratextos, que enseñamos también como guía no solo para anticipar el tema del texto leído sino, especialmente, para comprender la jerarquización de los subtemas que lo organizan. Así, en algunas respuestas aparece, como explicación del tema, información que no necesariamente es la central. Acerca de las resoluciones del segundo y tercer párrafo de los textos, se constata que no se retoma el contenido temático solicitado específicamente y esa omisión contribuye a disminuir la cohesión textual. Además, a pesar de que el grado de abstracción de las operaciones discursivas solicitadas es distinto en cada consigna referida como a) y b) en el apartado anterior, es posible señalar inconvenientes similares. Así, por ejemplo, registramos como problema la ausencia de conectores, que incluso son requeridos de manera detallada en la formulación de la actividad de a). Finalmente, algunos textos incluyen citas directas sin verbos introductorios ni atribución explícita de la voz referida. En los exámenes en los que se solicitó el uso de ordenadores para organizar la enumeración de subtemas requeridos, estos marcadores no son empleados en la mayoría de las producciones. Esto puede deberse a dos razones: por un lado, la omisión de una parte de lo pedido por ausencia previa de algún registro de todo lo solicitado al momento de planificar las respuestas (por medio de borradores) y, por otro, el desconocimiento del significado de “ordenadores”, a pesar de que se enseñan para ser evaluados en su funcionamiento concreto. Además, en un conjunto de parciales, se advirtieron dificultades para “diferenciar” conceptos, operación discursiva que, al igual

que “justificar”, “comparar” y “ejemplificar”, supone un alto grado de complejidad cognitiva. En este caso, las respuestas analizadas evidenciaron limitaciones para distinguir cada uno de los conceptos (“hipótesis”, “teoría” y “ley”). En el mismo sentido, también fue notable la ausencia casi total de la ejemplificación solicitada en la consigna de a).

V. Conclusiones

En este capítulo, intentamos dar cuenta de una serie de problemas frecuentes que se observan en la resolución escrita de las consignas que conforman, como *unidad secuencial*, el primer parcial de la materia Taller de Lectura y Escritura de la UNAJ. En un primer momento, buscamos explicar los presupuestos teóricos y metodológicos que sostienen sus diseños. Para poder identificar y comprender estas dificultades, es decir, para poder asignarles alguna fundamentación posible, con algún grado de sistematicidad, las analizamos desde un conjunto de herramientas conceptuales que describimos, de forma resumida, en el apartado “Marco teórico”. Los aportes que ya existen sobre la importancia de pensar la producción de consignas de trabajo y de examen desde una secuenciación progresiva, pautada y realista, nos llevaron a concluir que hay una relación directa entre grados de inconvenientes encontrados y grados de complejidad presupuestos en las operaciones cognitivas y discursivas solicitadas. Así, pudimos constatar que, mientras que las instrucciones “identificar” y/o “señalar” no suponen mayores problemas de comprensión y puesta en práctica, “justificar”, “reformular”, “ejemplificar”, “diferenciar” y/o “comparar”

conlleven otros alcances de comprensión y, por lo tanto, otros problemas en su resolución.

En este trabajo, no atendimos las cuestiones referidas a la normativa, en general, y a la adecuación de registro de las respuestas, dos dimensiones que son también fundamentales y propias del uso formal del lenguaje en el ámbito académico. Aunque en esta oportunidad nuestro corpus de análisis fue acotado, el objetivo del trabajo se centró en sistematizar la relación observada entre grado de dificultad de la resolución escrita y grado de complejidad de la operación cognitiva y discursiva solicitada.

De este modo, este capítulo destaca la pertinencia del estudio y la discusión crítica y continua de los fundamentos que sustentan el diseño didáctico del *parcial universitario* para que los especialistas y las especialistas revisemos cómo lo pensamos y para posibilitar, en última instancia, que los estudiantes y las estudiantes puedan efectivamente construir e incorporar los objetos de enseñanza, de manera gradual y acordada, como parte de un diálogo mediador siempre deseable, inclusivo y situado.

Capítulo 5

Estrategias pedagógicas de retroalimentación en respuestas de examen de estudiantes universitarios

Claudia Aguirre, Florencia Cattán y Laura González

I. Introducción

Este trabajo se propone explorar las estrategias pedagógicas de revisión y retroalimentación llevadas adelante por docentes del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la UNAJ, enfocadas en los aspectos enunciativos y polifónicos de los trabajos de escritura de estudiantes del Ciclo Inicial. En particular, nos detendremos en los comentarios escritos realizados por docentes de la materia en las respuestas a las consignas de escritura de las evaluaciones que acreditan la cursada.

El objetivo, en esta primera aproximación al tema, es observar qué tipo de retroalimentación propiciamos en relación con tres contenidos centrales vinculados a la enunciación: los modos de delegar la voz, la inscripción del sujeto enunciador en el discurso y el registro que se emplea.

El género comentario de retroalimentación escrita tiene gran relevancia tanto para docentes como para estudiantes; sin embargo, muy rara vez son objeto de reflexión los criterios empleados para producir esta clase de comentarios escritos (Tapia Ladino, 2014). Es muy frecuente que estas intervenciones se formulen atendiendo un criterio subjetivo, personal, basado en la experiencia u observación de cada docente. Por eso, nos propusimos en esta primera instancia del trabajo volver sobre nuestra propia práctica y observar los modos en que hacemos las correcciones.

II. Antecedentes y marco conceptual

Para desarrollar nuestra observación, relevamos estudios previos que, desde diversas perspectivas teóricas, han analizado la problemática de los comentarios escritos docentes. Desde la teoría de la evaluación formativa o evaluación orientada al aprendizaje, la retroalimentación es objeto de reflexión en cuanto al alcance de sus efectos en el aprendizaje y la duración de los ciclos de evaluación formativa. Algunas revisiones de la literatura sobre el tema en los diferentes niveles educativos se pueden encontrar en Terrazos-Ungaro, Terrazos-Ungaro, Alanya-Beltrán y Valderrama-Zapata (2021) y en Wiliam (2009). Por otro lado, también en el campo de la didáctica de lenguas segundas se han realizado importantes estudios sobre el *feedback correctivo escrito* (Lillo y Ferreira, 2014; Hyland y Hyland, 2006).

En particular, en este trabajo, retomamos investigaciones que han abordado la problemática en el campo de la educación superior universitaria. Desde la Lingüística Sistémico Funcional y el

Análisis Pragmático del Discurso, Natale (2013) describe las estrategias discursivas observadas en comentarios de docentes en las devoluciones de escritos producidos en materias disciplinares de la Universidad Nacional de General Sarmiento e indaga en las relaciones que se dan entre escritores expertos (docentes de diferentes disciplinas) y escritores novatos (estudiantes de distintas carreras). En un trabajo posterior, Natale (2014) analiza la relación entre las representaciones que tienen los docentes y las docentes sobre la escritura académica, su enseñanza y las estrategias empleadas en las devoluciones escritas, a partir de entrevistas y análisis de corpus de comentarios. Por su parte, Cuevas-Solar y Arancibia (2020) estudian las percepciones sobre la retroalimentación de la escritura en materias disciplinares en carreras de Educación e Ingeniería. Di Benedetto y Carlino (2007) se focalizan en el impacto de esta clase de comentarios desde la perspectiva de los estudiantes y las estudiantes. Por último, destacamos los aportes de Álvarez y Difabio de Anglat (2018), quienes examinan la retroalimentación del proceso de escritura en un taller virtual de tesis de posgrado.

En nuestro caso, indagaremos los rasgos de los comentarios escritos que se llevan a cabo en la materia Taller de Lectura y Escritura, dedicada específicamente al aprendizaje de la lectura y la escritura académica en el tramo inicial de los estudios superiores, como se indica en la Introducción de este libro.

Entendemos los comentarios escritos (CE) de retroalimentación como un género pedagógico (Hyland y Hyland, 2006; Natale, 2012a, 2013; Tapia Ladino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez,

2016) que forma parte de las interacciones entre docentes y estudiantes y del sistema de actividad en que se desarrolla un escrito. Se trata de una herramienta crucial en el ámbito educativo, cuya relevancia radica en su capacidad para influir en el aprendizaje, en la motivación y el desarrollo de habilidades de cada estudiante y, fundamentalmente, en poner de manifiesto las expectativas académicas en cuanto al deber ser de las prácticas discursivas en el nivel superior. Su carácter dialógico presupone el inicio de un intercambio, que se hace evidente y fructífero cuando se trata de la retroalimentación de escritura en proceso (borradores de tesis, tesinas, monografías), pero que se dificulta y, muchas veces, se interrumpe, en el caso de la evaluación de exámenes parciales o finales, en los que los CE no se proyectan en una reescritura o revisión y terminan asumiendo una función puramente informacional, apartándose de su propósito como género.

La retroalimentación escrita es un tipo de comunicación específica que se caracteriza por tener tres objetivos simultáneos: “1. brindar una evaluación sobre la producción de un estudiante, 2. ofrecer retroalimentación o guía para el mejoramiento de las sucesivas versiones de un texto y, a la vez, 3. contribuir a la conservación del orden institucional” (Natale, 2012a, p. 190).

En este último sentido, los CE evidencian cuáles son los aspectos que la comunidad académica valora de los textos y, al mismo tiempo, expresan uno de los modos en que se manifiestan las relaciones de poder. Así, como docentes, intervenimos de manera directa a través de las devoluciones en la producción escrita de un

otro promoviendo cambios concretos, que se ajusten a las regulaciones y los modelos legitimados dentro de la comunidad discursiva académica, agente social que, al igual que otros, actúa sobre los usos del lenguaje y cuyas intervenciones permiten identificar ideologías lingüísticas presentes en esta comunidad (Di Stéfano, 2021).

Partimos de la idea de que, para que la retroalimentación pueda realmente potenciar el aprendizaje, es necesaria la confluencia de múltiples factores, entre ellos, y quizá el más importante, que la interacción tenga sentido para quien la recibe, esto es, que genere una “disonancia cognitiva” (Tapia Ladino, 2014), y guíe hacia una ejecución futura, ya sea sobre el mismo texto o bien en otras instancias de escritura.

A fin de realizar una primera sistematización de los CE, decidimos trabajar con dos categorías de análisis: la de función y la de orientación³¹.

Como hemos mencionado, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) analizan la retroalimentación docente en escritos de un capítulo de tesis de estudiantes de posgrado (en un taller de escritura virtual). Examinan fragmentos textuales producidos por estudiantes y las reescrituras o modificaciones resultantes a partir de los CE. Para ello, realizan una sistematización de acuerdo con su orientación, es decir, con la identificación de los diferentes

³¹ Tomamos estos conceptos de Álvarez y Difabio de Anglat (2018), quienes, a su vez, los toman de Basturkmen, East y Bitchener (2014).

aspectos del discurso que serán tenidos en cuenta en la corrección, y de acuerdo con la función pragmática, que pone el foco en el tipo de propósito comunicativo que tiene ese CE. En relación con esta última categoría, las autoras distinguen entre comentarios referenciales (aquellos que proporcionan información, corrección o incluyen una reformulación, muchas veces editando el texto del estudiante), directivos (los CE que sugieren o determinan futuras acciones, los que buscan generar información o conexiones entre ideas a través de construcciones dialogizadas) o expresivos (que comprenden valoraciones positivas o negativas respecto del escrito). En el cuadro que compartimos a continuación, ejemplificamos estos conceptos a partir de intervenciones en evaluaciones escritas del TLE (seguimos el criterio de clasificación adoptado en el trabajo de Basturkmen, East y Bitchener, 2014).

En la presentación de los ejemplos, hemos colocado en cursiva los textos de estudiantes, y entre corchetes y en redonda los CE de docentes y la referencia a sus intervenciones gráficas (tales como subrayados y tachados).

Cuadro 1. Clasificación de las funciones pragmáticas de los CE

| Funciones pragmáticas | Opciones | Ejemplos de CE |
|------------------------------|---|---|
| Referenciales | Proporcionan información Proporcionan una corrección Incluyen una reformulación | <ul style="list-style-type: none"> ● [No se pide opinión personal.] ● [No lo demuestra ella sino un estudio de la OMS que ella cita.] ● [Esta palabra no existe.] ● [No se entiende.] |

| | | |
|------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Sagasti, sostiene</i> [docente tacha la coma, saca flecha y agrega sobre el texto “tachar la coma”] ● <i>En segundo lugar, la autora no busca acusar</i> [docente saca flecha desde la coma y agrega sobre el texto “afirma que”] |
| Directivas | <p>Solicitan información</p> <p>Solicitan clarificación o confirmación</p> <p>Sugieren qué hacer</p> <p>Dicen qué hacer o no</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● [¿Quién afirma esto?] ● [¿En qué párrafo?] ● [¿Quién plantea informar? ¿El artículo de opinión o la ley?] ● [¿Estudios de qué tipo?] ● [Podrías desarrollar más este argumento (recordá que se supone un lector que no leyó el texto fuente).] ● [No copiar textualmente.] ● [No usar las comas para separar oraciones (las oraciones se separan con puntos).] |

| | | |
|------------|------------------------------------|--|
| | | [Dejar doble espacio entre párrafos.] |
| Expresivas | Manifiestan valoraciones positivas | ●[¡Muy bien la primera parte!] |
| | Manifiestan valoraciones negativas | ●[Texto tachado sin agregado de comentario.] |

Fuente: Elaboración propia

Los principales resultados de Álvarez y Difabio de Anglat (2018) indican que, cuando la retroalimentación docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones directas, los estudiantes y las estudiantes responden más constructivamente: no solo discuten el contenido del trabajo, sino que también producen cambios significativos en los argumentos de los textos que están elaborando. Estas observaciones se sustentan en el estudio de Basturkmen, East y Bitchener (2014), quienes observaron, además, que los comentarios sobre la exactitud-adequación lingüística o los requerimientos formales se presentan a través de informaciones o correcciones (función referencial), mientras que los comentarios sobre el contenido y la cohesión-coherencia suelen formularse como preguntas o sugerencias (función directiva).

Respecto de la orientación (es decir, los diferentes aspectos del discurso que serán tenidos en cuenta en la corrección), elegimos relevar comentarios docentes que se enfocaban en la dimensión enunciativa de los escritos, ya que nuestro trabajo se enmarca en un proyecto que aborda, entre otras problemáticas, la de la enunciación.

El ámbito académico exige un tipo de enunciador discursivo que se caracteriza por la objetividad y la precisión; esto es, cuidadoso en la elección del léxico y el registro que emplea, y con capacidad de utilizar estrategias adecuadas de inserción de enunciados y voces ajenas. Suelen presentarse dificultades y oscilaciones en la resolución de estas cuestiones, por lo que creemos que es importante comenzar a explorar qué tipo de retroalimentación fomentamos a través de nuestros CE y qué posibilidades de intervención promueven estas sugerencias. Diversas investigaciones (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stéfano, 2021; García Negroni y Hall, 2010; Savio, 2023) dan cuenta de ciertos problemas que se reiteran en los escritos analizados: falta de delegación de la voz, delegaciones sin reformulación ni uso de comillas, borramiento del límite entre el discurso ajeno y el propio, distorsiones déicticas, distorsiones informativas (inconsistencias, contradicciones), dificultades para posicionarse como sujeto enunciador en el rol enunciativo adecuado, entre otras.

Para que el estudiante o la estudiante pueda intervenir en el proceso de escritura y definir el enunciador de sus escritos en relación con los rasgos que la academia considera apropiado exhibir, es necesario hacer explícitos y problematizar los requerimientos discursivos de la comunidad en la que busca insertarse. La retroalimentación es una instancia más en este proceso de apropiación. Incorporar el discurso que la comunidad universitaria considera legítimo para ser miembro implica no solo aprender a producir los géneros que en ella circulan, sino también adquirir una conciencia crítica de los modos en que esa

comunidad regula y moldea sus propias prácticas discursivas. La construcción de una voz apropiada dentro del campo disciplinar supone, además, la reflexión sobre las estrategias que permiten concretar los rasgos de ese enunciador pretendido, por lo que es fundamental su tratamiento en los inicios de los estudios. Relevar los comentarios y correcciones docentes sobre estos aspectos de las producciones escritas importa para analizar cómo se orienta a través de ellos y para observar las opciones enunciativas que la academia considera aceptables o rechaza en géneros tales como la respuesta de examen parcial.

Tal como lo mencionamos en la Introducción de este capítulo, en nuestra investigación, hemos abordado específicamente los CE enfocados en la delegación de la voz, la inscripción del sujeto en el discurso y el registro (léxico objetivo/subjetivo).

La delegación de voz refiere a la instancia en la que el enunciador principal de un texto cede la responsabilidad enunciativa a otra fuente; es decir, el movimiento mediante el cual indica que la información o perspectiva que va a presentar no es de su autoría, sino que se trata de un discurso ajeno al propio. Nos interesa registrar, en nuestro trabajo, cómo se orienta en este sentido cuando se detectan dificultades en la atribución de los enunciados a las fuentes correspondientes.

En cuanto a la inscripción del sujeto en el discurso, nos detenemos en los comentarios de retroalimentación que apuntan a observar las formas en las que el enunciador se hace presente en su texto

(en primera o tercera persona) según el efecto de lectura que persiga y la adecuación al género en cuestión³².

Por último, atenderemos a la retroalimentación que se lleva adelante ante la presencia de subjetivismos en los textos, esto es, de unidades léxicas que pueden considerarse subjetivas en comparación con aquellas más objetivas en las que se intenta borrar toda huella del enunciador individual (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

III. Metodología y descripción del corpus

Para este trabajo, se recolectaron, como fuente de datos, los comentarios de cuatro docentes en 294 respuestas de escritura de exámenes parciales del primer y segundo cuatrimestre de 2023 de la materia Taller de Lectura y Escritura (TLE). Se seleccionaron las correcciones del segundo examen parcial que se realiza después de haber recorrido entre dos y tres meses de clase y distintas instancias de escritura, corrección y reescritura. No se tuvieron en cuenta los exámenes desaprobados (menos de cuatro puntos). Los CE registrados corresponden a los realizados sobre la última actividad del parcial, que demanda la escritura de un texto explicativo autónomo y coherente de entre diez y quince líneas a partir de la reformulación de diferentes aspectos temáticos y conceptuales del texto fuente, predominantemente argumentativo.

³² En este aspecto, es preciso tener en cuenta la demanda académica de enunciación objetiva a través del uso de la tercera persona y el empleo de estrategias de despersonalización en las respuestas de parciales.

IV. Análisis

Para el análisis, incluimos a continuación ejemplos representativos de los CE relevados, según la función pragmática que persiguen y el aspecto temático que ha sido abordado en la corrección. En una primera instancia, se observa la predominancia de comentarios referenciales (61%) por sobre los directivos (37,5%) y la casi nula aparición de comentarios expresivos (1,5 %). Si bien las categorías teóricas de las que partimos han sido operativas para la sistematización de los CE, consideramos importante dar cuenta también del registro de CE que o combinan más de una categoría (las llamamos “mixtas”) o plantean una retroalimentación que no se orienta a la corrección del contenido evaluado, sino que remite a la revisión de temas o prácticas de lectura y escritura que se han desarrollado con anterioridad (en el curso de ingreso³³, en el campus de la materia o en las mismas clases presenciales) o a propuestas de acciones futuras para encarar la dificultad de modo global. A esta última categoría la denominamos, dentro de las directivas, “CE que comprometen a una acción futura”.

En la presentación de los ejemplos, seguimos los mismos criterios que en los ejemplos del Cuadro 1.

³³ Como se señala en la Introducción, para ingresar a la UNAJ, se debe realizar el Curso de Preparación Universitaria (CPU), que está compuesto por tres materias: Lengua, Matemática y Taller de Vida Universitaria. En el Taller de Lectura y Escritura se retoman algunos contenidos trabajados en Lengua del CPU. La modalidad del CPU ha variado a lo largo de los años. En 2023, se realizó de forma semipresencial.

Función referencial

Los siguientes cuadros muestran CE orientados a la función referencial, que, como señalamos más arriba, son los que predominan en el corpus. En primer lugar, observamos los CE referenciales que se enfocan en la retroalimentación de dificultades relacionadas con los modos de delegar la voz (Cuadro 2).

Cuadro 2. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios referenciales. Aspecto observado: modos de delegar la voz |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La autora demuestra que (...)</i> [docente agrega en el margen “No lo demuestra ella [la autora] sino un estudio de la OMS que ella cita”] 2. <i>Anabel plantea que (...)</i> [docente saca flecha desde “Anabel”, agrega encima “Sagasti” y, a continuación, “No se cita por el nombre de pila”] 3. <i>(...) el deporte influye mucho en la transformación y formación de la gente</i> [docente agrega en el margen “según la autora (...)”] 4. <i>En el texto (...), escrito por Solana Camaño, analiza (...)</i> [docente saca flecha desde “analiza” y agrega “la autora”] 5. <i>(...) según en el párrafo 4, considera que no es necesario empezar (...)</i> [docente tacha “en” y “considera que” y agrega en el margen “si ponés ‘según’, entonces después no debés incluir un verbo”] 6. <i>En el texto (...), de (...), publicado de forma digital por Topia, en octubre de 2018.</i> [docente agrega a continuación “agramatical a causa del punto que pusiste después de ‘2018’”] 7. <i>En el texto (...), relata sobre (...)</i> [docente subraya “relata” y agrega encima “no es un relato”] |

Dentro de estos comentarios, encontramos CE que proporcionan información específica sobre la dificultad que se está señalando

con notas al margen, encima o debajo del texto evaluado, y también CE que intervienen directamente sobre los textos incluyendo una reformulación o una corrección (tachado o subrayado de un término, por ejemplo).

En algunos casos, como en 1, el CE apunta a señalar la distorsión informativa generada por la incorrecta interpretación del nivel enunciativo del texto fuente. Pero, en la mayoría de los ejemplos, se observa la tendencia a proporcionar información sobre estrategias discursivas de introducción de la voz ajena, a través de la inclusión de fórmulas introductorias que reformulan el texto evaluado (“según la autora”, ej. 3; “la autora” ej. 4 y 5), del señalamiento de la inadecuada selección del verbo de decir (ej. 7) o de la explicación de la agramaticalidad de una oración (ej. 6), entre otros.

El empleo mayoritario de CE referenciales de reformulación para la corrección sobre los modos de delegación de la voz (dentro de los CE referenciales, el 70% corresponde a este aspecto) nos permite pensar en un tipo de retroalimentación que apunta a la necesidad de reforzar en los parciales contenidos ya desarrollados en clase y, a la vez, consolidar determinadas formas de decir propias del discurso formal, en particular el académico (ej. 2).

En el cuadro que sigue (Cuadro 3), presentamos casos de CE referenciales que se detienen en las dificultades del enunciador para posicionarse en su texto en el rol enunciativo adecuado al género respuesta de parcial.

Cuadro 3. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios referenciales. Aspecto observado: inscripción de la persona en el discurso |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Todos estos hechos llevaron a que al momento de la Guerra ya nos dimos por vencidos sin haber peleado.</i> [docente agrega en el margen “No se pide opinión personal”] 2. (...) <i>el dióxido de carbono (CO2) permanece en la atmósfera por cientos de años, por lo que podemos afirmar que (...)</i> [docente tacha “podemos afirmar” y escribe arriba “el autor afirma que (...)”] |

Se observa un reducido número de CE referenciales en relación con este aspecto discursivo (dentro de los CE referenciales, menos del 3 %). Tanto en el caso del suministro de información (ej. 1) como en el de la propuesta de reformulación (ej. 2) se evidencia la limitación del CE referencial para aportar una retroalimentación clara y productiva sobre este asunto.

En relación con el tercer aspecto evaluado, presentamos una serie de ejemplos de CE en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios referenciales. Aspecto observado: registro (léxico) |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. (...) <i>el autor habla de (...)</i> [docente subraya “habla” y agrega encima “informal”] 2. <i>A todo esto (...)</i> [docente circula “A todo esto” y agrega encima “informal”] 3. <i>José explica que la situación (...)</i> [docente circula “José” y agrega encima “registro informal” / “No corresponde”] 4. <i>La autora Solana (...)</i> [docente circula “Solana” y agrega encima “apellido”] (...) <i>pero no se meten con su vida privada (...)</i> [docente subraya “no se meten” y agrega en el margen “informal”] |

5. *Y sus intereses culpables de esta problemática.* [docente tacha “culpables” y escribe debajo “responsables”].
6. *La autora habla sobre (...)* [docente subraya “habla” y agrega encima “informal”]
7. *El texto (...) de la la autora Solana Camaño, habla de (...)* [docente subraya “habla de”, tacha duplicación de “la” y agrega encima “trata sobre”]
8. *(...) puede hacer lo que le plazca (...)* [docente subraya “lo que le plazca” y agrega “informal”]

Los CE referenciales son los más empleados a la hora de señalar la inadecuación del léxico a la objetividad y neutralidad demandada por la comunidad académica (si observamos el total de comentarios vinculados con el registro, los CE referenciales ocurren en el 63% de los casos y los CE directivos, en un 27%). Son CE que manifiestan explícitamente la informalidad del término (ejs. 1, 2, 3, 4, 6, 8) y van acompañados de una intervención gráfica sobre la palabra en cuestión (en general, subrayado o circulación; solo en un caso hay tachadura). En su mayoría, los CE relevados no proponen una sustitución léxica (excepto en 5 y 7), sino que se limitan a resaltar la falta de correspondencia con el registro del género sin ofrecer alternativas de reformulación. En este sentido, podemos suponer que los CE se orientan, principalmente, a llamar la atención sobre la conformación de un enunciador objetivo que use un vocabulario formal adecuado al registro académico.

Función directiva

Entre los CE relevados que se orientan a la función directiva, identificamos una mayor frecuencia en el empleo de este tipo de

retroalimentación para señalar observaciones sobre las dificultades en los modos de delegar la voz (dentro de los CE directivos, un 66% se refieren a estas dificultades). Algunos ejemplos de estos CE se pueden observar en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios directivos. Aspecto observado: modos de delegar la voz | |
|---|---|
| 1. | [docente agrega al final de un párrafo “¿Quién plantea informar: la nota de opinión o la ley?”] |
| 2. | <i>En el texto (...), de Natalia Selvático, trata (...)</i> [docente agrega “¿quién trata?” encima de “trata”] |
| 3. | <i>(...) cita el caso del jugador (...)</i> [docente saca una flecha desde “cita” y agrega “¿quién?”] |
| 4. | <i>Este agregó (...)</i> [docente saca una flecha desde “este” y agrega “¿quién?”] |
| 5. | <i>No obstante, si tenemos gente que propone políticas para la erradicación de la violencia ¿por qué tenemos jugadores como Villa (...)?</i> [docente saca una flecha desde “gente” y agrega encima “¿quiénes?” y a continuación “No se entiende quién se hace estas preguntas”] |
| 6. | <i>En estos casos, los clubes tendrían que hacerse responsables y tomar decisiones con respecto a las denuncias sobre violencia de género.</i> [docente agrega en el margen “¿Según quién?”] |
| 7. | <i>En el texto (...), relata sobre (...)</i> [docente saca una flecha desde “relata” y agrega “¿quién?”] |
| 8. | <i>El tema del texto (...), de (...), publicado en (...), trata sobre (...)</i> [docente circula las palabras y saca una flecha hasta el final de la hoja donde propone tres posibles inicios: El texto "XXX" trata sobre... En el texto "XXX", se trata el tema de... El texto "XXX" aborda el tema de...] |
| 9. | <i>En el texto (...) plantea (...)</i> [docente agrega en el margen “Problemas en el modo de introducir el tema. Ver tema y subtema en cuadernillo de CPU”] |

10. *Finalmente, Natalia dice (...)* [docente subraya “Natalia” y agrega encima “la autora/ Selvático, Nunca citar por nombre de pila”]
11. *Según la autora analiza (...)* [docente subraya toda la expresión y agrega encima “Revisar esto”]
12. *En la nota de opinión (...), el tema es sobre (...)* [docente subraya “el tema es sobre” y agrega “revisar armado de oración”]
13. *En el texto de José Seoane “En la era del hervor global (...)”* [docente saca una flecha del título incompleto y agrega “Completar”]
14. *En el texto (...) de Selvático Natalia (...)* [docente circula “Selvático Natalia”, saca una flecha y agrega encima “¿Cuándo pusimos el apellido delante del nombre? Esto se vio en el CPU e insistimos en todo el cuatrimestre”]

En primer lugar, encontramos CE que solicitan precisar información a través de preguntas. En estos ejemplos, la información requerida es el sujeto de la oración que es omitido (ej. 2, 3 y 4) o bien, que aparece designado de manera general (“gente”, ej. 5) o ambigua (“este”, ej. 4). Otros CE apuntan a la reconsideración de aspectos referidos a la distinción entre la fuente y el enunciador del texto. Ante estas dificultades, observamos directivas que demandan la reposición del dato impreciso (ej. 5, 6 y 7) o bien que solicitan una aclaración que elimine la ambigüedad producto de la redacción (“¿Quién plantea informar: la nota de opinión o la ley?”, ej. 1). En segundo lugar, podemos mencionar CE directivos que aportan a la vez sugerencias y modelos respecto de cómo puede ser resuelta la dificultad; son CE mixtos, que combinan la función directiva y la referencial (ej. 5, 8 y 10). Este tipo de sugerencias remiten a contenidos abordados en clase (formas alternativas de introducir el tema del texto fuente o los comienzos posibles para iniciar una respuesta de examen), pero no proponen una única solución,

comprometiendo así al destinatario en la elección final a partir de un repertorio acotado de opciones. Por último, compartimos varios ejemplos de CE directivos que manifiestan la necesidad de volver a mirar y detenerse para reflexionar en lo escrito. En algunos casos, se interviene en el texto a través del subrayado, identificando el término o la parte de la oración que es preciso reformular u observar (ej. 11, 12 y 13). En otros casos, como se puede leer en el ejemplo 9 y en el 14, se señala la dificultad y se delega la resolución posible en cada estudiante que, se espera, revise los trabajos previos, consulte apuntes o materiales de estudio, es decir, se trata de CE que comprometen a una acción futura.

El siguiente cuadro ilustra los CE directivos que observan la inclusión del estudiante en el texto a través del uso de la primera persona.

Cuadro 6. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios directivos. Aspecto observado: inscripción de la persona en el discurso | |
|--|---|
| 1. | [docente agrega al final de un párrafo “¿Es adecuado el empleo de la primera persona plural?”] |
| 2. | <i>En el texto los autores nos comentan a nosotros los lectores acerca de (...)</i> [docente saca una flecha de “texto” y agrega “¿cuál?”, saca una flecha de “nos” y agrega “¿a quiénes?” y, a continuación, escribe “no es adecuado”] |
| 3. | <i>el autor propone (...)</i> <i>enfrentarnos</i> [el docente circula “nos” y agrega “¿quiénes?”] |
| 4. | <i>En tercer lugar, explica cómo todos necesitamos deconstruirnos de la sociedad patriarcal (...)</i> [docente circula la palabra “necesitamos” y agrega “no debés incluirte”] |
| 5. | <i>También nos dice (...)</i> [docente circula “nos”] |

6. (...) *nos habla del (...)* [docente circula “nos”]
(...) *como mencionamos anteriormente.* [docente subraya “mencionamos” y agrega “evitar 1° p.”]

Dentro de los CE directivos, aparecen con menos frecuencia aquellos que elaboran una retroalimentación sobre la inscripción de la persona en el discurso (dentro de los CE directivos, solo el 14% se refiere a este aspecto). Es posible que esto se deba a una menor dificultad en la resolución, o bien a una oscilación docente en cuanto a los criterios sobre la necesidad de intervenir en este nivel de la enunciación y la exigencia del uso exclusivo de la tercera persona. En todos los casos, se marca como error el uso de verbos en primera persona plural (ej. 3, 4 y 7) o la inclusión del pronombre personal “nos” (ej. 2, 5 y 6) a través de preguntas en las que solicita explícitamente la reposición de determinada información (ej. 2 y 3) o en las que pide una reflexión (ej. 1), y a través de sugerencias sobre qué hacer en relación con este aspecto (ej. 4 y 7). En 5 y 6, la marca gráfica (circulación), sin ningún tipo de expresión verbal, pareciera funcionar como una solicitud implícita de explicación que supone un destinatario capaz de decodificar el mensaje. Solo en este ejemplo y en el número 7, se agrega una indicación respecto de qué (no) se debe hacer: “evitar el empleo de la primera persona / no incluirse”.

En los CE directivos que se refieren a inconsistencias en el registro, al igual que sucede con los CE referenciales sobre este aspecto, se tiende a señalar el problema, pero sin ofrecer una sustitución léxica adecuada al género. Tan solo en dos de los CE relevados se propone una alternativa: en el ej. 1, a través de la

formulación de una pregunta que apela a la reflexión metalingüística y en el ej. 2, con una sugerencia explícita.

Cuadro 7. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios directivos. Aspecto observado: registro (léxico) | |
|---|---|
| 1. | <i>(...) el artículo (...) llamado</i> [docente subraya “llamado” y agrega encima “¿titulado?”] |
| 2. | <i>Se llama desmalvinización a la cancelación sobre la pérdida del territorio</i> [docente subraya “cancelación” y agrega en el margen “se puede reemplazar ese término por ‘borramiento’ o ‘acción de borrar de la memoria”] |
| 3. | <i>El tema del texto (...) es sobre la nominación de la deconstrucción y un poco sobre la historia de las luchas feministas.</i> [docente intercala un signo de pregunta de cierre “?” a continuación de la palabra “poco”] |
| 4. | <i>(...) como bien lo dice el título</i> [docente subraya la expresión “como bien”] |
| 5. | <i>(...) porque la institución no se involucra y mientras rinda futbolísticamente no pasa nada (...)</i> [docente subraya “no pasa nada”] |
| 6. | <i>Por otro lado muestran (por encima) (...)</i> [docente circula “por encima”] |
| 7. | <i>(...) con lo cual Velez lo ficha (...)</i> [docente subraya “lo ficha” y agrega tilde a “Vélez”] |

En el resto de los ejemplos, se observa el mismo tipo de tratamiento que en los CE referenciales sobre este tema.

Función expresiva

En cuanto a los CE expresivos, solo hemos observado dos casos referidos a problemas en la delegación de la voz. En los ej. 1 y 2 se advierte una valoración negativa sobre la primera oración del

texto evaluado, que debe presentar el tema del texto fuente leído. En el marco de la materia, el modo de redactar esta primera oración, que expone el tema global de un texto, se reitera en varias instancias previas (clases presenciales, actividades del campus, primer parcial y dos trabajos prácticos). Incluso, se trata de un contenido que se retoma de la materia Lengua del Curso de Preparación Universitaria. De todos modos, cabe preguntarse si el estudiante o la estudiante puede llegar a considerar este CE expresivo como parte de una serie de instrucciones en la que adquiere un sentido o lo percibe como una evaluación negativa que solo marca un error y obtura la posibilidad de iniciar un diálogo.

Cuadro 8. Fuente: Elaboración propia

| Comentarios expresivos. Aspecto observado: modos de delegar la voz |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>En la nota de opinión (...), escrita por (...), tiene como tema (...)</i> [docente circula “en la nota de opinión” y “tiene como tema” y agrega “No”] 2. <i>El texto (...), del autor José Seoane. Plantea el tema (...)</i> [docente redondea el punto seguido y agrega “NO”] |

En el corpus relevado, no encontramos CE expresivos relativos a la inscripción de la persona en el discurso ni asociados a señalar inconsistencias en el registro. La escasa o nula presencia de esta función pragmática en los CE se condice con los resultados de investigaciones previas (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Basturkmen, East y Bitchener, 2014) que indican que las valoraciones (tanto negativas como positivas) son más frecuentes

para señalar aspectos de contenido, pero no se suelen encontrar en CE sobre cuestiones discursivas.

V. Consideraciones finales

En este trabajo, nos detuvimos en el análisis de las correcciones realizadas por docentes del TLE en un corpus de exámenes de estudiantes de los inicios. Partimos de la pregunta acerca del modo en que se construyen las devoluciones escritas bajo la premisa de que estas pueden potenciar el aprendizaje, operar como guía / andamiaje para quien las recibe y hacer evidentes los modos de decir valorados o rechazados en la academia.

Para el análisis, tuvimos en cuenta tres funciones pragmáticas de los CE docentes y tres orientaciones ligadas al nivel enunciativo de las prácticas de escritura.

Los primeros resultados revelan un mayor porcentaje de CE referenciales del total de devoluciones relevadas, lo que refleja, en principio, la intención del docente de continuar reforzando contenidos en la instancia de evaluación y corrección individual, tanto a través de CE explicativos, que proporcionan información, como de CE que ofrecen reformulaciones posibles. En este sentido, las devoluciones de examen se presentan como instancias de enseñanza y aprendizaje “uno a uno” que pueden complementar explicaciones realizadas en clases previas. El comentario prevé, hacia adelante, esa otra instancia pedagógica en la que ciertos aspectos serán revisitados y retoma, hacia atrás, contenidos desarrollados en clases presenciales, actividades y devoluciones. Podemos conjeturar que las anotaciones de

retroalimentación intentan retomar un diálogo con los estudiantes y las estudiantes sobre los temas específicos trabajados en la materia, de ahí que la función referencial pueda ser la que aparece más frecuentemente.

Por otro lado, los resultados del análisis muestran que la función pragmática directiva aparece también en una cantidad considerable de CE. Así, si bien los exámenes del TLE no suponen reescrituras, este tipo de marcas se dirigen a futuras prácticas de escritura y a una reflexión metalingüística que también, como en el caso de los CE referenciales, reenvía a las explicaciones colectivas de la clase presencial o a correcciones individuales previas. La pregunta abre el diálogo, plantea alternativas y propicia la reflexión.

En tercer lugar, en cuanto a los CE expresivos, al igual que se observa en otras investigaciones (Basturkmen, East y Bitchener, 2014), son un tipo de comentario de escasa aparición en estas instancias de corrección, que se detienen en aspectos muy puntuales y que no prevén una reescritura. En general, las evaluaciones expresivas son más frecuentes en la retroalimentación general, en comentarios sobre borradores finales o comentarios orales (Hyland y Hyland, 2001).

Por último, reiteramos el rol preponderante que tiene el comentario de retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje, por eso es fundamental profundizar en su análisis y considerar nuevas líneas de investigaciones que atiendan a relevar las particularidades de los CE según las disciplinas, géneros y tipos de evaluación (diagnósticas, de proceso, finales) en los inicios de

los estudios superiores. Es importante, además, avanzar en el estudio del impacto que producen las diferentes orientaciones de los CE y de cuáles son los que propician de un modo más eficaz la apertura al diálogo, a la reflexión y a la modificación de la práctica.

Como ya señalamos, consideramos a los CE un recurso indispensable en el proceso de incorporación de quienes ingresan al ámbito superior, por lo que resulta relevante, también, indagar en las representaciones que subyacen en su redacción en cuanto a las relaciones de poder que expresan y a lo que la comunidad discursiva académica problematiza, valora o rechaza.

Bibliografía

Adam, J.-M. (1992). *Les Textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Alonso, G. (2021). La alfabetización académica en la enseñanza de la escritura académica en ELE: citar vs. plagiar. *Colindancias, Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 12, 65-192. Recuperado de <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/317>

Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(1), 8-23. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>

Arnoux, E. y Alvarado, M. (1999). El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación. En M. C. Martínez (Comp.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos* (pp. 39-63). Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y Universidad del Valle.

Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148.

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2004). Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar. *Lenguas Modernas*, 28-29, 111-130.

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39(60), 9-30.

Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.

Bajtin, M. (1985). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Bartholomae, D. (1985). Inventing the University. En M. Rose (Ed.), *When a Writer Can't Write* (pp. 134-165). New York: Guilford.

Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>

Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 20(25), 13-36. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97842008000100002&script=sci_abstract

Benítez, E., Quiroga, A., Roffo, V., y Tejero, Y. (2022). Enseñanza de la escritura académica basada en modelos: la experiencia de Taller Complementario de Lengua de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: “La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia. Nuevos desafíos para problemas recurrentes”, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, noviembre 2022.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Berlin, J. A. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50, 477-494.

Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-91.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Carlino, P. (2001). Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases: tres situaciones de escritura académica en la universidad. II Simposio Internacional de "Lectura y Vida" La escuela y la formación de lectores y escritores, Asociación Internacional de Lectura y Revista Lectura y Vida, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/133>

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto n° 6 (pp. 5-21). Buenos Aires: Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carranza Gutiérrez, A. y Pérez Álvarez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277- 300. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>

Charles, M. (2006). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: a corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 25, 310-331.

Colombo, M. y Fahler, M. (2014). Estrategias de inclusión de voces en monografías de estudiantes de Letras e Historia (UBA). *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO. UNRosario, Octubre 2014*, 1- 7. Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4825/ColomboFahler.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 1.21). London: Falmer Press.

Cuevas-Solar, D. D. y Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación universitaria*, 13(4), 31-44. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>

de Beaugrande, R. (1982). Psychology and composition: Past, present, and future. En M. Nystrand (Ed.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse* (pp. 211-267). New York: Academic Press.

de Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, N.J.: Ablex.

de Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de investigación Educativa*, 5(2), 105-117.

Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Di Stéfano, M. (2021). La enseñanza de la escritura como crítica: un abordaje glotopolítico. En E. Arnoux, L. Becker y J. del Valle (Eds.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa* (pp. 289-298). Berna: Peter Lang.

Emig, J. (1967). On teaching composition: some hypotheses as definitions. *Research in The Teaching of English*, 1(2), 127-135.

Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Flower, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing* (2da. ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.

Gallardo, S. (2009). Funciones del discurso referido en tesis doctorales. *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, ALEDar, 2009. Recuperado de <http://www.lenguas.un.c.edu.ar/aledar/hosted/actas2009>

García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 9-31. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S07180934200800010000123>

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de lingüística*, 22(34), 41-69.

Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Noveduc.

Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira (Coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller* (pp. 111-121). Buenos Aires: Biblos.

Harwood, N. (2008a). 'Citers' use of citees' names: findings from a qualitative interview-based study. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 59, 1007-1011.

Harwood, N. (2008b). Publication outlets and their effect on academic writers' citations. *Scientometrics*, 77(2), 253-265.

Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, 41(3), 497-518.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.

Hugo Rojas, E., Leiva Salum, N., Marchant Moreno, M., Gallegos Pérez, C. y Toro Trengove, P. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas

en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein*, 41, 29-56.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse. Social interactions in academic writing*. Londres: Longman.

Hyland, F. y Hyland, K. (2001). Sugaring the Pill: Praise and Criticism in Written Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.

Hyland, K. y Hyland, F. (2006). Feedback on second language students writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

Lillo, J. y Ferreira, A. (2014). Un modelo teórico-metodológico para investigación empírica en feedback correctivo escrito en una segunda lengua. *Onomázein*, 30, 90-110.

López, E. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *Traslaciones, Revista latinoamericana de lectura y escritura*, 3(6), 78-107. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/810>

Morra, A. y Dalla Costa, N. (2018). Estrategias de escritura a partir de fuentes de estudiantes avanzados de ILE a nivel universitario. *Abordajes*, 6(12), 333- 350. Recuperado de <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/692>

Natale, L. (2012a). La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo y G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística* (pp. 189-207). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Sociedad Argentina de Lingüística.

Natale, L. (Coord.) (2012b). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. (2013). Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. *Revista Legenda Nueva Etapa*, 17(16), 86-114.

Natale, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein. Número especial I: IX Congreso de ASFAL (Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina)*, 81-98.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 101-134). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Otero, A., Corica, A. y Merbilháa, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 12(14). Recuperado de <https://doaj.org/article/08a3fd5ac6414667adf070ef2b17e49e>

Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214.

Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238-253.

Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto* (2da ed.). Madrid: Arcos Libros.

Riestra, D. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Novedades Educativas*, 211, 1-12.

Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 173-181.

Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing: The State of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.

Roich, P. (2007). Evaluar la lectura. El parcial universitario. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.

Romero Chala, B. (2020). La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. *Zona Próxima*, 33, Recuperado de 98- 124.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442020000200098&script=sci_abstract&tlng=es

Saldivia Levicoy, Y. y Musci, M. (2019). Construir una voz propia: la escritura de la sección Introducción en tesinas de licenciaturas. *Informes Científicos Técnicos – UNPA*, 11(2), 106-127. Recuperado de <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.790>

Savio, K. (2015a). La construcción de saber en psicoanálisis: un estudio de tesis lacanianas argentinas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33(61), 139- 164. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2015.61.155>

Savio, K. (2015b). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-26.

Savio, K. (2023). La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina. *Entramado*, 19(2), 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.18041/19003803/entramado.2.10201>

Savio, K. y Schere, J. (Comps.) (2023). *La enseñanza de la escritura y de la lectura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Scarafía, S. (s/f). La consigna como texto. Recuperado de <https://lc.cx/D3bzle>

Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Alabe*, 22, 1-15. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/549>.

Schere, J. (2023). Capítulo 1. La reflexión gramatical en los talleres universitarios de lectoescritura: los rasgos sintácticos del discurso académico. En K. Savio y J. Schere (Comps.), *La enseñanza de la escritura y de la lectura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 21-48). Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Silvestri, A. (1998). El discurso instruccional. *Educación*, 5(1), 14-17. Recuperado de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1550>

Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Literatura y lingüística*, 20, 141- 157. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>

Sozzi, M. (Coord.) (2016). *Leer y escribir. La lectura y la escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C (2011). Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes. Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”, Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento.

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 L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*

(pp. 95-128). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Swales, J. (1993). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: from parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication*, 31(1), 118-141.

Tapia Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268.

Tapia Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B., M. y Correa Pérez, R. C. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>

Terrazos-Ungaro, E., Terrazos-Ungaro, M., Alanya-Beltrán, J. y Valderrama-Zapata, C. (2021). Revisión de literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de la Educación. Vol. Especial, 1*. Recuperado de <https://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/191>

Thompson, P. (2005). Points of focus and position: intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 307-323.

Thompson, P. y Tribble, C. (2001). Looking at citations: using corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3), 91-105.

Valente, E. y García. M. (Coords.) (2018). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Weaver, C., Bush, J., Anderson, J., y Bills, P. (2006). Grammar intertwined throughout the writing process: An “inch wide and a mile deep”. *English Teaching*, 5(1), 77-101.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Autores

Karina Savio. Es egresada de las carreras de Letras y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Análisis del Discurso y Doctora en Letras (área lingüística) de la misma universidad. Investigadora Independiente de CONICET. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Profesora Adjunta en la UNAJ. Sus investigaciones versan sobre la alfabetización académica y cruzan la lingüística y el psicoanálisis.

Jimena Schere. Es egresada de Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Letras Clásicas (UBA) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Profesora Adjunta en la UNAJ, Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Lengua y Cultura Griega (UBA) e Investigadora Adjunta de CONICET. Investiga sobre la alfabetización académica, sobre la historia de la retórica y, en el campo de la literatura, sobre la comedia antigua.

Claudia Aguirre. Es profesora y licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires y especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA). Docente en la UNAJ y en el Instituto Superior de Formación Docente N°100. Investiga sobre la escritura académica y sobre las representaciones históricas de la escritura de mujeres desde el marco de la historia social de la lectura y la escritura.

Carolina Kelly. Es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la UNAJ y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Miembro del Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA) en el marco del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. Investiga sobre problemáticas relacionadas con la escritura académica.

Laura Carolina González. Es especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Licenciada en Letras (UBA) y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Profesora en la materia Taller de Lectura y Escritura (UNAJ) y docente de apoyo de Metodología de la Investigación Social y Taller Final de Graduación de la Licenciatura en Trabajo Social (UNPAZ).

Florencia Cattán. Es licenciada y profesora en Letras (UBA) y maestranda en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (UNSAM). Jefa de Trabajos Prácticos del Taller de Lectura y Escritura (UNAJ), Ayudante de primera de Lengua y Cultura Latinas I-V (UBA) y Profesora de Lengua latina I/ Latín (IES 2 “Mariano Acosta”/ CNBA). Investiga sobre las dificultades en la escritura académica de estudiantes ingresantes.

Aníbal Ernesto Benítez. Es egresado del Profesorado en Castellano, Literatura y Latín del Instituto Joaquín V. González. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Coordina las materias Lengua del Curso de Preparación Universitaria y Taller Complementario de Lengua de la UNAJ. Participó en diversos proyectos de

investigación sobre la escritura en los inicios de la vida universitaria.

Este libro aborda los desafíos de la enseñanza de la lectura y escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ubicada en Florencio Varela. Con un enfoque orientado a la inclusión social y universitaria, analiza las estrategias implementadas en los talleres de alfabetización académica, fundamentales para acompañar a los estudiantes en su ingreso a la educación superior.

A través de investigaciones sobre enunciación y procesos de escritura, el texto explora temas clave como la incorporación de la palabra ajena en el decir académico, el uso de patrones textuales y las estrategias de retroalimentación docente. Asimismo, ofrece reflexiones teóricas y pedagógicas que responden a los desafíos actuales de la universidad en contextos vulnerables.

Un recurso esencial para docentes e investigadores interesados en prácticas inclusivas, alfabetización académica y los vínculos entre universidad y territorio.



Secretaría de

**Investigación y
Vinculación Tecnológica**

Dirección de

**Gestión de la
Investigación**

