

**Actividades para la promoción de la meta-reflexión y el  
ethos académico. Registro de una experiencia de  
investigación con estudiantes universitarios**

María E. BITONTE



## REFERENCIA A LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA

El diseño de dispositivos didácticos de apoyo al el ingreso y permanencia de los estudiantes en las universidades públicas es una preocupación constante de quienes somos parte de estas comunidades educativas. El Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y la Oficina de Articulación, Orientación e Ingreso de la Universidad nacional de Moreno (UNM) han generado políticas de acompañamiento a estudiantes durante el ingreso y el grado, orientadas a facilitar el desarrollo de competencias prioritarias y a ofrecer recursos didácticos para que los docentes puedan enseñarlas. Una de ellas es el desarrollo de investigaciones. La experiencia como responsable de talleres de expresión oral y escritura académica de la Carrera de Comunicación Social y del curso de ingreso de la UNM (COPRUN) me enseñó que la vida universitaria implica apropiarse de modos de comunicar a través de géneros académicos, los que comprometen prácticas específicas y formas de reflexión que dependen de la asunción de una nueva posición subjetiva. Desde esta convicción el área de investigación *Lectura, Escritura y Campo Académico*<sup>1</sup> asumió las tareas de identificar los escollos que dificultan el ingreso y continuidad de los estudiantes en sus estudios y sobre el diagnóstico obtenido, trabajó en el diseño de materiales didácticos para la resolución de dos problemas diferentes pero estrechamente vinculados: la producción de discursos académicos y la construcción identitaria de los estudiantes. Se trabajó en un corpus de producciones orales y escritas, relevado durante 2018 y 2019. Luego de una etapa de observación y análisis se realizó un diagnóstico y sobre esa base se diseñaron, implementaron y monitorearon una serie de actividades secuenciadas didácticamente en los Talleres de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (LEA-COPRUN) y en el grado, Taller de Expresión Oral y Escrita II (TEX2). Dichas actividades estuvieron destinadas a promover la conciencia meta-reflexiva de los estudiantes orientada a la identificación y resolución de problemas comunicacionales, enunciativos y retóricos en las tareas de estudio. Esta meta tuvo el propósito de estimular la construcción identitaria afianzada y perdurable de los

estudiantes como sujetos-universitarios, bajo la premisa de que sólo desde esa posición pueden reconocer y resolver los problemas retóricos que les plantean la lectura y producción académica. Las actividades pedagógicas se basaron en géneros académicos y didácticos que, aunque no suelen ser objeto de enseñanza ni de evaluación, son indispensables como preentrenamiento para el dominio de géneros más complejos: el apunte, el plan textual, la exposición oral formal, el PowerPoint. Un análisis preliminar de los resultados arrojó que a los estudiantes se les dificulta sobre todo, apropiarse de los modos de comunicar el conocimiento propio de su comunidad discursiva, más precisamente, les cuesta referir y organizar los contenidos enunciados en función de un lector (académico o lego), usando los recursos meta-discursivos del lenguaje destinados a cumplir esa función. A partir de estos datos trabajamos con la hipótesis de que las prácticas discursivas académicas se facilitan con propuestas didácticas que estimulen la meta-reflexión y la construcción progresiva de un *ethos académico*. Dos caras de la misma moneda.

### Los objetivos

Sin desconocer la diversidad de condiciones que inciden desfavorablemente en el acceso y continuidad de sectores populares y medios de la Provincia de Buenos Aires en los estudios universitarios (domésticas, familiares, ocupacionales, sociodemográficas, geográficas, falta de recursos económicos, trayectorias educativas erráticas, capital cultural)<sup>2</sup>, esta área de investigación se centró en los aspectos académicos. El objetivo fundamental fue proponer acciones pedagógicas conjuntas para a) observar y diagnosticar problemas de lectura y producción de discursos académicos en los estudiantes iniciales y avanzados de nuestra Universidad; b) diseñar materiales didácticos basados en la meta-reflexión y orientados a la construcción identitaria los sujetos como estudiantes-universitarios; c) capacitar a los estudiantes en géneros discursivos prioritarios para el desarrollo de la vida universitaria y cuyo uso suele ser considerado espontáneo o natural y d) desarrollar dispositivos de formación, extensión y difusión a través de la socialización de las reflexiones y los materiales producidos.

1 Este capítulo sintetiza el trabajo realizado en el área de investigación Lectura, Escritura y Campo Académico, a mi cargo, en el marco más amplio del Proyecto PICYDT 2016- 2019, "La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional", dirigido por Adriana Speranza y codirigido por María Cecilia Pereira y por mí.

2 Según un Informe elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Moreno y el Departamento de Estudios y Asistencia Técnica, entre 8 o 9 de cada 10 ingresantes son primera generación de estudiantes del nivel superior (Informes de la Secretaría Académica de la UNM sobre Ingresantes COPRUN 2015 y 2017). Cfr. también, Linne, 2018.

## Respaldos teóricos y epistemológicos

Esta área de investigación en Lectura, Escritura y Campo Académico recogió los aportes de diversas disciplinas que han dado valiosos instrumentos teórico-metodológicos para abordar los géneros académicos en tanto productos semióticos complejos. En primer lugar, la didáctica de la lectura y la escritura ha generado valiosos instrumentos teóricos y prácticos para la alfabetización académica, sobre todo en Argentina y la región (los trabajos de Maite Alvarado, Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano, María Cecilia Pereira, Adriana Silvestri, Paula Carlino, Adriana Bolívar, Lilianna Cubo, María Marta García Negroni, Giovanni Parodi, entre tantos otros). Desde este marco, consideramos algunas ideas provenientes de la retórica cognitiva, como la de *auditorio introyectado* (parte de una conciencia meta-cognitiva acerca de las restricciones temáticas, genéricas, situacionales e intersubjetivas que orientan la producción escrita), *espacio retórico* (contexto de resolución de problemas integrado por el enunciador y el lector (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower, 1979; Flower y Hayes, 1996) y *conciencia retórica* (Carlino, 2010: 28-29). Una característica del enfoque semio-discursivo adoptado es la incorporación de aportes epistemológicos de la socio-semiótica y el análisis semiótico llamado multimodal<sup>3</sup>, perspectiva que cuestiona el predominio de un código único (el escrito) por sobre otros sistemas semióticos, no menos importantes en la construcción de sentido, así como también, las operaciones cognitivas ligadas a procesos icónicos, indiciales, simbólicos muy variados (Verón, 2013). Esto explica por qué, siguiendo a Silvestri (1998, 2002), el dominio de los géneros implica el control de las operaciones semio-cognitivas a las que están asociados. De ahí los conceptos nucleares de “conciencia retórica”, “conciencia genérica” y “conciencia semiótica” (Bitonte, 2016a), tres pilares en los que se apoya la construcción discursiva del *ethos* académico. El enfoque adoptado se complementa con las herramientas de la teoría de la enunciación (Benveniste, 2007), para situar las marcas de la subjetividad en el discurso y describir la construcción de las identidades discursivas (Amossy, 2011; García Negroni, 2009, 2011; García Negroni y Tordecillas Colado, 2001; Maingueneau, 1999 y con los estudios de la nueva retórica y la teoría de la argumentación (Meyer, 2004; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989; Plantin, 2014; Toulmin, 2003) para encuadrar la dimensión dialógica del discurso, así

como también, los procesos generativos de posiciones que deben ser defendidas para comprender, darse a entender y convencer en cada campo. Esta visión fue adoptada tanto desde la perspectiva de la lectura (el reconocimiento de la responsabilidad enunciativa de enunciadores y enunciatarios), como desde la perspectiva de la producción, es decir, la configuración discursiva del escritor, del lector y del espacio estratégico contractual (Verón, 1985). El conjunto de estas perspectivas posibilitó analizar, en nuestro trabajo de campo, el circuito retórico (*ethos, pathos y logos* académicos) en el que los estudiantes configuran sus roles discursivos y particularmente, del uso del meta-discurso (García Negroni, 2009, 2011; Grossmann y Rinck, 2004; Salas Valdebenito, 2015; Swales, 1990). Los marcadores metadiscursivos<sup>4</sup> son elementos indiciales que posicionan al sujeto en un rol argumentativo y explicativo, capaz de retomar y articular los contenidos enunciados confiéndole cohesión dialógica al discurso y a la vez, construir un punto de vista analítico con referencia a otros enfoques y al auditorio.

Hemos tomado también en cuenta los estudios dedicados al diagnóstico de situación y al diseño de políticas educativas, estrategias e investigación. Estas investigaciones producen diagnósticos, evaluaciones, así como también recursos, orientaciones, espacios de discusión y de formación surgidos a partir de una situación paradójica: una creciente masificación de la educación superior – que incorpora a sectores históricamente excluidos – tiene como correlato tasas altas de abandono. Ana María Ezcurra (2011) desde la Universidad Nacional de General Sarmiento ha impulsado estos estudios fundados en criterios de inclusión, equidad e interculturalidad. En esta misma dirección, Zavala y Córdova (2010), desde Pontificia Universidad Católica del Perú, han desarrollado el proyecto Hatun Ñan (Gran Camino, en quechua). El trabajo pone énfasis en aspectos culturales y lingüísticos de la inclusión universitaria, alentando una perspectiva de justicia social que implica un replanteo del problema lingüístico, especialmente necesario en la medida en que las lenguas vernáculas suelen convivir con el castellano en el contexto universitario. Con esto, se desplaza el ideal de igualdad que elimina las diferencias, y postula la noción de “equidad” que implica el reconocimiento de las diferencias para trazar condiciones de educabilidad. Por último, Linne (2018) orienta el estudio a las dificultades que enfrentan jóvenes ingre-

3 Los fundamentos teóricos que respaldan estos enfoques toman las contribuciones de Silvestri (1998, 2002), Eco (1999), Peirce (1987), Verón (1985, 1993, 2013) y el Análisis Semiótico Multimodal, basado en la semiótica social de Halliday (1975, 1982) y desarrollado por Adami, 2013; Haquin, 2011, 2013a y 3013b; Kaltenbacher, 2007; Kress y van Leeuwen, 1990; Kress, 2001; Lemke, 2005; Marafioti, 2004; Parodi, 2010; Unsworth, 2011.

4 Reformuladores, marcadores de referencia al texto, déicticos, anafóricos, catafóricos, odenadores, marcadores gráficos (itálicas, comillas, mayúsculas, etc.), verbos de decir, de análisis, de posicionamiento, de cognición, referencia a los co-enunciadores, relacionales, formas

santes a universidades públicas del AMBA y da cuenta de las razones sociológicas que explican la deserción, planteando algunas estrategias para su abordaje.

## Aspectos metodológicos

Los pasos metodológicos de esta investigación se desarrollaron en cuatro etapas: la primera fue el relevamiento de un corpus de textos destinado a identificar problemas comunicacionales, enunciativos y retóricos comunes en el proceso de producción escrita y oral de los estudiantes. Este primer tramo de la investigación, se destinó a relevar y organizar el corpus y a elaborar los criterios para el procesamiento de los datos. Luego, con el fin de formular un diagnóstico, fueron procesados y analizados los materiales desde la perspectiva semiodiscursiva descripta arriba, destinada a estudiar las huellas que los escritores han dejado en su proceso de redacción. En tercer término, fueron sistematizados los resultados. Y por último, en función del diagnóstico obtenido, se procedió a la elaboración, puesta en obra y socialización de las secuencias didácticas orientadas a la resolución de los problemas observados.

El corpus, integrado por más de 300 producciones escritas y reescrituras de estudiantes de la UNM, fue dividido en dos grupos: **Iniciales** (ingresantes del LEA-COPRUN Extensivo 2018 y 2019) y **Avanzados** (TEX2 2018 y 2019). Este conjunto constituido por textos manuscritos, reescrituras, apuntes, planes de trabajo, notas de apoyo de la oralidad, diapositivas, etc., resultó un terreno de enorme riqueza ya que permitió observar, a través de un análisis semio-discursivo, el proceso de producción de escritura y sus reformulaciones a partir de las marcas que, en las sucesivas revisiones, iban dejando los escritores. La reconstrucción de dichos procesos permitió obtener dos tipos de informaciones: por un lado, las primeras esquematizaciones sociales (Grize, 1990) del problema retórico y por otro, la reconstrucción de las sucesivas operaciones semio-discursivas por las que optó el escritor, en sus reformulaciones, para resolverlo. Vale destacar que los fenómenos observados no fueron abordados desde la perspectiva del “error” o la “deficiencia” sino como indicios de un tipo de construcción subjetiva. En este sentido, una herramienta fundamental de este proceso fueron los *comentarios escritos* de los docentes para orientar las reformulaciones<sup>5</sup>. Los ítems de observación focalizaron fenómenos textuales, discursivos y procesuales. Merecieron particular atención los usos meta-reflexivos del discurso y su relación con la construcción del *ethos* académico. Como se anticipó, el metadiscurso es una operación cogniti-

va de primer orden en géneros académicos como los que comienzan a frecuentar nuestros estudiantes. Ayuda a organizar, clasificar, interpretar, evaluar y redactar el material proposicional que están procesando y a la vez, exhibe la capacidad del escritor para dirigirse a su auditorio (Swales, 1990: 188). La hipótesis que alentó esta área de investigación sostiene, precisamente, que los usos meta-reflexivos del discurso están estrechamente vinculadas a la configuración del *ethos* académico. De ahí que las dificultades para comprender, referir y comunicar a través de géneros académicos se facilitan con didácticas que estimulan progresivamente la meta-reflexión y la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario.

## DESARROLLO

En la primera etapa se procedió al análisis de a) casos extraídos de producciones de estudiantes iniciales (LEA-COPRUN) y b) casos extraídos de producciones de estudiantes avanzados (TEX2). De estos insumos surgió el diagnóstico para el diseño de actividades didácticas orientadas a cada nivel. Unos ejemplos bastarán para ilustrar el análisis desarrollado y las observaciones surgidas de cada una de estas etapas analíticas y luego se comentarán las actividades programadas ad hoc.

### Primera etapa: Diagnóstico

A modo de ejemplo, se muestran a continuación, algunos casos significativos que ilustran las dificultades frecuentes observadas en el corpus textual de estudiantes iniciales y avanzados de la UNM. Se encontraron dificultades en tres niveles semio-discursivos que pueden describirse según el modelo cognitivo (Ciapuscio, 1994; Kintsch, 1998; Parodi, 2005) y de la operatoria peirceana: 1) nivel cualitativo o de superficie (gramaticales, léxicos, gráficos); 2) nivel proposicional o de base de texto (inconcordancia, fragmentación, conectividad, coherencia) y 3) modelo de situación (discurso razonado que articula las distintas voces del texto, el contexto y el cotexto). Todos estos aspectos, aunque diferenciables teóricamente, forman un entramado íntimamente ligado en cada acto de enunciación.

### Análisis de casos extraídos de producciones de estudiantes iniciales (LEA-COPRUN)

Se ha observado en los textos de este corpus de estudiantes iniciales, escasa flexibilidad léxica y gramatical. Esto puede expresarse en faltas de adecuación, como se ve en el uso inapropiado de algunos términos (‘inferido’

<sup>5</sup> Tal como lo explica Tapia-Ladino (2014), los comentarios escritos que el profesor registra en los borradores de los estudiantes son un género pedagógico secundario pero fundamental, ya que contribuye a la construcción de otros géneros complejo

en a) y en la ausencia o ambigüedad de elementos anafóricos. Este tipo de enlaces dependen de operaciones meta-discursivas, es decir, aquellas que permiten referir y contextualizar la palabra propia y la ajena:

- a) Carlino propone un concepto central, el de “alfabetización académica” fue inferido para enseñar, orientar y brindar apoyo en las asignaturas para que los aprendan a leer o escribir como universitarios. Este trabajo es de todos los docentes de la carrera para que puedan apoyar las prácticas de su lectura y escritura.

Como se puede constatar, el texto carece de referencias anafóricas claras, que permitirían recuperar enunciados previos y continuar, garantizando de la cohesión del discurso. Y, cuando aparecen, en algunos casos son claras (‘el de “alfabetización académica”’) y en otros, resultan ambiguas toda vez que presuponen saberes que el lector no posee o difícilmente podría inferir (‘este trabajo’, ‘su’, o el determinante ‘la’). Tal sobrecarga interpretativa delegada parecería compensarse con reiterados incisos explicativos introducidos por el conector de finalidad, ‘para’. El esbozo de explicación es insuficiente ya que no expresa el proceso implicado en la relación causal. Estamos ante la dificultad de enunciadores no habituados a tomar el lenguaje como objeto, indicio de pensamiento arraigado en lo concreto. Esto se observa también, en el uso indiscriminado de determinantes (‘el’ / ‘los’ / ‘un’):

- b) El género discursivo, propuesto por Mijail Bajtín...”.
- c) En el siguiente texto voy a describir brevemente el género discursivo y la comunidad discursiva (...). El primero, es decir el género discursivo, fue desarrollado por Mijail Bajtín, él investigó lo relacionado al lenguaje hablado y luego de esas investigaciones sostuvo que “el género discursivo es un tipo relativamente estable de enunciado.

Notablemente, (b) y (c) ponen de manifiesto una actividad meta-enunciativa, expresada en la voluntad analítica del enunciador y visible en el uso de verbos de investigación (‘describir’, ‘desarrollar’, ‘investigar’, ‘sostener’) pero, paralelamente, se registra una dificultad para abstraer conceptos (investigó lo relacionado) y para tomarlos como objeto (toda vez que el enunciador se refiere *al* género y no a *la* noción de género discursivo). A la vez, es remarcable la reformulación introducida por ‘es decir’, aunque restituye una información redundante (por lo visto, hay un lector proyectado que tampoco puede recuperar contenidos proposicionales previos). El siguiente ejemplo muestra otra dificultad, la de un

lector que confunde la perspectiva propia, como escritor que lee y la del escritor leído. Puesto que los estudiantes se enfrentan a textos argumentativos altamente polifónicos, sin estar aún entrenados en esta competencia, el uso del gerundio es un procedimiento estratégico que adoptan con mucha frecuencia. ¿Por qué? porque al no llevar sujeto, prescinden de explicitar a quién le corresponde la acción enunciada, lo que acarrea desentendimiento en el lector:

- d) ø “Buscando una solución se puso en marcha el curso de ingreso en la Universidad Nacional de Salta...”.

El enunciativo de (d) omite información que el lector no tiene o debería presuponer (¿quién busca una solución? ¿quién puso en marcha?). Es posible que este recurso exprese falta de familiaridad con las reglas implícitas del lenguaje escrito, en estudiantes habituados a la oralidad, ámbito que permite remitir al contexto inmediato a través de la deixis y demás facilitadores de la comunicación no verbal. Pero el discurso escrito –más aun, el científico-académico– exige la reposición de múltiples informaciones a través de la actividad meta-discursiva. El uso asiduo del meta-discurso es la propiedad más distintiva del discurso científico-académico (Swales, 1990) ya que permite exhibir la polifonía del discurso, asumiendo su heterogeneidad y a la vez, es huella del reconocimiento del enunciatario (García Negroni, 2011). Es por eso que la comunicación académica demanda que los estudiantes fortalezcan el pensamiento (meta)reflexivo y crítico que ni el lenguaje oral natural alberga ni la escritura en medios digitales favorece.

Ahora bien, en el intento de alcanzar un registro académico formal, se observa, en el corpus de nivel inicial, una redacción muy apegada a los textos de base, cuyo paradigma es el modelo reproductivo *decir el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992):

- e) La autora en primer lugar habla de las prácticas escolares de escritura que no favorecen al alumno. Además habla sobre los escritores expertos.

Un rasgo asociado también a dicho modelo es la ausencia de despliegue argumentativo. En su defecto, se suceden cláusulas aseverativas yuxtapuestas. Esta estrategia da lugar a otra característica recurrente en los textos del corpus, la fragmentación. Esto se expresa en ocasiones, en la dificultad para cohesionar el discurso con conectores, conformar párrafos, y otras veces, en la tendencia al punteo apoyado en signos gráficos, como se puede constatar en (f)

- f) (...) Puede haber géneros tanto primarios como secundarios.
- Géneros primarios: (... ...)
  - Géneros secundarios (... ...)
  - (...) Los géneros discursivos pueden clasificarse y analizarse según cuatro parámetros o características:
    - El tema
    - La estructura
    - El estilo
    - La función

El ejemplo (f) es la reescritura de un apunte tomado en clase con escueto trabajo de reformulación. Notemos que para sortear la dificultad de dar cohesión al texto el escritor recurre al uso de viñetas, estrategia que construye un escritor constativo, que delega la actividad inferencial de establecer las relaciones lógicas, en el lector.

El uso de marcadores meta-discursivos no es asiduo pero, en algunos casos, se puede comprobar un uso incipiente, aunque aún no alcanza a cumplir con su función interpersonal. Las comillas, por caso, son marcadores que sirven para comentar meta-enunciativamente la relevancia que tiene una expresión. En este nivel, a veces se usan indiscriminadamente para destacar términos de forma arbitraria, como se puede ver en (g) y también en (a). Esta estrategia es indicio de una perspectiva fundada en el propio escritor:

- g) “El siguiente “texto” es un resumen de un artículo de una revista científica...”

Índice de un punto de vista centrado en sí mismo es también en la elusión del autor y fuente citados. Notemos cómo el escritor de (g) reemplaza la referencia bibliográfica por los adjetivos indeterminados /*un*/, /*una*/. El uso del artículo indefinido es marca de un enunciador no académico, para quien una u otra (cualquier) revista es indistinta.

Pasamos, en el siguiente párrafo, a las producciones de estudiantes avanzados recogidas en el TEX2. Vale aclarar que el corpus de ambos niveles es contemporáneo y su observación respondió a los fines de realizar un diagnóstico que permitiera proyectar actividades orientadas a resolver las dificultades observadas en cada nivel. Por ese motivo el análisis contrastivo no incluyó la observación de transformaciones atribuibles a la práctica previa de las actividades expuestas en este trabajo.

### Casos extraídos de producciones de estudiantes avanzados (TEX2)

El Taller de Expresión Oral y Escrita 2 se cursa promediando la mitad de la Carrera de Comunicación Social, por lo que los estudiantes de este grupo ya han hecho una trayectoria de prácticas en géneros académicos. Con todo, persisten los problemas de referencia y de concordancia entre sustantivos, adjetivos, artículos y verbos. Desde el punto de vista procesual de la escritura, en su mayoría se explican por falta de revisión y traen dos consecuencias evidentes: en primer lugar, rompen los enlaces esperables entre los componentes del texto generando –nuevamente– un efecto de fragmentación. Y en segundo lugar construyen un enunciador no atento y despreocupado por su lector, a quien le atribuiría las mismas cualidades:

- h) Los objetivos que propone Eliseo Veron, es (...).

Frente la necesidad de controlar la distribución de información proveniente de diversas fuentes se percibe el intento de establecer relaciones lógicas pero el resultado es un abuso de conectores aditivos. Y ante la deficiencia de justificaciones, la modalidad asertiva toma la delantera:

- i) Asimismo, también se utilizaron ponencias de diferentes teóricos(...) y, además, se incluyó a docentes para la obtención de mayores resultados.

Algunas expresiones que vemos en el corpus responden al intento de establecer conexiones para producir cohesión, pero muchas veces resultan estrategias no del todo eficientes, como ocurre en (j):

- j) Para Saussure la semiología es el funcionamiento del lenguaje, el cual lo denomina como un sistema de signos conformado por la lengua y el habla.

De manera similar, (k) exhibe una inclinación a superar estas dificultades y aunque no encuentra el anafórico correspondiente, se destaca el uso de verbos de cognición (ausente en (j) ‘la semiología es el funcionamiento del lenguaje’) que colocan al enunciador en una posición analítica y le permiten describir la acción intelectual del autor leído:

- k) Eliseo Verón concede a la noticia como producto final fruto de la industria de la información, la compara con un automóvil, en el cual posee diferentes modelos y diferentes clientes Afirma que “los distintos modelos de la actualidad están construidas para diferentes audiencias”.

Como se ve en (k), el anafórico de lugar ‘en el cual’ no remite claramente ‘automóvil’ en tanto objeto, ya que lo confunde con una referencia de lugar<sup>6</sup>. La opción elegida parece estar condicionada por una construcción léxica que pudiera dar la apariencia de un *ethos* experto o –supuestamente– más formal (‘un automóvil, *en el cual* posee’ en lugar de ‘un automóvil *que* posee’). En muchas ocasiones se registra esta tendencia a reproducir un discurso de estilo academicista pero con un dominio aún no pleno sobre la situación de comunicación, tal como se muestra en el siguiente caso, en el que el uso de conectores disyuntivos oscila entre una voluntad erudita de precisión léxica y las vacilaciones propias del registro oral:

- l) Como todos sabemos la iglesia o el vaticano se ha dedicado a implementar leyes o reglas acerca de la moral.

Por lo visto, la fragmentariedad que habíamos observado en el corpus de ingresantes, aún no se ha resuelto en este nivel y se traduce también, en textos excesivamente segmentados por párrafos, tal como puede observarse en el uso indiscriminado de puntos seguidos y aparte:

- m) [ø] creó un sistema para estudiar la lengua. Aplicó un método sincrónico, un estudio de los estados de la lengua en un período determinado, lo que [ø] permitió su descripción objetiva. [ø] Concluyó en que la lengua es un organismo o sistema.  
[ø] Definió al signo en términos binarios, compuesto por un concepto y la imagen acústica. Esto es establecido de forma arbitraria, por ende, no hay ningún vínculo natural entre significado y significante.

En el ejemplo citado puede verse a un escritor enfrentado a la dificultad de remitir al sujeto responsable o destinatario de la acción, por lo que lo suprime (quizá por temor a repetirlo, sustituirlo o por presuponerlo, aun cuando quedó lejos en la cadena). De ahí el uso de fórmulas desagantivadas como la voz pasiva (‘permitió’, ‘Esto es establecido...’) que neutralizan la explicitación de las responsabilidades enunciativas. Dicho esto, no perdamos de vista el uso de verbos metadiscursivos de actividad intelectual y los ensayos por establecer enlaces anafóricos para retomar retroactivamente enunciados previos y desencadenar una rúbrica explicativa o argumentativa (‘lo que permitió’, ‘por ende’). Evidentemente, entre los datos y la conclusión faltan fundamentos

y respaldos para que se logre un argumento sostenible (Toulmin, 2003 [1958]). Sin embargo, en este punto, estamos ante tentativas válidas que es preciso alentar.

De manera similar, el ejemplo (n) deja lagunas que probablemente hubieran podido ser repuestas con cláusulas explicativas y justificativas si el texto hubiera sido sometido a revisión, tarea condicionada en gran parte, por el soporte en el que fue escrito. A esto se suman problemas de comprensión lectora, modelo de situación y otros aspectos locales no menores:

- n) Las palabras son signos lingüísticos que designan cosa, pero también crean cosas no existentes. Foucault estudios de estos procesos, se dedico a la genealogía de de las palabras para determinar la época determinada y clasificar el sujeto.

Los lectores novatos en géneros científico-académicos, por lo general, no se cuestionan el valor de verdad y la corrección de la información vertida en la Red y replican este modelo en sus textos, eludiendo la mención de fuentes. En la experiencia áulica, a estas dificultades se suma tendencia a cortar, reproducir y yuxtaponer enunciados asertivos sin garantías ni soportes suficientes para ser claros y convincentes. Es preciso tomar en cuenta que muchas veces esto se asocia a la construcción de un lector no académico y otras, a la proyección de uno que sí lo es –típicamente, el docente– pero cuya esquematización responde a alguien que puede prescindir de explicaciones porque, en definitiva “ya sabe”. De ahí también, la prescindencia de secuencias explicativas y argumentativas, huella de un enunciadador a quien le cuesta asumir un punto de vista analítico propio frente a lo que lee y confrontarlo con otras visiones.

Se puede ver en (ñ) y (o) que los enunciados dejan lagunas en el lugar del sujeto o del objeto (‘se dice que’, ‘el lingüista ... [ø]’, ‘A su objeto de estudio [ø] aplicó’, ‘afirman’) como si el escritor presupusiera en el lector la capacidad o incluso, la responsabilidad de reponer esa información. A esto se suma la falta de entrenamiento en las convenciones para denominar adecuadamente a los autores (a quien se desplazan las propiedades inherentes de su método: ‘El lingüista binario y mecanicista’) y no se le se le atribuye correctamente la acción intelectual:

- ñ) Saussure da a la sincronía y a la diacronía como métodos para estudiar los estados de la lengua en un momento dado o a través del tiempo. A partir de

<sup>6</sup> El uso del conector de lugar *donde* para reemplazar al pronombre relativo *que* es cada vez más frecuente en el estudiantado y probablemente tenga como condición de producción el discurso periodístico, ámbito en el que este uso es harto frecuente.

*esto se dice* que el signo tiene tres propiedades... (10 TEX2).

o) El lingüista binario y mecanicista, llamado padre de la lingüística...[ø]...A su objeto de estudio [ø] aplicó un método sincrónico (...) Así, [ø] afirman que un significado es aquello que un signo significa.

Sin duda, el problema mejoraría con el entrenamiento en el uso de marcadores y verbos y meta-enunciativos o de acción intelectual cuya adopción es aún incipiente, como se ve en otros casos, como (p) que, pese a algunas inadecuaciones léxicas, esbozan un punto de vista analítico en ciernes a partir de la auto-mención ('El presente trabajo', 'Nos enfocaremos') y la evaluación de la problematización del tema ('gran problemática'):

p) El presente trabajo se propone indagar acerca de una gran problemática que se hace recurrente todos los años en las universidades. Nos enfocaremos en la capacidad que tienen los alumnos ingresantes de la universidad para compensar la bibliografía que se les inculca en su inicio de carrera.

Sumariamente, la necesidad de recursos semio-discursivos para remitirse a porciones de texto y al punto de vista de los autores previamente mencionados, así como para resolver problemas de cohesión e inconcordancias es tan notoria en los estudiantes iniciales como en los avanzados, aunque en estos últimos se constata una tendencia a resolver dichas dificultades. En ambos casos se generan fenómenos de fragmentación, malentendidos y se crea la imagen discursiva de un sujeto despreocupado por darse a entender. Es posible que, tal como fue observado por el *área de Lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural*, coordinada por la Prof. Adriana Speranza, la alta frecuencia de los ejemplos de inconcordancia sea un síntoma de la situación de contacto lingüístico quichua-español y guaraní-español, en nuestro estudiantado. Pero eso no significa que todo este cuadro sea atribuible, sin más, a una falta de adecuación lingüística. Antes bien, es dable pensar que tales fenómenos tengan como condición de producción una subjetividad que necesita apoyos para andamiar la construcción de su *ethos* académico. Así, sin desconocer la importancia de los conflictos relativos al contacto de lenguas y sin perjuicio de la identidad cultural o étnica, las actividades programadas por el área de Lectura, Escritura y Campo Académico pusieron el foco en la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario, cuya configuración se produce a través del discurso.

## Segunda etapa. Diseño de actividades ad hoc

Como se vio en el desarrollo de la etapa preliminar de esta investigación, tanto los estudiantes iniciales como los avanzados exhibían fenómenos de inadecuación léxica y normativa, inconcordancias, dificultades para retomar meta-discursivamente dichos previos, para aludir a perspectivas autorales y avanzar en una exposición fluida, recursos precarios para justificar, explicar y reconocer al lector. También se señaló la escasa o nula conciencia de qué etapa del proceso de escritura se transita y qué hacer principalmente, durante las etapas de planificación y revisión. Todas estas manifestaciones son signos de un *ethos* aún no consolidado en el circuito retórico académico (Meyer, 2004; Bitonte, 2014). Por estas razones, las consignas y actividades formuladas se orientaron a fortalecer el control de cada etapa del proceso de producción escrita y oral, a ejercitar la reformulación de textos previos para mejorar la flexibilidad gramatical, mejorar el ajuste entre escritor y lector y fomentar el *ethos* académico subjetivo e intersubjetivo (García Negroni, 2011; García Negroni y Gelbes, 2008, Giammateo y Albano, 2012).

Para poner en valor la auto-conciencia sobre los procesos de planificación y revisión por parte de los estudiantes (que suelen limitar la escritura a la puesta en texto), una propuesta transversal fue la implementación de planes textuales y reformulaciones *en todas las actividades programadas*. En este sentido, el rol de las intervenciones de los docentes talleristas, con sus comentarios escritos fue fundamental. Los comentarios escritos (Tapia-Ladino, 2014) fueron un instrumento pedagógico indispensable para el proceso de elaboración de las secuencias didácticas proyectadas ya que proporcionaron la retroalimentación necesaria para que los estudiantes pudieran ajustar su escritura a los estándares esperados del género y la comunidad discursiva en la que están inscriptos. Se trata de intervenciones —electrónicas o manuscritas— que conforman un sistema de señalización que colabora en el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1992). La información ofrecida por el docente en sus comentarios no se redujo a aspectos de contenido sino que operó en distintas dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectiva, así como también en las esquematizaciones que los estudiantes tenían de los componentes del circuito retórico. De este modo, se procuró que el estudiante, con la guía del docente, pudiera identificar tempranamente problemas retóricos, pensar los cambios que se requerían para resolverlos y trabajar con mayor seguridad.

Las consignas se basaron en la producción de tres géneros académico-didácticos indispensables, aunque poco frecuentados en sus didácticas: el apunte y la exposición oral formal acompañada de un PowerPoint.

### **Secuencia didáctica para la toma y reformulación de apuntes**

Para formular la propuesta, ante todo, con el fin de estudiar los rasgos genéricos y las operaciones semio-cognitivas que comportan, se revisaron los apuntes de semiólogos formados como Mijail Bajtín, Ferdinand de Saussure y Charles Peirce (Bajtín, 1982; Nethol, 1985; Peirce, 1867)<sup>7</sup>. Luego, sobre esta base, se diseñaron las actividades destinadas al curso de Ingreso y el grado. Se vio que el apunte es un género iniciático que acompaña de continuo la vida académica tanto de novatos como expertos. Se trata de textos, generalmente manuscritos y urgentes que recuperan los términos de un texto leído o de una clase oral y lo traducen en una sintéticamente a un lenguaje multisemiótico, para ser (re)leídos con fines de estudio o para ser reformularlos en otros géneros, como exposiciones orales y escritas (Arnoux, Di Stefano y Pereyra, 2011). De esto se sigue que la toma de apuntes, pese a su aparente simplicidad, requiere el control simultáneo de múltiples habilidades tales como la escucha atenta, el procesamiento e interpretación de datos en la inmediatez, la destreza motriz, la improvisación y que comporta numerosas operaciones, algunas relativamente complejas, como la paráfrasis resuntiva (Arnoux y Alvarado, 1999), la que entraña otras operaciones no menos importantes, como la selección, la supresión y la generalización de la información. Otras operaciones retórico-cognitivas propias de la economía discursiva del apunte son la categorización, la conceptualización, la activación de saberes colaterales, la construcción del sentido de la relevancia, operaciones inferenciales, reformuladoras y procesos fundantes del conocimiento que ayudan a comprender y activan fuertemente la memoria de corto y largo plazo.

La secuencia didáctica contempló una primera etapa en la que los estudiantes debían tomar apuntes de una clase dada por su profesor-tallerista y después de una auto-revisión, entregárselos. La pauta de entrega no debía ser anunciada previamente, de manera tal que la toma de apuntes fuera espontánea. Luego, el docente recogió los textos y los devolvió la clase siguiente, con orientaciones mínimas, básicamente, detección de errores de escucha, nombres propios y otros aspectos de contenido. En la segunda etapa el estudiante debía retomar sus apuntes y reformularlos como un texto coherente y cohesivo, sin recurrir a otra fuente. La entrega del texto final debía

contener ambas versiones para que se pudiera evaluar el proceso de transformación que va de un texto destinado a sí mismo a otro para ser evaluado por un docente en una situación académica formal. Como se ve, la actividad implicó el desafío de traducir un discurso formal oral (la clase didáctica) a un código icónico, indicial y simbólico informal (escritura para sí), para luego transformarlo nuevamente a un lenguaje formal escrito. La consigna de reformular apuntes buscó que los estudiantes adquieran las competencias para resolver los problemas retóricos más acuciantes (fragmentación, conexión, recuperación de información previa, lagunas, malentendidos) y generaran un cambio de posición enunciativa.

El análisis de estas producciones permitió observar particularmente, las marcas de los manuscritos (colores, formas, señales, marcas gráficas, símbolos lingüísticos y no lingüísticos) y los modos de transposición de ese código a un lenguaje verbal formal. Lo que mostró el análisis comparativo entre los apuntes manuscritos y sus reformulaciones es que frente a una escasa flexibilidad léxica y gramatical, los estudiantes de ambos niveles dan muestras, en cambio, de una enorme flexibilidad semiótica. Este dato nos dio una pista para diseñar otras actividades que pusieran en juego disposiciones multisemióticas, como la exposición oral formal basada en la confrontación de textos y sostenida con diapositivas.

### **Secuencia didáctica para exposiciones orales formales**

Me voy a detener ahora, en otra de las propuestas didácticas desarrolladas para esta investigación: la exposición oral formal, basada en la lectura y confrontación de textos y apoyada en Power Point. Al estar basada en el contraste de lecturas previas, combina habilidades lectoras y oratorias con habilidades meta-reflexivas y estrategias explicativas y argumentativas previamente planificadas por escrito. Como otros géneros didáctico-académicos, la exposición oral es un género destinado no solamente a evaluar sino, principalmente para esta investigación, a generar y socializar conocimientos. Por lo general, se sostiene con apoyos escritos y visuales (pizarrón, notas de mano, diapositivas, etc.). Se trata, por lo tanto, de un objeto discursivamente heterogéneo o mixto que conjunta distintos soportes y cadenas genéricas, combinando diferentes materias significantes: lingüísticas (escritas y orales), visuales (gráficas, cromáticas, espaciales) e indiciales (señales, gestualidad, espacialidad, interacción interpersonal) (Knapp, 1982; Olson y Torrance, 1995; Ong, 2006).

La consigna demandó preparar una exposición oral formal grupal sobre la base de un tema dado. Para los

<sup>7</sup> Agradezco a Marisa Macchi, Profesora de COPRUN, su contribución a esta revisión bibliográfica.

ingresantes fue un corpus de artículos académicos que tematizaban la lectura y la escritura en la universidad y para los avanzados, un corpus de textos académicos, periodísticos y publicitarios que versaban sobre la construcción discursiva del Otro. Las exposiciones debían contrastar los artículos de un corpus previamente trabajado en clase, en 10 minutos y 5 diapositivas<sup>8</sup>.

El Power Point es un género epitextual (Genette, 1989) que sirve para acompañar alocuciones didácticas, científicas y profesionales (García Negroni y Gelbes, 2008, Bitonte, 2019a). Se usa como apoyo para sostener la escucha, facilitar el acceso intelectual y aliviar la memoria del destinatario, de ahí que su diseño impone una construcción colaborativa del enunciador hacia su auditorio. Dada su índole eminentemente icónica e indicativa, ofrece la posibilidad de articular el lenguaje escrito y elementos simbólicos con el discurso visual y otros recursos tecnológicos, como elementos gráficos, color, viñetas, cuadros comparativos, ilustraciones, etc. Toda esta práctica supuso que los estudiantes lean los materiales-fuente, participen de las clases en los que fueron desarrollados, los vuelquen por escrito, pero no al modo de un resumen o punteo, sino confrontándolos con fundamento y los referencien según normativa. Las diapositivas fueron realizadas programadamente, con seguimiento del docente. La tarea contribuyó a que los expositores modularan su propia voz autoral y se construyeran como poseedores de un *ethos* erudito, tecnológico, creativo en la orquestación de recursos semióticos y a la vez solidario productor y divulgador de conocimiento. Finalmente, la observación de las exposiciones por parte de la coordinación de los talleres se basó en el método de observación de clase no participante, acordado previamente con los docentes para que se desarrollara en buenos términos.

## RESULTADOS

El corpus de materiales producidos en talleres de Lectura y Escritura del Ingreso y de la Carrera de Comunicación Social de la UNM permitió reconstruir, por lo menos hipotéticamente, las esquematizaciones de los estudiantes acerca de sí mismos, de los géneros discursivos que circulan en su comunidad de discurso y de las dificultades que trae aparejada su lectura y producción. Con respecto a los que recién ingresan a la universidad, debido a la falta de familiaridad con la nueva situación de comunicación, es esperable un cierto grado de imprecisión conceptual en sus presentaciones, lagunas, fragmentación, falta de enlaces y confusión de registros,

dado que suelen reproducir los modos propios de la oralidad, del lenguaje natural y de los medios electrónicos. Esto se evidencia especialmente en el uso inadecuado de anáforas que no dejan claro cuál es el referente al que aluden, con la consecuente fatiga del lector, de quien se espera que descubra el sujeto de las acciones, la causa, que desambigüe, que infiera el significado de las palabras incluso cuando están mal escritas. Lamentablemente, pese a que la escritura cada vez más asidua en soportes electrónicos facilitó la adquisición de muchas habilidades (espontaneidad, dinamismo, brevedad, apertura), fue en detrimento de otras, como la planificación y la revisión (Giammateo y Albano, 2012). Precisamente, los problemas de cohesión generados por faltas de referencia e inconcordancia se deben mayormente a que hay una etapa del proceso de escritura cuya importancia no se asume: la revisión (tomada a cargo a menudo por los propios dispositivos técnicos con deficientes resultados). Es posible también que algunos de los fenómenos de inconcordancia registrados se deban a que en la lengua quechua no es obligatoria la concordancia entre sujeto y verbo ni entre género y número (Martínez y Speranza 2009:96). El desafío es cómo intervenir pedagógicamente para que los estudiantes se construyan como sujetos de discurso en contextos académicos sin poner en riesgo sus identidades étnicas. En este punto entendemos que no sólo es necesario reconocer las diferencias gramaticales de las lenguas en contacto sino también promover actividades que fomentan el dominio de las prácticas de lenguaje cuyo control constituye el capital intelectual en el mundo académico.

Sobre la fragmentación en la construcción de párrafos y el texto integral, se registraron cambios entre los escritos iniciales y los avanzados. En últimos se notó un intento de establecer más relaciones lógicas (más de causa-consecuencia y conclusivas que adversativas y condicionales). Pero aprender a argumentar no se reduce a aprender los conectores. La falta de práctica del discurso argumentativo hace que como lectores, los estudiantes neutralicen la dimensión polifónica de los textos y subestimen la importancia de la justificación. Los estudiantes iniciales raramente tienen conciencia de la necesidad de justificar. Los avanzados, en cambio, tienden a justificar, aunque de manera precaria: aportando datos, sí, pero aislados, sin las garantías y soportes suficientes para sostenerlos de forma convincente.

Con respecto a las secuencias de actividades didácticas diseñadas en función del cuadro de situación expuesto, se pudo comprobar -una vez más- que los apuntes manuscritos son más complejos de lo que aparentan. Los

<sup>8</sup> Para una descripción más amplia de esta actividad ver Bitonte, 2019a, 61-64.

docentes debemos dimensionar que están signados por el doble esfuerzo de focalizar la escucha sostenida y al mismo tiempo, anotar, poniendo en juego la improvisación y la creación de un código multisemiótico. Una de las características más ostensibles –y esperables– del género es la fragmentación, la que a veces dificulta incluso la relectura del texto propio. Desde el punto de vista semántico, se constató en la mayoría de los casos, el anclaje en el tema (la clase didáctica) aunque, la progresión temática de las anotaciones podía seguir sinuosamente el hilo del discurso. Los estudiantes lo resolvieron recurriendo a todo un repertorio de conectores gráficos al servicio de articular un tópico localizado con otro gráficamente lejano (conectores visuales como rayas, flechas, asteriscos, adornos, marcas personales, etc.) los que, a la vez, servían para economizar tiempo en la escritura. La construcción de la relevancia se dio a través de marcadores icónico-indiciales (subrayados, color, mayúsculas). Por su parte, las reformulaciones de los apuntes plasmaron el proceso inverso: la trasposición de la semiosis plástica a un lenguaje formal, con informaciones, expresiones teóricas técnicas y abstractas, buscando comunicarlas a un lector externo. Así, se pudo constatar que las reformulaciones de los manuscritos movían al escritor a un cambio de posición, generando disposiciones cooperativas hacia un destinatario académico. Efectivamente, estas reescrituras motivaron el desarrollo de recursos para conectar conceptos, traduciendo índices no verbales por conectores lógicos elementales, estrategias de edición que buscaban generar progresión temática, desarrollos completativos, acotaciones, paráfrasis aclaratorias y resuntivas, señales de un incipiente control metadiscursivo orientado a resolver potenciales dificultades retóricas. En las reescrituras de los estudiantes avanzados hubo interesantes esbozos de micro-explicaciones y recuperación de información relevante (expresada en parentéticas, paráfrasis aclaratorias, definiciones, caracterizaciones, ejemplificaciones recuperadas, probablemente, acudiendo a la memoria o de propia cosecha). Lo que mostró, además, el análisis comparativo entre los manuscritos y sus reformulaciones fue que si hay buena escucha, los manuscritos son tan ricos o mejores en recursos como sus reescrituras formales. En este sentido, los estudiantes de ambos niveles dieron muestras de una destacable flexibilidad semiótica no verbal, incluso más que escrita. En suma, se puede comprender, a partir de lo expuesto, por qué la toma de apuntes es una práctica asidua en escritores experimentados pero a menudo resistida por los estudiantes principiantes. Con todo, podemos afirmar que nuestros estudiantes iniciales (LEA-COPRUN) la han adoptado y los avanzados (TEX2) la han incorporado como una herramienta válida en sus actividades de estudio cotidiana, que no sólo plasma semio-gráficamente la información tomada para

volverla accesible en otras ocasiones, sino que además, activa procesos de comprensión y de construcción del saber, razón que justifica la intervención didáctica sobre este género considerado menor.

Pasemos a las exposiciones orales formales apoyadas en PowerPoints. Las observaciones enfocaron la construcción de los participantes del circuito retórico (discurso, oradores y auditorio académicos) a través de índices como la comprensión de los textos fuente, el contraste de perspectivas, la organización retórica del discurso oral, su articulación con las diapositivas, la dinámica de la exposición en cuanto a aspectos kinésicos y proxémicos y los modos de acompañamiento de los docentes. De manera similar a lo observado respecto de los apuntes manuscritos, los estudiantes de ambos niveles se desempeñaron más cómodamente en discursos multisemióticos. De hecho, encontraron más facilidad para introducir definiciones, justificaciones y tramos explicativos en el despliegue oral que el que suelen mostrar en sus producciones escritas. La atención respetuosa de los compañeros de curso resultó de apoyo y contención y demostró también que aun siendo el *contenido* de las exposiciones común a todas las intervenciones, era posible sostener el interés sobre los *modos* de enunciar, lo que colocaba de entrada, a los co-enunciadores, en una postura meta-enunciativa estrechamente ligada a la construcción de un *ethos* y un *pathos* académico y auto-reflexivo que se espera de este tipo de comunicación. Junto con esto vino dada la construcción incipiente de un punto de vista autobiográfico, que confrontó a los estudiantes con su pasado de lecciones escolares y se expresó en incisos comentativos, frecuentemente ubicados como corolarios finales espontáneos. Por lo dicho, la actividad resultó una formidable herramienta para desarrollar un *ethos* de expositor académico. En efecto, la exposición dio lugar a que el orador se pusiera en escena como un lector crítico, convincente y divulgador del saber científico. Como contraparte, el auditorio fue proyectado como par académico, interesado y preparado para cooperar con una actitud co-constructiva y participativa del saber. En el marco de este circuito retórico (Meyer: 2004), la participación de los oyentes fue efectivamente considerada a través de los comentarios, recomendaciones y críticas aportadas al cierre de cada presentación.

Por último, la indicación transversal de presentar planes textuales de las actividades programadas fue sumamente provechosa ya que contribuyó a que los estudiantes dimensionaran la necesidad de reconocer cada etapa atravesada en la producción de discursos académicos y tuvieran una visión global previa de la tarea a realizar. A los estudiantes los ayudó a formular y sostener la unidad

del tema, comprometerse con el objetivo propuesto y trabajar en su construcción como enunciadores preocupados por comunicar mejor. Y al docente-tallerista le permitió intervenir tempranamente a través de sus comentarios escritos y orientar las reformulaciones.

Lamentablemente, no podemos, en el estado actual de la investigación, evaluar la incidencia de las prácticas realizadas en el ingreso (LEA-COPRUN) sobre los cursantes avanzados del grado (TEX2), dado que ambas experiencias fueron contemporáneas. Pero sin duda, dichas prácticas aportaron conocimientos y recursos muy importantes para trabajar el diagnóstico y la mejora de la enseñanza en ambos niveles. De hecho, el análisis nos ha permitido notar que las actividades planteadas desde una perspectiva meta-reflexiva colaboraron en la adquisición y refuerzo de disposiciones semiótico-cognitivas indispensables. Para los ingresantes fueron experiencias iniciáticas muy valiosas ya que los comprometieron al trabajo colaborativo entre miembros de un colectivo implicado como sujeto académico. Por su parte, los grupos avanzados, seguramente por estar más familiarizados con las cadenas genéricas destinadas a diferentes situaciones formales y por ser cursantes de Comunicación Social, fueron más conscientes de que los discursos sociales no comunican contenidos independientemente del modo en que se enuncian (*ethos* comunicacional). De este modo pudieron afrontar con un grado mayor de autonomía, consignas más complejas, en las que cada grupo expositor eligió entre un abanico de opciones temáticas y bibliográficas.

Los productos y desarrollos sistematizados por esta área de investigación fueron socializados en programas, cuadernillos, documentos de trabajo, instructivos de materias y en diversos encuentros académicos, jornadas de formación docente y divulgación en las aulas de la UNM y de otras universidades del país. Aspiramos a que estas propuestas sean un aporte para las prácticas académicas de otras disciplinas y de otras Carreras del grado universitario.

## CONCLUSIONES

Este trabajo pretende ser un aporte a la re-contextualización de la alfabetización académica frente a la complejidad que suman la democratización de los estudios superiores, los cambios sociales, tecnológicos y culturales. El cruce de perspectivas reunidas por el área de investigación en Lectura, Escritura y Campo Académico posibilitó articular la pedagogía de la lectura y la escritura con las teorías de la enunciación, de la argumentación y la nueva retórica en una alfabetización semiótica integral (Bitonte, 2019a y b, 2018a y b, 2017, 2016a y b,

2013, Bitonte y Lo Coco, 2013). Desde este enfoque, la lectura y la escritura son comprendidas como prácticas sociales que requieren de un aprendizaje semio-discursivo que no es natural en absoluto y que no se reduce a la cultura escrita. Así pensada, la alfabetización, no se ocupa de “remediar” falencias lingüísticas, gramaticales o de comprensión que supuestamente “arrastran” los estudiantes de sus formaciones previas, sino de afianzar la construcción discursiva de los co-enunciadores, cuyas identidades se conforman a través del dominio de los géneros que habilitan su sentido de pertenencia institucional. Habida cuenta, entonces, de que los problemas retóricos observados en el corpus, en su conjunto, forman parte de un complejo problemático en el que concurren aspectos semio-discursivos de diversa índole, así como también las esquematizaciones de los estudiantes acerca de las prácticas de lectura y producción oral y escrita en la Universidad, las consignas y actividades orientaron hacia un re-posicionamiento de los estudiantes, como miembros de la comunidad académica. De ahí, el tratamiento que se les dio a los géneros didácticos y académicos vinculados al despliegue de habilidades meta-cognitivas. Afirmamos que su enseñanza resulta indispensable para el desarrollo de las prácticas de estudio universitarias y los aprendizajes disciplinares. En este sentido, los resultados de las actividades diseñadas mostraron transformaciones significativas tanto en el tramo inicial (Talleres LEA-COPRUN) como en el tramo del grado (avanzados, TEX2). Notemos: los escritos producidos por los ingresantes a partir de la lectura de textos académicos tendían a reproducir, yuxtaponer o a destacar informaciones presuntamente relevantes desde una perspectiva fundada en el escritor y casi siempre injustificadas. Es dable pensar que, con la incorporación de habilidades meta-enunciativas, logren construir un sentido relevante con referencia a un par académico y basado en el contraste de perspectivas y enfoques. De hecho, actividades como la reformulación de apuntes y las exposiciones orales formales han mostrado muy buenos resultados en la búsqueda consciente de marcadores y ordenadores del discurso, lo que evidencia una voluntad de organizar la superestructura de estos textos, según parámetros académicos esperables. Inclusive se registró la adopción progresiva de ordenadores meta-discursivos (para comenzar, a continuación, finalmente, etc.) tanto en las alocuciones orales como en las escritas de ambos niveles, con un uso notoriamente afianzado en los estudiantes TEX2. En las reformulaciones de apuntes, puntualmente, el meta-discurso para referir y contextualizar fuentes. Y en las exposiciones orales, para señalar puntos de contacto y diferencias entre las visiones de los autores leídos. Desde el punto de vista del *ethos*, estas operaciones ponen en escena, la imagen de alguien crítico y reflexivo, que controla

su discurso y que al mismo tiempo, se preocupa por resolver posibles dificultades retóricas y comunicacionales (Maingueneau: 1999). El análisis de las muestras del corpus dejó ver también, a través del trabajo de escrituras y reescrituras sucesivas, un esfuerzo oscilante de los estudiantes por andamiar el discurso con un lenguaje especializado, aun a costa de generar, a veces, textos forzados. Esta estrategia podría interpretarse como la tensión propia de una voluntad de cambio de posición subjetiva.

Evidentemente, al ingresar a la Universidad el estudiante no se concibe aún a sí mismo como expositor académico y deberá trabajar en los medios discursivos para conseguirlo. Eso explica por qué se le dificulta tanto la identificación y orquestación de los puntos de vista de los autores leídos, así como también, la construcción de su propio punto de vista analítico. De ahí también su desestimación por la mención de fuentes bibliográficas, que no solamente son una convención sino una de las prácticas más solidarias de la comunidad científica, deudora y divulgadora de un repertorio saberes previos laboriosamente consolidados. En el transcurso del Taller LEA del ingreso universitario, esta tendencia se revierte casi totalmente a través de prácticas dirigidas a valorar y consignar las fuentes según normativa. Pero si estas habilidades –que no son espontáneas ni siquiera en los avanzados, ni en muchos docentes– no se siguen practicando, con el transcurso del tiempo se vuelven a perder. De ahí que una de las recomendaciones que surgen de esta investigación es que se instalen en cada materia como parte de una ética académica fundada no en el elitismo de quien ostenta saber, sino de quien contribuye a socializarlo.

No cabe duda de que aspectos como la flexibilidad para desarrollar conexiones lógicas y procedimientos de referencia deberán seguir practicándose asiduamente en ambos niveles (ingreso y grado) dado que si bien las actividades diseñadas obligaban a los estudiantes a recuperar enunciados anteriores, resolvieron mejor la tarea a través de recursos multisemióticos que con procedimientos de naturaleza escrita, razón por la cual habrá que seguir pensando modos de intervención didáctica sobre estos problemas.

Por último, el análisis arrojó una conclusión muy importante y es que los ingresantes lograron, al final de las prácticas realizadas, identificar perfectamente la etapa del proceso en la que se encuentran y se volvieron plenamente conscientes de la problematización que traen aparejadas. De este modo, sabemos que los ingresantes, al final, no se convierten en especialistas en lectura y escritura académicas *pero sí en los problemas que estas acarrearán*. Por su parte, los estudiantes del grupo de

avanzados (TEX2), si bien no demuestran aún haber transitado completamente el recorrido que va de ser un escritor novato a uno experto, es esperable que logren incrementar el control de la planificación, revisión y reformulación del propio escrito e incorporen el uso metadiscursivo del lenguaje y con esto logren regular las distintas voces, mejoren la cohesión del discurso y la relación con el destinatario. Estas condiciones facilitadoras son para los estudiantes, el primer paso en el camino de resolver los problemas que los acucian y para los docentes, un terreno fértil para intervenir pedagógicamente. Por lo expuesto, la construcción de sí de los sujetos como estudiantes universitarios es un proceso arduo y paciente pero de resultados auspiciosos, razón por la cual sostenemos que la enseñanza de las competencias que lo favorecen no debería ser prerrogativa exclusiva de los departamentos de humanidades y comunicación social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adami, Elisabetta. 2013. “A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity”. London, UK : NCRM. Institute of education. University of London (no publicado).
- Alvarado, Maite. 1999. *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Alvarado, Maite. 2003. “La resolución de problemas”. *Propuesta Educativa* 26. Buenos Aires: FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Amossy, Ruth. 2011. “Estereotipos e identidad. La construcción del ethos”. En Lie, Mandolessi & Vandebosch (Eds). *El juego con los estereotipos. La redefinición de la identidad hispánica en el cine y la literatura postnacionales*. Bern/ Berlin: Peter Lang.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2010. “Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”. *Cuadernos de Lingüística*, 1, 5. Colombia : Maestría en Lingüística. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arnoux, Elvira Narvaja de, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. 2011. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado. 1999. "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación". En María Cristina Martínez (comp.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y Universidad del Valle. 39-63.
- Arnoux, Elvira Narvaja de, Maite Alvarado, Emilce Balmayor, Mariana Di Stefano, Cecilia Pereira y Adriana Silvestri. 1996. "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En Arnoux (comp.) *Adquisición de la escritura*. Rosario : Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Rosario : Juglaría.
- Arroyo, Gustavo y Teresita Matienzo. comps. 2011. *Pensar, decir, argumentar. Lógica y Argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Buenos Aires: Prometeo / Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Becker, Howard (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje*, 58. 43-64.
- Bitonte, María Elena. 2019a. *Taller de lectura y escritura académicas: Curso de orientación y preparación universitaria*. Buenos Aires: UNM Editora. Biblioteca COPRUN.
- \_\_\_\_\_. 2019b. "Notas para una alfabetización semiótica en el nivel inicial a partir de un género didáctico: la exposición oral formal". III Congreso De La Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica *Identidades dinámicas III: Perspectivas actuales sobre las lenguas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_. 2018b. "Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura". En Bein, Roberto, et al. (Coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*, III: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).(65-80).
- \_\_\_\_\_. 2016a. "Avances para una socio-semiótica de los géneros de graduación. Reconsideración de los procesos de lectura y escritura a la luz de la Red". Actas del X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica, "Semióticas: miradas, recorridos y nuevos objetos de conocimiento". Asociación Argentina de Semiótica, Cátedras de Semiótica y Comunicación de la UNER (Paraná) y UNL. Santa Fe, 15 al 17 de septiembre de 2016.
- \_\_\_\_\_. 2016b. "Hacia una semiótica del lenguaje de los nuevos medios". Actas del Congreso de REDCOM, "Comunicación, Derechos y la cuestión del Poder en América Latina". 6 al 9 de septiembre de 2016. CABA - La Plata. FSOC-UBA y FPyCS-UNLP.
- \_\_\_\_\_. 2014. "La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica". En Bitonte, María, Marta Camuffó y Zelma Dumm, 2014. *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: UNM Editora. 59-84.
- \_\_\_\_\_. 2013. "La esquematización del *ethos* en el proceso de producción de tesinas. Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación". En *Jornadas Comunicación y Ciencias Sociales. Legados, diálogos, tensiones y desafíos*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina, Buenos Aires 2013.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Huellas y proyecciones de un modelo epistemológico indicial*, Berlin: Editorial Académica Española.
- Bitonte, María Elena y Mauro Lo Coco (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*. Buenos Aires: UNM Editora.
- Boudon, Enrique y Giovanni Parodi, 2014. "Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual". En *Signos*, 47 (85). 164-195.
- Carlino, Paula. 2010. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Biblos.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto. 2008. "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". En *Memorialia*. Cojedes, Venezuela: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora.
- Cubo De Severino, Liliana. 2005. *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Chartier, Roger. 2010. "Aprender a leer, leer para aprender". En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*.
- Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia. 1997. "Representaciones sociales en el proceso de lectura". En *Signo y seña*, 8, diciembre. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia. 2001. "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, "Perspectivas recientes sobre el discurso". Universidad de León (España). 3, 4 y 5 de mayo de 2001.
- Eco, Umberto. 1999. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ezcurra, Ana María. 2011. *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fabbri, Paolo. 1999. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, Linda. 1979. "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing". Pittsburgh, Pensilvania: Carnegie Mellon, College English, 41, 1. 19-37.
- Flower, Linda y Hayes, John. 1996. "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- García Negroni, María Marta (coord.). 2015. *Sujeto(s), alteridad y polifonía: acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*. Buenos Aires: Ampersand. FILO UBA.
- García Negroni, María Marta. 2011. *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón .
- García Negroni, María Marta. 2011. "Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español". En *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón. 41-65.
- García Negroni, María Marta. 2009. "Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". En *Letras de Hoye*, 44, 1, jan./mar. Porto Alegre. 46-56.
- García Negroni, María Marta y Tordecillas Colado, Marta. 2001. *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- García Negroni, María Marta y Gelbes Ramírez, Silvia. 2008. "Handout, PowerPoint y *ethos* académico: a propósito de los epitextos de la ponencia científica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6, 2 (12). Frankfurt :Vervuert. 33-49.
- Giammateo, Mabel e Albano, Hilda, (coord.). 2012. "La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet". En Giammateo, Mabel y Albano, Hilda (coord.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Grize, Jean-Blaise. 1990. *Logique et Langage*. Paris: Ophrys.
- Grossmann, Francis y Rinck, Fanny. 2004. "La surénonciation comme norme du genre: l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique". En *Langages*, 156. Paris. 34-50.
- Halliday, Michael. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. Halliday, Michael (1975). *Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory*, Columbia: Hornbeam Press).
- Hayes, John. 1996. "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". En *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaltenbacher, Martin. 2007, "Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte". *Aled 7*, 1. 32-59.
- Kintsch, Walter; Kintsch, Walter, Cbemafrs. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Knapp, Mark. 1982 [1980]. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Kress, Gunther. 2001. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Lemke, Jay. 2005. "Multiplying meaning. Visual and verbal semiotics in scientific text". En *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: JR Martin & R Veel Eds. - Routledge. 87-114.
- Linne, Joaquín. 2018. "El deseo de ser la primera generación universitaria. Admisión y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares". *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 12 (1), 129-147.
- Lucaites, John Louis, Condit, Celeste y Caudill, Sally (Comps.). 1999. *Contemporary rhetorical theory. A reader*. New York: The Guilford Press.

- Maingueneau, Dominique. 1999. "Ethos, scénographie, incorporation". En AMOSSY, Ruth (Ed.). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. París: Delachaux et Niestlé. 75-102.
- Haquin, Dominique Manghi. 2011. "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". En *Diálogos Educativos*, 22. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Marafioti, Roberto. 2004. *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Marafioti, Roberto y Santibáñez, Cristian (comps.). 2010. *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos.
- Meyer, Michel. 2004. *La rhétorique*. Paris: Puf.
- Nethol, Ana María et al. 1985 [1977]. *Ferdinand de Saussure: fuentes manuscritas y estudios críticos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Olson, David y Torrance, Nancy (Comps.). 1995 [1991]. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. *Literacy and orality*. Cambridge: University Press.
- Ong, Walter (2006 [1986]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: FCE.
- Parodi, Giovanni. 2005. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- \_\_\_\_\_. 2007. "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". En *Signos*, 40, 63. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 147-178.
- \_\_\_\_\_. 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Planeta.
- Peirce, Charles. 1867. "Manuscrito N° 40: marzo-diciembre de 1867". En Verón (2013). *La semiosis social II*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Perelman, Chaim y Olbrechts Tyteca, Lucie. 1989. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, 1958. Madrid: Gredos.
- Plantin, Christian. 2014. *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires : Universidad Nacional de Moreno.
- Salas Valdebenito. Millaray, 2015. "Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español". En *Signos*, 48(87). 95-120.
- Secretaría Académica y Departamento de Estudios y Asistencia Técnica de la UNM (Mimeo 2015 y 2017). "Informe sobre Ingresantes: COPRUN".
- Silvestri, Adriana. 1998. *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- \_\_\_\_\_. 2002. "Comunicación y cognición en los Modelos Sociogenéticos: el aporte de Mijaíl Bajtín". *Psykhé*, 11.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, Mónica. 2014. "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica". *Onomázein*, 30. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 254-268.
- Toulmin, Stephe. 2003 [1958]. *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.
- Unsworth, Len. 2011. "Reconceptualizing Literacy and Literacy Pedagogy to Take Account of Image Text Relation in Traditional Paper and Digital Electronic Media". *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina*, 19. Santa Fe, Argentina.
- Van Dijk, Teum y Kintsch Walter, 1978. "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological review*, 85(5). 363-394.
- Verón, Eliseo. 1985. "El análisis del 'Contrato de Lectura', un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media". En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.

\_\_\_\_\_ 2013. *La Semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky Lev. *Pensamiento y lenguaje*. 1992 [1934]. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

Zamudio, Bertha y Ana Atorresi 2000. *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Zavala, Virginia y Córdova, Gavina. 2010. *Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.