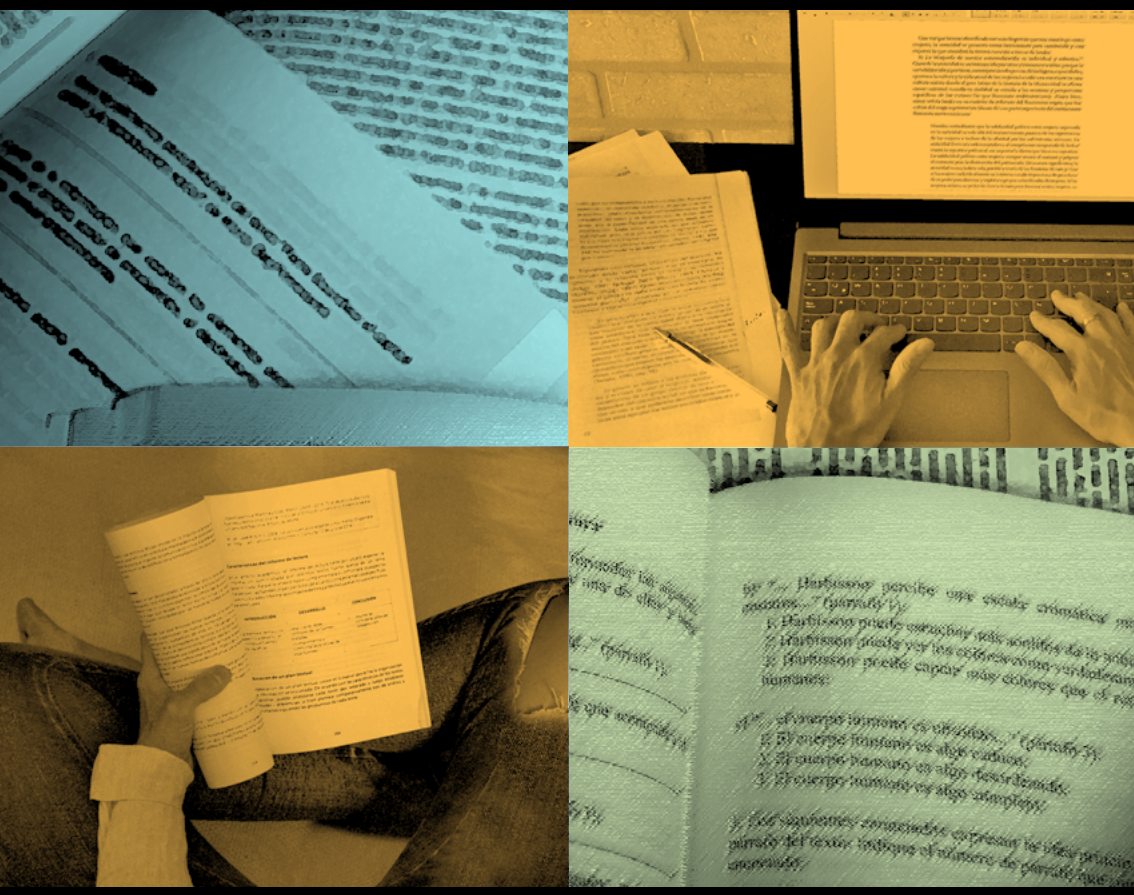


# LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

## DIFICULTADES, PROPUESTAS Y DESAFÍOS

KARINA SAVIO Y JIMENA SCHERE  
Compiladoras





**LA ENSEÑANZA DE LA  
LECTURA Y LA ESCRITURA  
EN LA UNIVERSIDAD**

DIFICULTADES, PROPUESTAS Y DESAFÍOS

La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad : dificultades, propuestas y desafíos / Karina Savio ... [et al.] ; compilación de Karina Savio ; Jimena Schere. - 1a ed. - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2023.  
Libro digital, PDF/A - (Cuadernos de investigación)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-3679-80-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Educación Universitaria. I. Savio, Karina, comp. II. Schere, Jimena, comp.  
CDD 378.0028



Rector: Dr. Arnaldo Medina

Vicerrector: Ing. Miguel Binstock

Secretaría General: Mg. María Teresa Poccioni

Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica: Dr. Patricio Narodowski

Directora de Gestión de la Investigación: Mg. Dolores Chiappe

Coordinadora de edición de la Secretaría de Investigación: Mayra Chaires

Coordinador Editorial: Ernesto Salas

Diseño de tapa: Gabriela Ruiz

Diagramación: Yanina Capdepón

Corrección de estilo: Victoria Piñera

1ª edición digital, Abril de 2023

© 2023, 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 Publicaciones de Obras inéditas 2020, 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/>

# **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD**

## **DIFICULTADES, PROPUESTAS Y DESAFÍOS**

**KARINA SAVIO  
JIMENA SCHERE**  
Compiladoras

**KARINA SAVIO  
JIMENA SCHERE  
FLORENCIA CATTÁN  
CAROLINA KELLY  
CLAUDIA AGUIRRE  
ANÍBAL ERNESTO BENÍTEZ**  
Las/os Autores

 **EDITORIAL** | UNAJ

 **CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN**



<b>Presentación</b> ( <i>Dr. Arnaldo Medina</i> ).....	9
<b>Introducción</b> ( <i>Karina Savio y Jimena Schere</i> ).....	11
<b>Parte I.</b> Análisis de las producciones académicas: obstáculos, alcances y propuestas.....	19
<b>Capítulo 1.</b> La reflexión gramatical en los talleres universitarios de lectoescritura: los rasgos sintácticos del discurso académico ( <i>Jimena Schere</i> ).....	21
<b>Capítulo 2.</b> La inclusión de voces ajenas y estrategias para la comprensión y la escritura polifónica en textos académicos ( <i>Florencia Cattán y Carolina Kelly</i> ).....	49
<b>Capítulo 3.</b> Dificultades en la reformulación de textos en el aula virtual del Taller de Lectura y Escritura ( <i>Claudia Aguirre y Florencia Cattán</i> ).....	81
<b>Parte II.</b> Análisis de las aulas virtuales: diseños, puesta en funcionamiento y limitaciones.....	111
<b>Capítulo 4.</b> El aula virtual en la enseñanza de la escritura académica ( <i>Karina Savio</i> ).....	113
<b>Capítulo 5.</b> Una aproximación a la experiencia de virtualización de Taller Complementario de Lengua ( <i>Aníbal Ernesto Benítez</i> ).....	139
<b>Bibliografía</b> .....	171
<b>Sobre las/os autores</b> .....	183





# PRESENTACIÓN |

DR. ARNALDO MEDINA

Los libros de la colección *Cuadernos de Investigación* son el resultado del trabajo continuo de equipos de investigación de nuestra universidad. Se trata de un proceso de permanente maduración de diversas líneas de trabajo y de actividades realizadas en el marco de los proyectos UNAJ Investiga, cuyas convocatorias dieron inicio en el año 2012, y de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) financiados por el Consejo Interuniversitario Nacional.

La publicación de los avances y resultados de las investigaciones de la UNAJ sobre temas de salud, ingeniería, ciencias sociales y humanas, resaltan el vínculo con las problemáticas particulares del territorio en el que nos insertamos a la vez que las trascienden contribuyendo al conocimiento de cuestiones generales nacionales.

Aunque no siempre considerada la actividad más visible, la investigación científica forma parte esencial de la tríada docencia, investigación, vinculación, constitutiva de la vida académica de las universidades públicas nacionales. La contribución al desarrollo del conocimiento de una comunidad es un patrimonio tangible construido por las instituciones de educación superior. En la tríada funcional de las universidades, la investigación es una zona de clivaje que mejora la actividad docente contribuyendo a la perspectiva del conocimiento y, por otro lado, escucha la voz de las necesidades de la comunidad proponiendo un determinado tipo de saberes para abordar los problemas del territorio. Como dijera

Arturo Jauretche, la construcción de un conocimiento construido desde nuestra realidad y centrado en nuestras necesidades.

Como parte de las universidades del Bicentenario, entre las que se incluye la UNAJ, asumimos la particularidad de nuestra inserción en comunidades con saberes, experiencias y culturas diversas que enriquecen la perspectiva del saber propio de la universidad. En este sentido se orientan las nuevas obras y artículos de investigación que aquí estamos presentando: *Jóvenes, identidades y territorios. La práctica del rap en el conurbano de Buenos Aires*; *Guía para la comunicación universitaria. Hacia un lenguaje no excluyente y con perspectiva de géneros*; *Postales varelenses: identidades, memorias y patrimonios*; *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos*; *Una historia cultural descentrada. Estudios sobre el partido bonaerense de Florencio Varela en los años cuarenta*; *Un método rápido para la detección de trastornos metabólicos en recién nacidos*; *Alternativa sustentable para el manejo de un efluente de la industria del cuero*; *La Inteligencia Artificial y sus beneficios dentro del paradigma de la industria 4.0*; *Jabalíes y cerdos cimarrones en Argentina: una guía de manejo para los productores rurales*; *Relevamiento sociolingüístico en la UNAJ: 2019-2020*; *Feminización de la universidad y cuidados. Una mirada de género sobre la experiencia de ser estudiante en la UNAJ*; *Diversidad de Género, Diversidad y Género: Prácticas Organizacionales para Producir Diferencias*.

# INTRODUCCIÓN |

POR KARINA SAVIO Y JIMENA SCHERE

Los talleres de lectura y escritura académica, incorporados en forma generalizada en los planes de estudio de las universidades nacionales en las últimas dos décadas, se han convertido en un espacio formativo indispensable para facilitar la transición de los estudiantes y las estudiantes desde el nivel educativo medio al nivel superior, con el fin último de que se preparen de manera guiada y progresiva para las prácticas discursivas del ámbito universitario.

Los talleres se proponen aportar a quienes ingresan a estas instituciones instrumentos conceptuales, prácticos y procedimentales que desarrollen su competencia lingüística, discursiva, textual, enciclopédica y, en definitiva, su capacidad de comprensión crítica y de producción autónoma de textos académicos. En este campo domina un abordaje ecléctico, que suele conjugar concepciones diversas: las teorías cognitivas de la lectura y la escritura, concebidas como un proceso; nociones provenientes del campo de la llamada “alfabetización académica”, que entiende que la enseñanza de la lectoescritura debe tener continuidad en el nivel superior; conceptualizaciones provenientes, sobre todo, de la lingüística textual, las teorías de la enunciación y, en general, de los estudios sobre discursividad.

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), los talleres constituyen un dispositivo didáctico clave para favorecer la inclusión

de estudiantes, que en su mayoría pertenecen a una primera generación de universitarios, en el ámbito académico y sus convenciones discursivas. En esta institución se dictan tres cursos relacionados con la lectura y la escritura: el Curso de Preparación Universitaria (CPU), que acompaña el ingreso de estudiantes a la universidad; el Taller Complementario de Lengua (TCL), que cursan estudiantes que no han aprobado el CPU; el Taller de Lectura y Escritura (TLE), materia cuatrimestral perteneciente al Ciclo Inicial, común a todas las carreras que se dictan en la Universidad, al que deben asistir en su primer año de ingreso quienes aprobaron el CPU o el TCL. Además, se desarrolla el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA), en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE), que orienta las prácticas de lectoescritura de docentes y estudiantes en el trayecto posterior de su formación universitaria.

Los talleres de la UNAJ se articulan en torno a la noción de género discursivo de Bajtín (1997 [1982]) y de tipo textual, según la caracterización de Adam (1992), y adoptan un enfoque metodológico instrumental de esos ejes articuladores, orientado a formar lectores y escritores competentes en los géneros académicos. El material didáctico del TLE se organiza sobre un criterio temático, que presenta contenidos vinculados con los institutos de la UNAJ (Instituto de Estudios Iniciales, Instituto de Salud, Instituto de Ciencias Sociales e Instituto de Ingeniería). En cada clase, se realizan actividades de prelectura, lectura, poslectura, escritura y reflexión gramatical. Por su parte, el TCL, que aporta una instancia niveladora, de acompañamiento y refuerzo para quienes poseen mayores dificultades de lectoescritura, trabaja con la lectura comprensiva de textos de divulgación científica y se propone introducir las nociones de género discursivo, tipo textual, paratexto, coherencia, cohesión y elementos normativos, entre otras, para que quienes lo cursan puedan producir textos académicos adecuados. Los

talleres cuentan, además, con plataformas virtuales, que acompañan las cursadas presenciales, pero que, en 2020, por efectos de la pandemia de la COVID-19, reemplazaron la modalidad presencial.

A la par de la inclusión de talleres, cursos, seminarios sobre lectoescritura en el ámbito académico, la investigación sobre esta problemática se ha convertido en un campo de gran desarrollo e impulso. En efecto, en estas últimas décadas se ha publicado un sinnúmero de artículos que se interrogan acerca de las diferentes aristas de lo que implica leer y escribir en la educación superior, se han organizado eventos para presentar y discutir trabajos sobre el área, se han fundado redes y organizaciones que nuclean distintas instituciones. Estos movimientos son algunos indicadores que visibilizan el creciente interés por responder las diversas preguntas que surgen a partir de la implementación de estos espacios académicos. Como señalamos, leer y escribir en la universidad implican un conjunto –heterogéneo– de prácticas, habilidades, competencias, estrategias que se requieren para el estudio, producción y análisis de textos académicos o que presentan rasgos similares a este tipo de textos y que están vinculadas con las comunidades discursivas disciplinares. La adquisición de estas herramientas, a su vez, conlleva el conocimiento y reconocimiento de las formas y modalidades propias de las culturas discursivas que atraviesan esta instancia educativa y que se extienden al campo profesional y al campo académico-científico. En otras palabras, las prácticas de lectura y escritura académica no son una mera prolongación de los modos en que se lee y se escribe en la escuela media: están en relación con los decires de los saberes disciplinares.

Hoy en día, la Argentina cuenta con especialistas referentes en esta área y con equipos de trabajo de amplia trayectoria que han realizado contribuciones teóricas y prácticas significativas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. Los temas que se analizan son múltiples. Mencionemos

solo algunos: las representaciones de la lectura y la escritura, el proceso de lectura a partir de apuntes y el de escritura a partir de los borradores, las tradiciones pedagógicas y disciplinares, los desafíos que la lectura de textos científicos y académicos plantea a quienes ingresan, el proceso de reescritura, las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lecto-escritura, la inclusión de voces ajenas en el escrito y los dispositivos enunciativos.

Este libro, inscrito en el marco de estos trabajos, nace de la investigación “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Res. 148/18) que realizamos en la UNAJ. Para este proyecto nos propusimos estudiar, como su nombre lo indica, el sentido y los efectos de determinadas prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres de lectoescritura de la universidad. La escritura académica es una práctica anclada en un determinado espacio, condicionada no solamente por elementos cognitivos y disciplinares, sino también institucionales y sociohistóricos. Por tal razón, entendemos que es esencial investigar esta problemática desde un abordaje local y territorial, e interrogar tanto las producciones de los estudiantes que asisten a la UNAJ como las prácticas pedagógicas inclusivas que se efectúan actualmente en las aulas.

Con esta investigación buscamos realizar un aporte a los talleres de lectoescritura de la universidad y contribuir en la elaboración de materiales pedagógicos para dar respuesta a las dificultades encontradas en el estudiantado. Consideramos que la implementación de prácticas pedagógicas que atiendan los problemas morfosintácticos y las dificultades textuales y discursivas de las producciones de estudiantes permitirá el mejoramiento de su rendimiento académico.

En estas páginas presentamos, entonces, algunos resultados alcanzados en los trabajos que elaboramos en estos años. Así, damos a conocer

ciertas líneas de investigación que desarrollamos y que son de interés general para el campo educativo. Por ello, nos dirigimos no solo a la comunidad académica de la UNAJ, sino también a otros ámbitos de la educación superior y de los niveles educativos previos. Pero también está pensado para cualquier lector interesado en la pedagogía de la lectura y la escritura. Como sabemos, en la actualidad la escritura académica ha traspasado las puertas de los claustros académicos y ha comenzado a operar como “modelo” en otras prácticas discursivas sociales.

El libro está dividido en dos partes. La primera de ellas, compuesta por tres capítulos, analiza las producciones realizadas por estudiantes de esta institución con el propósito de identificar ciertas dificultades que surgen de estos textos, que entendemos deberían ser profundizadas en los distintos lineamientos pedagógicos.

En el primer capítulo, Jimena Schere presenta una tipología de las dificultades de escritura frecuentes de estudiantes iniciales a nivel oracional, vinculadas especialmente con el uso del verbo y la sintaxis trabada característica de los textos académicos. Indaga sus posibles causas, relacionadas sobre todo con una tendencia a la fragmentación y a la yuxtaposición de estructuras propia de la oralidad y de formas más primarias de discurso, y presenta una propuesta pedagógica para abordar esta problemática y propiciar la reflexión morfosintáctica, que resulta marginal en los espacios formativos en lectoescritura. En los talleres, la propuesta apunta a retomar los contenidos gramaticales y a trabajar los rasgos sintácticos característicos del discurso académico, de manera instrumental y articulada con la reflexión textual y discursiva.

Florencia Cattán y Carolina Kelly, en el capítulo dos, analizan, en un corpus de textos académicos explicativos y argumentativos, algunas dificultades en la identificación de los modos en que se incorporan las

voces ajenas y sus distintas funciones. Aquí trabajan con producciones realizadas por estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de ciencias sociales en la asignatura Metodología y Técnicas de Análisis Cualitativas. A partir del material de lectura obligatorio y una guía de lectura confeccionada *ad hoc*, indagan en las problemáticas más frecuentes en la comprensión de consignas, reformulación de enunciados, reconocimiento de voces y comparación de posturas que debaten las distintas corrientes epistemológicas de la metodología de la investigación. En particular, abordan aquellos obstáculos que se vinculan fundamentalmente al reconocimiento de la figura autoral, los modos en que se incorporan diferentes voces enunciativas en los textos y las formas distintas de distanciamiento y polémica que el enunciador o los enunciadores del texto puede o pueden realizar. En este sentido, consideran que el reconocimiento y la habilidad de los estudiantes y las estudiantes para expresar las distintas voces de un discurso, sus diversas funciones al interior del texto leído y las polémicas presentadas son esenciales en la formación de sujetos críticos.

En el siguiente capítulo, el tres, Claudia Aguirre y Florencia Cattán profundizan en el estudio de una de las habilidades exigidas en el contexto académico y que supone mayores obstáculos al inicio de las carreras: la reformulación de enunciados. Para ello, trabajan con un corpus conformado por las producciones escritas de dos comisiones del taller: intercambios en los foros, un trabajo práctico y la consigna de escritura del primer parcial. El hecho de que la cursada del taller se haya llevado a cabo durante 2020 exclusivamente en la modalidad virtual, a través de la plataforma Moodle del campus de la Universidad, les permitió hacer uso de recursos digitales que ampliaron el espacio de la práctica de escritura, como los foros y los chats. En este capítulo se detienen en el análisis de los problemas identificados y en las propuestas de actividades que se implementan; propuestas que se orientaron hacia dos



objetivos: la reflexión metalingüística y el reconocimiento de la práctica de escritura como proceso constituido por diversas instancias de producción y reformulación de enunciados.

La segunda parte del libro está conformada por dos capítulos y estudia, a partir de algunas experiencias, la relación entre la tecnología y la enseñanza de la lectoescritura.

En el capítulo cuatro Karina Savio analiza dos casos basados en el uso de aulas virtuales que se realizaron para el TLE y para el TCL. En estas páginas se expone el diseño de estas dos aulas y se observa la puesta en funcionamiento para identificar obstáculos e introducir cambios en los planteos iniciales. Para ello, se identifica, en primer lugar, la participación generada por estas propuestas y se evalúan, en segundo lugar, las prácticas de escritura (a partir de las notas obtenidas y de las dificultades encontradas en diversos escritos) de los estudiantes y las estudiantes. En este recorrido se encuentran resultados interesantes que permiten valorizar estas experiencias, pero también limitaciones que indican la necesidad de formular nuevas estrategias.

Finalmente, en el siguiente capítulo, Aníbal Ernesto Benítez aborda la experiencia de virtualización del TCL. El autor desarrolla algunas cuestiones vinculadas con la organización y el dictado de la materia en un contexto particular como el del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que se decretó en 2020 y describe algunas estrategias didácticas utilizadas. En ese sentido, el trabajo constituye un primer acercamiento a la experiencia de virtualización de este taller, orientado a la reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de la propuesta.



# **PARTE I**

---

**Análisis de las producciones  
académicas: obstáculos,  
alcances y propuestas**



# La reflexión gramatical en los talleres universitarios de lectoescritura: los rasgos sintácticos del discurso académico

POR JIMENA SCHERE

## Introducción: marco teórico y metodológico

Los talleres de lectura y escritura académica, que comenzaron a instrumentarse en la Universidad de Buenos Aires en la materia de pregrado Semiología de la cátedra de Arnoux (Pereira, Nogueira y Valente, 2018, p. 12) se han incorporado en las últimas dos décadas de manera generalizada en los planes de estudios de las universidades argentinas.<sup>1</sup> Desde el punto de vista teórico, los talleres han adoptado el abordaje discursivo (Brito, 2016, p. 15),<sup>2</sup> indispensable para el desarrollo de las capacidades de lectoescritura. Este enfoque implica una serie de concepciones vinculadas con el término “discurso”, que se concibe como una forma de lenguaje en uso, transoracio-

---

1 Para un estudio contrastivo del desarrollo de talleres de lectoescritura universitaria en la Argentina, ver Carlino (2006).

2 Los talleres del grupo de Arnoux han dado especial relevancia a las aportaciones de la teoría de la enunciación y la lingüística textual (p. ej. Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).

nal, contextualizada en una determinada situación de enunciación y regida por normas, entre sus rasgos centrales (Charaudeau y Maingueneau, 2002, pp. 179-184). La perspectiva discursiva dominante en el ámbito de la alfabetización académica se articula con el modelo comunicativo del lenguaje, adoptado en la escuela primaria y media a partir de la reforma educativa de 1994, que privilegió en la enseñanza de la lengua el plano textual (p. ej. coherencia, cohesión, secuencias textuales) y el plano discursivo (p. ej. géneros discursivos, enunciador, enunciatario), al tiempo que dejó de lado el enfoque estructuralista centrado en la gramática y el análisis sintáctico (Ciapuscio, 2010; Marín, 2008; Otañi y Gaspar, 2001).

En las últimas décadas, se ha generado un debate sobre el lugar de la gramática en la enseñanza de la lectoescritura en la Argentina y el exterior (Tormo Guevara, 2017, pp. 65- 70). En el ámbito nacional, una importante corriente de investigación ha cuestionado la marginación de esta disciplina en la enseñanza de la lectura y escritura (Ciapuscio, 2010; Di Tullio, 2005, 2010; Giammatteo, 2013; Otañi, 2008, 2014; Otañi y Gaspar, 2001). Una de sus principales impulsoras, Laiza Otañi (Otañi y Gaspar, 2001; Otañi, 2008, 2014), argumenta que los conocimientos morfosintácticos se encuentran en la base de la producción y la comprensión de textos. Por su parte, Ángela Di Tullio (2005) sostiene que “la gramática fomenta el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, que son necesarias para el control de la comprensión y la producción” (p. 17). En la misma línea, Ciapuscio (2010) entiende que “el conocimiento gramatical interviene ya en la fase misma de ideación y configuración conceptual de los textos” (p. 190). De acuerdo con estas autoras, el rechazo contra la efectividad de la gramática en las décadas de 1980 y 1990 se debe al modo inadecuado de enseñar la disciplina que la redujo a un ejercicio mecánico de identificación y rotulación (Di Tullio, 2005, p. 14; Otañi, 2008). Con base en este diagnóstico, Otañi (2014), por ejemplo, propone implementar actividades que favorezcan la reflexión

gramatical en lugar del modelo conductista de explicación-ejercitación dominante en décadas pasadas.

En el marco de los talleres de lectura y escritura académica de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, observamos que las producciones escritas de los estudiantes y las estudiantes iniciales presentan notables dificultades a nivel de la sintaxis oracional. A partir de esta constatación y de la importancia de la reflexión gramatical para la lectoescritura, señalada por la citada corriente teórica, proponemos retomar los contenidos morfosintácticos y trabajar los rasgos sintácticos propios del discurso académico, de manera instrumental y articulada con la reflexión textual y discursiva, en el inicio de la formación universitaria.

Como punto de partida, presentamos un relevo y una tipología de errores frecuentes a nivel oracional y analizamos sus posibles causas. Se trata de errores vinculados con el uso del verbo y con la dificultad para segmentar correctamente oraciones y proposiciones y para reconocer la relación jerárquica entre verbos principales, verbos subordinados y verboides. En segundo término, nos centramos en los problemas que genera la sintaxis compleja, que caracteriza el discurso académico escrito y que se diferencia de las estructuras gramaticales “sueltas”, fragmentarias y yuxtapuestas, admisibles en el registro oral y en otras formas discursivas. En tercer orden, presentamos una propuesta pedagógica para abordar la problemática, que intenta propiciar la reflexión metalingüística (gramatical, textual, discursiva) en el proceso de escritura.<sup>3</sup> Por último, nos focalizamos en algunas consideraciones sobre la relevancia particular de alentar la reflexión gramatical y metalingüística en el contexto de las universidades del conurbano bonaerense.

---

3 Este trabajo retoma y amplía las propuestas y los casos analizados en Schere (2020).

Desde una metodología de investigación cualitativa, hemos recolectado datos desde 2014 hasta la fecha sobre los problemas de escritura recurrente, a nivel oracional, que se observan en las producciones de estudiantes iniciales que cursan los talleres de lectoescritura en su primer año de ingreso a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Taller de Lectura y Escritura o Taller Complementario de Lengua)<sup>4</sup> y los hemos agrupado en cinco tipologías básicas. Nos centramos en el análisis de los textos explicativos (*i. e.* respuesta a consigna de examen, artículo de divulgación) que los estudiantes y las estudiantes producen con base en un texto fuente en exámenes y trabajos prácticos de las materias de taller. Complementamos el corpus escrito con el estudio de casos, que implica el seguimiento de estudiantes con dificultades profundas y recurrentes a nivel oracional, a través de intercambios individuales y del registro de sus intervenciones durante las clases de taller para indagar sus conocimientos morfosintácticos y el empleo efectivo de la reflexión gramatical en el marco de sus prácticas concretas de escritura.

## 1. Tipología de dificultades frecuentes a nivel oracional

Los textos producidos por estudiantes iniciales presentan a menudo oraciones agramaticales, segmentadas de manera incorrecta o que no alcanzan la complejidad sintáctica característica del discurso académi-

---

4 Cursan el Taller Complementario de Lengua (TCL) los estudiantes y las estudiantes que desaprueban el Curso de Preparación Universitaria (CPU), obligatorio para el ingreso a la universidad, como se aclara en la Introducción. Por lo tanto, asisten al TCL quienes presentan mayores dificultades en lectoescritura. El Taller de Lectura y Escritura es una materia del Ciclo Inicial, común a todas las carreras, que cursan quienes han aprobado el CPU o el TCL.



co. Entendemos la *agramaticalidad* como una noción clave “que permite deslindar construcciones bien formadas de secuencias anómalas” (Di Tullio, 2005, p. 23).

Una dificultad persistente en el plano oracional se genera por la construcción de oraciones sin verbo conjugado. En los textos son frecuentes los casos de oraciones nominales o de construcciones preposicionales aisladas. Hemos seleccionado del abundante corpus algunos ejemplos sencillos y representativos. Por ejemplo, el siguiente enunciado escrito por un estudiante del TCL: “En el texto ‘La lectura y la escritura en tiempos de redes sociales’. Fabio Montero destaca la preocupación de los especialistas de la educación por la influencia de las nuevas tecnologías”. En este caso, el estudiante construye una oración con una estructura preposicional aislada que interpreta como un enunciado autónomo. Su empleo de la normativa (el punto y seguido) no tiene en cuenta la unidad semántica y sintáctica de los dos enunciados separados de manera anómala por la puntuación. La tendencia a construir oraciones sin verbo y a aislar estructuras que no son independientes es habitual también en construcciones preposicionales más complejas, como en el siguiente ejemplo: “En el artículo ‘Instagram es malo para la salud’, publicado por Marta García Aller en *El Independiente* el dieciséis de julio de 2017. Se explican los daños que las redes sociales producen en los jóvenes”.

Dentro de la misma tipología de errores, podemos consignar la elaboración de oraciones nominales con verbos subordinados: “Las nuevas tecnologías que en los últimos años aumentaron en variedad como en consumo. Les ofrecen a los estudiantes una gran oportunidad de acceso a la información”. En este caso, el primer enunciado, que carece de verbo principal y conforma una estructura trabada introducida por el subordinante “que”, es el sujeto del segundo enunciado; sin embargo, el estudiante no logra articular las estructuras de manera sintácticamente adecuada.

Una segunda clase de errores recurrentes es aquella asociada con el uso de los verboides. En particular, se comprueba una tendencia a construir oraciones con núcleos verboidales “suelto”, especialmente gerundios, en lugar de verbos conjugados. Por ejemplo, el siguiente enunciado: “Un astrónomo aficionado pudo visualizar la explosión de una estrella. Logrando así comprobar la primera fase de la teoría evolutiva de la supernova”. Se observa, asimismo, el uso incorrecto del gerundio para indicar acción posterior y la acumulación de construcciones verboidales de gerundio en una misma oración.

El uso anómalo de los verboides también se presenta en el caso de los infinitivos y participios, aunque en menor escala. En el siguiente ejemplo, se le asigna autonomía sintáctica a una construcción de participio: “El artículo explica los prejuicios del uso de Instagram en los jóvenes. Escrito por la autora Marta García Aller el 16 de julio de 2017”. La tendencia a darle independencia sintáctica a construcciones que no son autónomas, como las nominales o preposicionales (tipología 1) o las verboidales (tipología 2), también se observa de manera regular en las proposiciones sustantivas, adverbiales y adjetivas (tipología 3). En la subordinación, algunos y algunas estudiantes iniciales no perciben la relación jerárquica entre verbos principales y verbos subordinados. En el siguiente caso, se autonomiza una proposición adverbial final: “La escuela debe incorporar los formatos digitales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Para que los alumnos mejoren sus producciones escritas”. En este otro ejemplo, se construye una proposición relativa adjetiva “suelta”: “Víctor Buso es un astrónomo rosarino aficionado. Que en la noche logró captar el momento exacto en que estallaba una estrella”. Aquí no se ha detectado la relación de subordinación del segundo enunciado ni la función del subordinante. En este último ejemplo, se construye una subordinada sustantiva autónoma sin un verbo de lengua subordinante: “Marta García Aller presenta la opinión del

psicólogo Vallejo Pareja sobre los efectos de las redes sociales en los jóvenes. Que dificulta el desarrollo de la personalidad”.

En las proposiciones relativas, también se observa el uso de relacionantes incorrectos; por ejemplo, el empleo del pronombre relativo “donde”, en lugar del pronombre relativo “que” en oraciones con un sustantivo antecedente sin sentido locativo; incluso, se verifica a veces el uso arbitrario y autónomo del pronombre “donde” encabezando la frase: “Los estudiantes tienen dificultades para aprender a leer y a escribir. Donde se perciben errores de concordancia, puntuación y ortografía”.

En los escritos de estudiantes iniciales se presenta, además, la yuxtaposición de enunciados; por ejemplo, la falta de puntuación, coordinación o subordinación entre proposiciones o entre enunciados que podrían funcionar de manera autónoma o trabada (tipología 4). Por ejemplo: “Las nuevas tecnologías generan dificultades en la lectoescritura provocan la preocupación de los especialistas”. Otro caso: “La versión escolar de las prácticas sociales de lectoescritura debe ser fiel a la versión social las escuelas deben convertirse en una micro comunidad de lectores y escritores”. Dentro de esta variedad que implica no reconocer los límites de la oración o de las proposiciones, es frecuente que utilicen la coma para separar oraciones, por ejemplo: “El artículo ‘Instagram es malo para la salud’ de Marta García Aller explica que Instagram es perjudicial para los jóvenes, sostiene que puede incrementar la ansiedad, producir depresión, problemas de sueño e inseguridades en los jóvenes”. La segunda oración que comienza con un verbo de lengua (“sostiene”) se yuxtapone a la primera mediante la coma, en lugar de utilizar una puntuación fuerte.

Finalmente, también los errores de concordancia entre el sujeto y su verbo, o bien entre formas nominales, resultan sumamente habituales

y son índice de falencias en el plano de los conocimientos morfosintácticos (tipología 5). Por ejemplo, en esta respuesta a consigna de examen falla la concordancia entre el sujeto plural y el verbo: “Según el artículo del diario *El Mundo*, las obligaciones de los odontólogos es [sic] informar cuáles son los efectos negativos que pueden [sic] causar el implante de un *piercing*”.

## 2. Análisis de las tipologías

Desde nuestro punto de vista, resulta fundamental analizar los errores vinculados sobre todo con el reconocimiento y el uso de verbos y verboides en distintas estructuras sintácticas (simples, compuestas, complejas) por su marcada recurrencia y porque suelen generar dificultades profundas para la construcción de oraciones gramaticales. Sin duda, las estructuras anómalas no se relacionan de manera exclusiva con el manejo de los verbos y, por lo tanto, la problemática debe ser abordada de manera compleja articulando múltiples planos de análisis y reflexión. En particular, las dificultades en el uso del verbo (en su forma personal y no personal) y los problemas en la segmentación de las estructuras que el verbo o verboide nuclea (predicados, construcciones verboidales, proposiciones, oraciones) aparecen de manera frecuente asociadas con problemas de puntuación; por lo tanto, la corrección, explicación y ejercitación en torno de esta problemática debería abordar los aspectos gramaticales, textuales, discursivos y normativos en forma integrada. La construcción de oraciones nominales o con estructuras preposicionales independientes (tipología 1), sin formas verbales conjugadas o sin verbo principal, responde entre otros factores a la dificultad de reconocer el verbo como clase de palabra, sus características morfológicas y su función sintáctica como núcleo del predicado. También incide, desde el punto de vista sintáctico y discursivo, la falta de comprensión sobre las diferencias de uso entre una oración simple bímembre y una oración

unimembre, que privilegian, por ejemplo, la utilización de frases nominales para la elaboración de un título. En todos los casos, es necesario poder conjugar los conocimientos gramaticales con los discursivos.

Asimismo, este tipo de construcciones nominales o preposicionales “sueltas” suele presentarse ante la dificultad de articular, por ejemplo, un enunciado con la información sobre su fuente, como la estructura preposicional del citado ejemplo: “En el artículo ‘Instagram es malo para la salud’, publicado por Marta García Aller en *El Independiente* el dieciséis de julio de 2017. Se explican los daños que las redes sociales producen en los jóvenes”. El discurso académico, que suele abundar en citas con sus correspondientes referencias, requiere el empleo de estructuras sintácticas complejas para resolver, por ejemplo, su dimensión polifónica, y exige, por ende, herramientas morfosintácticas con las que los ingresantes y las ingresantes muchas veces no cuentan.

La dinámica de taller, que implica un trabajo más personalizado que otras modalidades, y las preguntas del docente o de la docente orientadas a indagar los conocimientos gramaticales individuales permiten detectar que quienes no reconocen el verbo como clase de palabra o lo confunden con otras categorías tienden a presentar errores gramaticales en las oraciones de sus textos. En muchos casos, no pueden identificar el verbo de una oración simple o lo confunden, por ejemplo, con sustantivos abstractos de raíz verbal. Cuando se los interroga por la noción de *verbo*, suelen definirlo con un criterio exclusivamente semántico y parcial como “una acción”; por su parte, definen la categoría de sustantivo como “una cosa”. El estudio casuístico revela, en definitiva, que estudiantes con dificultades a nivel oracional, si cuentan con conocimientos gramaticales, resultan saberes difusos o nociones escolares muy primarias y simplificadas, adquiridas y fijadas en etapas tempranas de su alfabetización inicial. Esa visión los lleva a confundir sobre

todo los verbos, los verboides y los sustantivos abstractos derivados de raíces verbales (p. ej. “creo”, “creyendo”, “creencia”). También suelen fallar en reconocer como formas verbales los verbos de estado, en particular, los verbos copulativos como “ser” y “estar” por concebir el verbo solo a partir del rasgo semántico de la “acción”. La insistencia en las peculiaridades morfosintácticas del verbo (sus variaciones en tiempo, modo, persona y número) y en su función sintáctica como núcleo del predicado verbal, que lo diferencian de otras clases de palabras, resulta indispensable, entonces, para dotar a los estudiantes y las estudiantes de un instrumento formal que clarifique con mayor exactitud la construcción de oraciones. Di Tullio (2005, p. 51) señala que los criterios formales (morfológicos y sintácticos) son prioritarios para determinar las clases de palabras. En este sentido, las meras explicaciones semánticas y simplificadas al extremo, incorporadas en fases iniciales de escolarización, resultan insuficientes, generan confusión y deberían ser revisadas y profundizadas en los talleres.

El gerundio utilizado de manera autónoma (tipología 2) es uno de los errores más habituales. Quienes emplean este tipo de construcciones no son capaces de identificar un verboide ni distinguirlo de un verbo conjugado. Al no reconocer las categorías de palabras ni comprender las diferencias estructurales entre una oración simple bimembre autónoma y una construcción verboidal dependiente del verbo principal, al menos de manera básica y general, no cuentan con criterios morfosintácticos objetivos para emplear los gerundios de manera adecuada y poder corregir razonadamente sus textos. Las explicaciones sobre el uso adecuado del gerundio y las correcciones del cuerpo docente en general no son asimiladas por sus estudiantes, quienes tienden a repetir este tipo de anomalías por no contar con nociones formales ni manejar el metalenguaje gramatical.

En cuanto a la tercera clase (tipología 3), la tendencia a dar autonomía a proposiciones subordinadas (sustantivas, adverbiales, adjetivas) tiene su origen, en parte, también en la dificultad de reconocer los verbos y en la carencia de un conocimiento básico sobre las diferencias entre la oración simple, compuesta y compleja y las relaciones jerárquicas de sus componentes. Muchos de los ingresantes y de las ingresantes evitan la subordinación, que implica la construcción de una estructura trabada de mayor complejidad sintáctica que las oraciones simples o compuestas, y ponen en un mismo nivel estructuras de diferente jerarquía.

Los errores de yuxtaposición, vinculados con la falta de coordinación, subordinación o de puntuación entre proposiciones susceptibles de conformar oraciones compuestas o complejas, o entre enunciados que podrían funcionar como oraciones independientes (tipología 4), también responden, entre otros factores, al desconocimiento de la estructura de la oración simple, compuesta y compleja. En este caso, las explicaciones sintácticas complementadas con las semánticas permiten delimitar correctamente estructuras autónomas, por eso son relevantes para solucionar este tipo de anomalías. Deberían conjugar, además, explicaciones sobre normativa y, sin duda, nociones referidas al empleo de recursos textuales cohesivos como los conectores, integrando necesariamente distintos planos de reflexión metalingüística.

Según observamos en varios de los ejemplos anteriores, la incapacidad para reconocer los verbos, jerarquizar estructuras, entender su nivel de dependencia y segmentarlas correctamente provocan errores típicos a nivel de la puntuación. Por ejemplo, entendemos que muchos ingresantes transgreden la normativa que impide el uso de la coma entre sujeto y predicado –o en algunos casos, colocan incluso una puntuación fuerte entre ambos– porque no logran reconocer la estructura de la oración bimembre. Este uso inadecuado de la puntuación se produce

sobre todo en oraciones complejas, por ejemplo: “Lo que explica Miguel Ángel Vallejo Pareja, [*sic*] es que los jóvenes buscan la aprobación de los demás a través de las redes sociales”. Los problemas en el uso del punto seguido, como señalamos, también se potencian por la dificultad de reconocer una estructura sintáctica autónoma y delimitarla de manera adecuada. Los estudiantes y las estudiantes suelen alternar el uso del punto con el de la coma, para separar oraciones, no solo porque desconocen la normativa, sino también porque no identifican que el punto segmenta estructuras autónomas, mientras que la coma separa componentes internos de la oración. Enseñar el uso de la puntuación es un conocimiento necesario, pero no suficiente. Si no se acompaña con conocimientos gramaticales básicos no llega a ser comprendido en profundidad por el estudiantado, que tiende a repetir estos errores luego de revisar y ejercitar nociones de normativa en los talleres. Además, también en este plano, suelen manejar conocimientos muy simplificados sobre el uso del punto y de la coma, que retienen de etapas iniciales de su alfabetización, como por ejemplo entender que se emplean para indicar una “pausa”. Estas explicaciones primarias llevan a utilizar el punto y la coma de manera equivalente. Asimismo, la caracterización semántica de la oración, que la define como un enunciado de sentido autónomo y completo, debería acompañarse de una explicación morfosintáctica complementaria para aportar un criterio formal más preciso. Como vimos en el caso del verbo, las explicaciones limitadas a la semántica se prestan a confusión.

Finalmente, también los errores de concordancia entre el sujeto y su verbo (tipología 5) responden, en general, a la falta de conocimiento gramatical o a la ausencia del empleo de la reflexión morfosintáctica en el proceso de escritura. Los señalamientos y las explicaciones de los docentes y las docentes sobre errores de concordancia no son comprendidos en profundidad por sus estudiantes sin la ayuda de una explica-



ción morfosintáctica en cuanto los rasgos flexionales de verbo (número y persona) corresponden a la concordancia con el sujeto (Di Tullio, 2005, p. 52). En el ejemplo consignado (“Según el artículo del diario *El Mundo*, las obligaciones de los odontólogos es informar cuáles son los efectos negativos que pueden causar el implante de un *piercing*”), la estructura general de la oración se encuentra bien construida; sin embargo, hay errores recurrentes en el plano de la concordancia. Parece indispensable que el estudiante identifique al menos el sujeto y el predicado de la oración principal y de las subordinadas para que sea capaz de monitorear con herramientas firmes la concordancia de sus construcciones y no se maneje en el plano de la mera intuición.

En síntesis, los ingresantes y las ingresantes que presentan profundos problemas de escritura a nivel oracional tienen conocimientos gramaticales vagos, manejan nociones morfosintácticas excesivamente simplificadas o presentan dificultades para utilizar de manera instrumental sus conocimientos metalingüísticos en el proceso de escritura; asimismo, desconocen los rasgos sintácticos diferenciales del discurso académico escrito.

### 3. Sintaxis suelta y sintaxis trabada

Los términos “sintaxis suelta” y “sintaxis trabada” fueron acuñados por Dámaso Alonso para diferenciar dos formas de construcción sintáctica en la lírica castellana: una forma que hacía uso de estructuras desligadas, sin nexos conectivos, y otra que articulaba las oraciones mediante nexos coordinantes, subordinantes y elementos de relación, como pronombres, adverbios o repetición de palabras (Martínez Gimeno, 2017, p. 421).

La sintaxis suelta, por cierto, es característica de la oralidad y de las formas más primarias del discurso (Badía Margarit, 1960). A partir del

análisis del poema medieval el *Cantar de Mío Cid*, de composición y transmisión oral, Badía Margarit (1960) ha argumentado que en los comienzos de las lenguas románicas prevalece la yuxtaposición, es decir, la unión directa de dos o más estructuras gramaticales contiguas del mismo nivel jerárquico sin ninguna conjunción coordinante que las articule. El autor sostiene que la sintaxis suelta, caracterizada por las construcciones yuxtapuestas, precede a la trabada, que comprende la subordinación. Badía Margarit también atribuye la sintaxis suelta a los individuos de escasa instrucción y a los niños y las niñas.

En las lenguas antiguas de origen indoeuropeo, como el griego antiguo, también se observa el fenómeno de la parataxis en las formas de composición oral. Pierre Chantraine (1953, pp. 551 y ss.) observa la predilección de la lengua épica griega, empleada en los poemas homéricos de tradición oral, por las construcciones paratácticas, es decir, yuxtapuestas o coordinadas. Sin embargo, según Chantraine (1953, p. 232), esa prevalencia no significa que en el indoeuropeo, lengua hipotética reconstruida a partir de parecidos fonéticos, léxicos, morfosintácticos de las lenguas habladas desde la India hasta el Oeste de Europa, no haya existido la subordinación. En el indoeuropeo, Francisco Rodríguez Adrados (1975, pp. 1110-1) entiende que las proposiciones coordinadas y subordinadas tuvieron como punto de partida oraciones simples yuxtapuestas. Luego, las lenguas generaron nexos específicos para explicitar la relación a partir de formas preexistentes, como los pronombres o adverbios anafóricos, que pasaron a indicar subordinación y tipo de subordinada.

El discurso conversacional, por su parte, se caracteriza por la yuxtaposición, sin nexos explícitos, mientras que el registro escrito “presenta un discurso más trabado y riguroso, en el que las oraciones se coordinan y subordinan en una sintaxis trabada” (Martínez Gimeno, 2017, p.

422). La subordinación es una forma sintáctica “más intelectual, con mayor capacidad de matización del pensamiento, que la coordinación y la yuxtaposición” (Martínez Gimeno, 2017, p. 422).

La tendencia observada en gran cantidad de estudiantes iniciales a ubicar en el mismo nivel estructuras de diferente jerarquía parece corresponderse con una sintaxis más primaria, cercana al registro oral, al discurso conversacional y a las formas literarias compuestas en culturas orales. Quienes ingresan a la universidad, sin duda, tienen mayor familiaridad con las formas gramaticales sueltas e informales de los discursos orales más simples y, muchas veces, tienden a transpolarlas al discurso académico cuando desconocen todavía sus particularidades estilísticas y gramaticales.

La propensión a utilizar estructuras “seltas” no solo se limita al plano de la subordinación, sino que podemos extenderlo al plano de la oración simple (tipología 1) y al plano de las construcciones verboidales (tipología 2). Los estudiantes y las estudiantes suelen aislar construcciones nominales, preposicionales y verboidales en lugar de integrarlas en una estructura bimembre completa, según observamos en nuestro corpus. En este sentido, podemos concluir que la sintaxis “suelta”, entendida como una tendencia a dar autonomía a estructuras dependientes (construcciones nominales, preposicionales, verboidales y proposiciones subordinadas) y no articularlas en estructuras autónomas más complejas (la oración simple, compuesta o compleja) es una característica de la escritura de estudiantes iniciales, que reproduce la sintaxis “suelta” o fragmentaria propia de la oralidad. También la puntuación suele quedar al servicio de la sintaxis “suelta”.

Asimismo, el caso de la yuxtaposición y el ensamblaje anómalo de enunciados que podrían formar proposiciones (coordinadas o subor-

dinadas) u oraciones independientes (tipología 4) reproduce por contaminación la sintaxis propia de la oralidad.

En resumen, en los recortes anómalos se presentan de manera “suelta” estructuras dependientes o trabadas (tipologías 1, 2, 3); en las acumulaciones anómalas, se yuxtaponen estructuras autónomas o bien proposiciones sin articulación (puntuación, coordinación o subordinación) (tipología 4); tanto las estructuras “sueltas” como las “continuas” son marcas de oralidad y rasgos escriturarios recurrentes de quienes ingresan a la universidad.

En este sentido, se requiere trabajar en los talleres los rasgos diferenciales entre oralidad y escritura y, además, los rasgos sintácticos propios de géneros discursivos diversos. En efecto, la reflexión gramatical no puede dissociarse de la discursividad en cuanto los géneros discursivos se caracterizan, entre otros aspectos, por sus particularidades sintácticas. Es fundamental que los ingresantes y las ingresantes conozcan, ejerciten e interioricen los rasgos morfosintácticos del discurso académico escrito para evitar así las delimitaciones anómalas de estructuras (recortes o acumulaciones). Asimismo, el discurso académico escrito requiere de estructuras altamente cohesivas. El problema de las estructuras sueltas o continuas debe abordar, conjuntamente, el plano textual de la cohesión y sus mecanismos.

Lo cierto es que los problemas oracionales son difíciles de solucionar sin trabajar el plano morfosintáctico. En algunos casos, los estudiantes y las estudiantes iniciales mejoran en los talleres, progresivamente, sus producciones a nivel textual (rasgos estructurales del texto, progresión temática, uso de conectores, etc.), pero los problemas en el plano oracional persisten. Durante los cursos, en efecto, algunos logran incorporar marcadores del discurso y son capaces de organizar adecuadamente

la estructura de sus textos (p. ej. introducción al tema, desarrollo, conclusión); sin embargo, siguen produciendo oraciones anómalas sin verbo conjugado. En este sentido, insistir en el reconocimiento del verbo como clase de palabra y como núcleo articulador de la oración, repasar las diferencias entre oraciones simples (bimembres, unimembres) compuestas y complejas y, además, entre las estructuras sueltas, fragmentarias o yuxtapuestas (propias de la oralidad) y las estructuras completas, articuladas y trabadas (propias del discurso académico escrito) constituye, a nuestro modo de ver, una herramienta necesaria, que puede generar mejoras concretas en las producciones de estudiantes iniciales.

Nuestra propuesta, en definitiva, se enmarca en una perspectiva ecléctica: asume los postulados de la alfabetización académica, que recomienda avanzar en la enseñanza de la escritura desde la especificidad del nivel, de cada disciplina y de sus géneros discursivos particulares (Carlino, 2004, 2005); reconoce el abordaje discursivo como un enfoque indispensable; integra, además, la línea teórica que subraya la importancia de profundizar la reflexión gramatical en los talleres, articulada con los otros planos, sin perder de vista las diferencias entre oración y enunciado. En particular, nuestro planteo insiste en la necesidad de trabajar sobre los rasgos gramaticales propios del discurso académico escrito y sus diferencias con formas más primarias de discurso.

#### **4. Propuesta pedagógica**

A partir del relevo de errores recurrentes a nivel oracional y del diagnóstico que arroja la investigación, nuestra propuesta pedagógica se propone implementar actividades que apunten a reforzar los conocimientos gramaticales de quienes cursan los talleres y a propiciar la reflexión gramatical en su proceso de escritura. En primer lugar, es necesario realizar en los talleres una aproximación básica y un repaso

de nociones morfosintácticas, recuperando saberes previos y revisando nociones simplificadas incorporadas en los niveles educativos anteriores. Ese repaso debería incluir como punto de partida las clases de palabras, desde un criterio sobre todo morfosintáctico, complementado con el criterio semántico, y poner especial énfasis en el reconocimiento del verbo conjugado y sus particularidades respecto de otras formas como los sustantivos abstractos derivados de raíces verbales (p. ej. “pienso” frente a “pensamiento”). Resulta necesario detenerse en las variaciones morfológicas del verbo (tiempo, modo, persona, número) y su función como núcleo verbal del predicado; además, remarcar las diferencias morfosintácticas entre verbos conjugados y formas no personales y analizar de manera sencilla las estructuras verboidales. En segundo lugar, sería necesario retomar, bajo la perspectiva de una gramática descriptiva, las diferencias entre la oración simple, compuesta y compleja de manera básica y general.<sup>5</sup> En todos los casos, se debería trabajar la relación jerárquica entre distintos verbos conjugados (verbos principales y verbos subordinados). El eje de trabajo y de anclaje es la noción de verbo y sus características morfosintácticas como núcleo del predicado verbal, que permite comprender de manera razonada la estructura completa de la oración. Esta revisión morfosintáctica puede tomar la forma de una microlección (o de una serie de microlecciones, en términos de Constance Weaver et al. [2006]), que no sería impartida de forma aislada, sino con una finalidad sobre todo instrumental, para integrarla a continuación en propuestas concretas de escritura.

---

5 El repaso no requiere ser exhaustivo y podría tomar como base oraciones sencillas: oración bimembre simple (p. ej. Juan estudia y trabaja; Juan estudia para ser ingeniero), oración compuesta (p. ej. Juan estudia y Pedro trabaja), compleja (p. ej. Juan dice que quiere estudiar; Juan estudia porque quiere ser ingeniero).

Una vez revisada la estructura oracional, seguiría una segunda etapa de ejercitación y fijación que permita practicar las diferencias entre estas distintas formas y propicie la incorporación de la reflexión sintáctica en el proceso de escritura. Una manera eficaz parece ser la corrección de textos que presenten las anomalías típicas de las cinco tipologías consignadas para que, a partir de su corrección, los estudiantes y las estudiantes pongan en práctica la indagación gramatical y adviertan la utilidad de elaborar y revisar sus propias producciones con instrumentos morfosintácticos.

A modo de breve ejemplo, presentamos un modelo básico de ejercitación inicial que tiene en cuenta las cinco tipologías:

**Los enunciados que aparecen a continuación presentan construcciones anómalas.**

**Indique de qué tipo de anomalías se trata y proponga alternativas para corregirlas.**

1. El artículo trata sobre los problemas que ocasiona el uso de las redes sociales en los jóvenes. Escrito por la autora Marta García Aller en *El Independiente* el 16 de julio de 2017.

2. En el artículo “Instagram es malo para la salud”, publicado por Marta García Aller en *El Independiente* el dieciséis de julio de 2017. Se explican los efectos negativos de las redes sociales en los jóvenes.

3. La tasa de matriculación se ha acrecentado en los últimos años tanto en las universidades públicas como en las privadas, pero también ha crecido [*sic*] los niveles de deserción de los estudiantes. Siendo un problema preocupante para los diversos actores sociales del área de educación.

4. La tasa de matriculación se ha acrecentado en los últimos años tanto en las universidades públicas como en las privadas, pero también ha crecido el nivel de deserción de los estudiantes. Incorporar planes de becas y tutores que acompañen a los estudiantes en el comienzo de sus carreras.

5. Los especialistas en educación manifiestan diferentes posturas sobre el problema del alto nivel de deserción de los estudiantes universitarios. Que hay que incorporar becas y tutorías en las universidades.

6. Las universidades han incorporado talleres de lectura y escritura. Para resolver las dificultades de los estudiantes que inician sus carreras universitarias.

7. Las universidades han incorporado talleres de lectura y escritura. Que tienen el objetivo de resolver las dificultades de lectoescritura de los estudiantes iniciales.

8. Las universidades han incorporado talleres de lectura y escritura en sus planes de estudio, su objetivo es resolver las dificultades de lectoescritura de los estudiantes iniciales.

Una vez realizada la ejercitación con enunciados breves, el paso siguiente será trabajar con la corrección de textos completos, que presenten estas mismas tipologías de errores, y que posibiliten articular la reflexión morfosintáctica, discursiva y textual. Incluimos un modelo básico a modo de simple ejemplo; se trata de una respuesta a consigna de examen, elaborada sobre la base de textos escritos por estudiantes de TCL:



**La consigna a respuesta de examen que aparece a continuación presenta construcciones anómalas. Indique de qué tipo de anomalías se trata y proponga alternativas para corregirlas.**

En el artículo “Instagram es malo para la salud” de Marta García Aller, publicado el 16 de julio del 2017 en *El Independiente*. Se explica que la red social Instagram resulta perjudicial para la salud mental de los jóvenes. Afectando de manera negativa sobre todo a los adolescentes, que se sienten avergonzados por su aspecto físico.

Uno de los entrevistados, el catedrático de Psicología de la Personalidad de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Miguel Ángel Vallejo Pareja. Plantea que las redes sociales perjudica [sic] el desarrollo de la personalidad porque tiende [sic] a la homogeneización. Que fomentan la búsqueda permanente de aprobación.

Por su parte, Xavier Carbonell Sánchez, catedrático de Psicología de la Universidad Ramón Llull, sostiene que los jóvenes buscan la misma aprobación que buscaban las generaciones anteriores, pero que ahora el grado de complejidad es mayor la exigencia ha crecido. El especialista explica que si un joven no es popular en las redes pierden [sic] atractivo social.

Una vez realizado el ejercicio individual de corrección del texto, se pasaría a una puesta en común en la que los estudiantes y las estudiantes expondrían en clase sus correcciones y el fundamento (morfosintáctico, textual, discursivo, normativo) para sus propuestas de reescritura, que suponen el debate, el intercambio de variantes y la ponderación conjunta de justificaciones, sobre todo formales, con supervisión docente. Este trabajo puede remitir a nuevas explicaciones conceptuales y

consideraciones metalingüísticas y, también, al refuerzo y fijación de las revisadas en la primera etapa del trabajo. Weaver et al. (2006), por ejemplo, argumenta que resulta más eficaz enseñar gramática en contextos de escritura que de manera aislada. Nuestra propuesta apunta a que quienes ingresan puedan recuperar y afianzar nociones gramaticales con el objetivo prioritario de que sean capaces de incorporarlas de manera efectiva en sus prácticas escriturarias; de este modo, mejoran sus conocimientos conceptuales metalingüísticos y, a la vez, comprenden su utilidad práctica y la necesidad de emplearlos de manera efectiva en su proceso de escritura.

Finalmente, la propuesta debería apuntar a que el estudiantado realice actividades de producción y corrección de sus propios textos incluyendo en sus propias prácticas concretas la reflexión gramatical. Una posibilidad puede ser ejercitar la detección de anomalías gramaticales y la propuesta justificada de correcciones y variantes en los textos propios o en textos producidos por sus compañeras y compañeros. En esta fase de trabajo, sería importante explorar y exponer las diferencias entre la sintaxis suelta y la sintaxis trabada, que caracteriza como rasgo genérico al discurso académico escrito. Necesariamente, esta explicación permite activar la vinculación entre el nivel morfosintáctico, textual y discursivo. También es necesario remarcar e ilustrar con ejemplos las diferencias a nivel sintáctico de la comunicación oral, presente por ejemplo en la conversación cotidiana, en la que se admite una sintaxis suelta, fragmentaria, yuxtapuesta, y la sintaxis trabada, bien articulada y bien segmentada, que domina en la comunicación escrita, en discursos de mayor sofisticación y elaboración como el académico. Las correcciones de los textos producidos por los propios y las propias estudiantes deberían autoevaluar si la sintaxis que han empleado responde al registro escrito y al género discursivo académico.

En suma, el trabajo con la anomalía y el esfuerzo orientado a su corrección y a la justificación de esa corrección con criterios que integren diversos planos de reflexión favorece el desarrollo de una práctica escrituraria razonada y de una capacidad de corrección autónoma. Si bien se trabajaría, en principio, en el plano de la corrección, se busca que la reflexión gramatical sea incorporada paulatinamente en todos los niveles de los procesos recursivos de escritura (generación, escritura y corrección).<sup>6</sup> La detección de errores de estructura debería desencadenar en forma recursiva nuevos procesos de ideación y redacción, atentos a evitar las anomalías gramaticales y a elaborar nuevas versiones de los textos con una sintaxis adecuada al género académico escrito. En esta etapa, los docentes y las docentes deberían tratar de que el proceso de escritura de sus estudiantes y la incorporación en el proceso de la reflexión metalingüística se vuelva autocontrolada y autoconsciente. La mejor manera parece ser la realización de reescrituras sucesivas de un mismo texto, mejorado en forma paulatina por los estudiantes y las estudiantes con el acompañamiento de sus docentes, que irían perfeccionando y sofisticando la sintaxis de su texto hasta lograr una versión más depurada y acorde al género.

En los talleres se verifica que gran cantidad de ingresantes con problemas de escritura, cuando se los interroga sobre sus prácticas concretas, manifiestan que producen sus textos de manera espontánea, mediante mecanismos de escritura muy simples, sin ninguna o escasa planificación, sin elaborar borradores o sin realizar correcciones sucesivas atentas a distintos aspectos del texto. En algunos casos, también

---

6 Desde un enfoque cognitivo, la escritura es entendida como una serie de procesos mentales de planificación, traducción y revisión, de carácter recursivo y supervisados por una instancia de control (Flower y Hayes, 1981).

reducen al mínimo estas actividades o no les dan la suficiente relevancia en el proceso de escritura. De acuerdo con el estudio de Savio (2015), la representación de quienes ingresan a la Universidad Nacional Arturo Jauretche 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”.

Entendemos que la reflexión metalingüística propicia que los estudiantes y las estudiantes iniciales produzcan sus textos mediante operaciones múltiples, razonadas y recursivas, y que entiendan que la escritura es un proceso complejo, alejado de la mera intuición y el automatismo. Di Tullio (2005, p. 15) ha observado que la enseñanza de la gramática es también un “medio de adquisición metalingüística”. Desde su perspectiva, “una conducta metalingüística es una conducta de control del lenguaje. Las habilidades metalingüísticas se proyectan, deliberadamente, a la reflexión del lenguaje, a su adecuada producción y a la supervisión de su comprensión” (Di Tullio, 2005, p. 15). En este sentido, el trabajo con la gramática, aplicada a la escritura, propiciaría una relación distanciada, controlada y reflexiva con la propia lengua y con la propia producción discursiva.

Por último, es importar subrayar que consideramos necesario profundizar en los talleres de lectoescritura académica la dimensión conceptual de la materia, integrando conceptos gramaticales, textuales, discursivos y normativos. Las nociones metalingüísticas deberían someterse a una adecuada transposición didáctica y a una selección centrada en aquellas que resulten más relevantes para una implementación operativa y dinámica en el proceso de escritura. La metodología de taller, indispensable en la enseñanza de la lectoescritura, genera a veces contenidos curriculares y cursadas de escaso desarrollo

conceptual y en los propios estudiantes la falsa impresión de que no necesitan incorporar o implementar nociones metalingüísticas básicas para emplearlas en sus prácticas escriturarias. La profundización de la dimensión conceptual no significa abandonar de ningún modo la metodología central de los talleres que apunta a la incorporación e implementación de esas nociones a través de la ejercitación pertinente y de la producción de textos.

## **5. Los talleres de lectoescritura en las universidades del conurbano**

En el marco específico de las universidades del conurbano, nos parece fundamental insistir especialmente en la problemática de las anomalías a nivel oracional. En el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en particular, asiste a la institución un alto porcentaje de estudiantes de primera generación de universitarios, proveniente de sectores populares y que, en algunos casos, presentan una escolaridad discontinua (Savio, 2015, p. 5). Bernard Lahire afirma que los estudiantes y las estudiantes de origen popular, que se encuentran a veces más distanciados de la cultura escolar o que han tenido trayectos discontinuos, pueden presentar dificultades para “poner el lenguaje a distancia” y tratarlo como un objeto de estudio (2016, p. 10). Por cierto, la exclusión social implica también en muchos casos “la exclusión lingüística” (Di Tullio, 2010, p. 204). Tampoco los sectores populares suelen contar con cursos adicionales de idioma extranjero, que mejoran y refuerzan los conocimientos gramaticales básicos y la formación lingüística. Si bien la dificultad de implementar la reflexión metalingüística en el proceso de escritura parece ser generalizada, en este contexto particular y a la vista de los problemas recurrentes a nivel de la oración observados en ingresantes, propiciar esta dimensión razonada y automonitoreada de la escritura se vuelve central.

El problema de la “exclusión lingüística” parece acentuarse por las propias inseguridades lingüísticas del estudiantado. En algunos casos, cuando se enseña normativa, por ejemplo, algunos de los estudiantes y las estudiantes tienden a aplicar en una primera instancia estas nociones de una manera artificial, que va en contra de la intuición lingüística más básica y en una etapa inicial sus textos empeoran. Por ejemplo, incorporan en sus escritos el uso del punto y coma, que suele estar fuera de sus usos escriturarios previos, de manera anómala y tienden a utilizarlo en forma equivalente a la coma y cortar el sentido de la frase. Nuevamente, el refuerzo de conocimientos de normativa que se suele impartir en los talleres no mejora la escritura si no se acompaña de nociones morfosintácticas pertinentes, que permiten segmentar de manera adecuada la oración o proposición a partir de criterios formales.

Sin duda, las particularidades del alumnado de las universidades del conurbano requieren la instrumentación de “estrategias de promoción más protegidas” que las que rigen en la Universidad de Buenos Aires (Tiramonti, 2011) y un particular esfuerzo del cuerpo docente orientado a que quienes ingresan a la institución perfeccionen sus conocimientos y habilidades metalingüísticas y fortalezcan las instancias de autocontrol de su propia escritura para darles mayor autonomía, autoconfianza e instrumentos formales más precisos a sus prácticas escriturarias.

## 6. Conclusiones

Los talleres de alfabetización académica y el enfoque comunicativo adoptado en los niveles primario y medio han puesto como objeto central de la enseñanza de la lengua y de la lectoescritura conceptos referidos al texto y al discurso. Sin duda, estos conceptos proporcionan instrumentos teóricos indispensables para mejorar las producciones escritas de quienes estudian en la universidad, pero no resultan suficientes para abordar, por

ejemplo, los fenómenos de fragmentación y de acumulación anómala de estructuras. El análisis de las producciones escritas de estudiantes iniciales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche ha arrojado cinco tipologías de errores frecuentes a nivel oracional: la utilización de 1) construcciones nominales o preposicionales sueltas; 2) construcciones verboidales sueltas; 3) proposiciones subordinadas sueltas; 4) proposiciones u oraciones yuxtapuestas (sin coordinación, subordinación o mal delimitadas por la puntuación); 5) verbos sin concordancia con el sujeto.

A partir de esta constatación, hemos argumentado que resulta fundamental propiciar en el proceso de escritura la reflexión sobre sintaxis oracional, de manera complementaria y articulada con la reflexión textual y discursiva. El objetivo de esta propuesta es aportar criterios morfosintácticos objetivos que permitan producir textos académicos adecuados y, también, comprender y corregir de manera autónoma las anomalías de escritura a nivel de la estructura oracional. Asimismo, la reflexión metalingüística no debe quedar dissociada de las prácticas escriturarias concretas de los estudiantes y las estudiantes, como mero metalenguaje o conocimiento teórico-conceptual, sino que es esperable que pase a formar parte activa de su proceso de escritura.

Los errores detectados responden, al menos en parte, a la dificultad de reconocer un verbo y su uso en diferentes estructuras sintácticas. Por eso, proponemos el repaso sobre todo de estas nociones y, en particular, de las características morfosintácticas del verbo, y la ejercitación pertinente en textos que apunten a comprender y a subsanar esta clase de problemas. En especial, resulta necesario abordar en los talleres el tipo de sintaxis trabada, completa, bien articulada y bien segmentada, propia del discurso académico escrito, y sus diferencias con las estructuras sueltas, fragmentarias o ensambladas que se admiten en el registro oral y en otras formas discursivas menos sofisticadas.

Se ha objetado muchas veces que los resultados obtenidos en décadas pasadas en el plano de la lectoescritura, cuando la gramática ocupaba un lugar central en la enseñanza de la lengua, demostraban que la gramática estructural no mejoraba la capacidad de escritura. Sin duda, la gramática no posibilita por sí sola el dominio del lenguaje y, mucho menos, de la escritura académica. En términos de Di Tullio (2005, p. 14), el estudio de la gramática es una condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar los objetivos generales de la educación lingüística y, agregamos, para lograr el dominio de la lectoescritura. Sin embargo, en línea con especialistas como Otañi (2008), coincidimos en señalar que resulta de utilidad cuando se transforma en un mecanismo de reflexión, se aleja del mero análisis mecánico y se integra de manera instrumental en el proceso escriturario. En particular, los criterios morfosintácticos son de gran ayuda cuando los estudiantes y las estudiantes han fijado una escritura que no tiene registro de las estructuras sintácticas anómalas, carecen de criterios formales básicos para subsanarlas y llegan a la universidad con prácticas espontáneas y carentes de mecanismos efectivos de autocontrol. La reflexión gramatical, en suma, permite evitar cierto automatismo intuitivo, alienta un trabajo razonado de escritura, organizado en procesos recursivos, y mejora en definitiva la producción escrita a nivel oracional.



# La inclusión de voces ajenas y estrategias para la comprensión y la escritura polifónica en textos académicos

POR FLORENCIA CATTÁN Y CAROLINA KELLY

## Introducción

Este capítulo se propone analizar algunas dificultades en la identificación de las voces ajenas y sus distintas funciones, en una selección de textos explicativos y argumentativos académicos, que conforman el material de lectura del primer trabajo práctico de la asignatura Metodología y Técnicas de Análisis Cualitativas,<sup>7</sup> dictada en la UNAJ. El punto de partida del presente estudio fue un diagnóstico, elaborado por la docente a cargo, sobre los inconvenientes en la escritura académica

---

7 Los trabajos que conforman la selección pertenecen a la cohorte de estudiantes de las comisiones de la licenciada Alejandra Serial, dictadas tanto en el segundo cuatrimestre de 2018 como en el primero de 2019. La materia forma parte del Instituto de Ciencias Sociales y Administración y, aunque los casos difieren, en general se cursa en el segundo y tercer año de las carreras como parte del trayecto de formación general. La asignatura es correlativa con Introducción al Conocimiento Científico.

del estudiantado, base desde la que, mediante la corrección de esos primeros trabajos de la materia, pudimos reconocer diversos problemas en la elaboración de respuestas de comprobación de lectura,<sup>8</sup> principalmente de tipo expositivas. A pesar de esto, y, como referimos antes, en este abordaje solo se enfocará el análisis en las dificultades relativas a la lectura de voces referidas en textos polifónicos y, por extensión, a la incorporación (o a su ausencia) de esas voces en la propia producción de las estudiantes y los estudiantes.

Más ampliamente, esta investigación se inscribe en los objetivos perseguidos y en las tareas realizadas hasta el presente por un grupo de docentes del TLE y del TCL, en el marco del TAPTA del PROFLE, radicado en el Instituto de Estudios Iniciales de la UNAJ. Como se señala en sus lineamientos programáticos, es un proyecto que:<sup>9</sup>

---

8 Algunas de las dificultades más frecuentes se relacionan con la conformación de los enunciados: ausencia de sujetos, omisión de verbos, falta de concordancia en número entre sujeto/s y verbo/s, incorrecciones en el uso de preposiciones, y en la organización jerárquica y progresiva de las respuestas estructuradas en párrafos, entre otros.

9 La intervención que busca llevar adelante el TAPTA se funda, en buena medida, en la propuesta epistemológico-pedagógica de Paula Carlino (2002), citada en la “Presentación” del Taller:

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que ‘una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual (Bogel y Hjortshoj, 1984)’. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento (UNAJ, 2014a, p. 1).

(...) se orienta no solo hacia el desarrollo y la consolidación de las competencias metadiscursivas de los estudiantes, requeridas en el ámbito académico, sino también a reflexionar sobre la práctica docente desde un enfoque integral y transversal cuyo fin último es mejorar la oferta académica, asistir y acompañar a estudiantes y docentes en los diferentes trayectos formativos, así como en los requerimientos de titulación intermedia y de grado. La propuesta contempla, además, la inclusión del personal no docente, atendiendo los rasgos específicos de la lectura-escritura situada en ámbitos particulares de producción y circulación (UNAJ, 2014b, p.1).

En este sentido, uno de los objetivos principales del TAPTA radica en el diseño de estrategias de intervención concretas, que resultan de la reflexión de la propia práctica docente, de la investigación y la extensión, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas, como prácticas situadas, en este caso, en el contexto específico de los tramos de carreras más avanzados a los de los inicios del TLE. En línea con las intervenciones llevadas adelante desde el origen del TAPTA, la propuesta de acompañamiento e intervención en la materia Metodología surge, antes que nada, de una necesidad interdisciplinaria concreta y del posterior acuerdo entre las profesoras o directoras involucradas en cada caso, en la definición de propósitos, objetivos y expectativas comunes.<sup>10</sup>

---

10 Como se señala en la “Presentación”, en relación con las primeras experiencias:

El trabajo coordinado entre los docentes de cada asignatura –quienes aportaron la especificidad conceptual–, el material bibliográfico, los géneros discursivos

En esta experiencia en particular, la intervención se llevó a cabo entre la tercera y cuarta semana del inicio del dictado de la materia, tras la exposición y la explicación de tres textos de distinta tipología, género y complejidad, a cargo de la docente de la comisión. El objetivo de la asignatura es iniciar a sus estudiantes en la reflexión de las metodologías en la investigación científica a través del reconocimiento de “los diferentes enfoques de investigación con referencia a las perspectivas epistemológicas que se encuentran hoy en debate” (UNAJ, 2019, p. 2). En este sentido, la cátedra propone el trabajo inicial con dos textos de tipo explicativos (el “Capítulo 1. Introducción” de M. C. de Souza Minayo y el “Capítulo 2. El campo de la investigación sociocultural” de E. Achilli) y una entrevista de carácter argumentativo (“Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos” de M. Chavarría y F. García). A partir de las observaciones que había manifestado la docente en las entrevistas previas al inicio del trabajo en la materia, decidimos planificar una guía de lectura (ver Anexo) que, por un lado, acompañase la comprensión de lectura de los textos y, por otro, organizase, a través de la formulación de las consignas, la producción de respuestas, fundamentalmente, expositivas y argumentativas. Por último, importa aclarar que el diseño de la guía surgió de la labor conjunta de la profesora a cargo de la comisión y de la docente del TAPTA.

---

requeridos, y los docentes del Taller de Lectura y Escritura –cuya contribución se basó en el aporte de las convenciones que rigen las prácticas escriturarias en el nivel superior– construyó un proceso de aprendizaje diferenciado, de acuerdo con la problemática enseñada, y consolidó metodologías de asistencia y acompañamiento destinadas a suministrar a los estudiantes las herramientas necesarias no solo para satisfacer las demandas de las cátedras intervinientes sino también para el desarrollo de su formación universitaria (UNAJ, 2014a, p. 4).

La diagramación de una guía de lectura (entre otras estrategias y métodos de intervención epistemológico-didácticos) se empleó como un instrumento fundamental en la investigación-acción (Carlino, 2002), ya que, a través de la formulación de las consignas, se apuesta a incidir en la práctica concreta, en consonancia con una de las líneas definidas como objetivos por el TAPTA: “Promover la investigación a partir de las experiencias realizadas, desarrollando una investigación-acción que opere en las diversas prácticas y permita diagnosticar problemas para proponer soluciones” (UNAJ, 2014a, p. 4). En este sentido, en la intervención, se tuvieron en cuenta los contenidos, los recursos y las herramientas de lectoescritura que el estudiantado trabajó tanto en Lengua (CPU) como en el TLE y TCL, ya que, en última instancia, nos movía el propósito final de registrar si las dificultades identificadas y trabajadas en los talleres persistían, cuáles más, cuáles menos, de qué modo aparecían y con qué frecuencia. Es decir que, si bien en las prácticas de lectoescritura llevadas a cabo tanto en el TCL como en el TLE, en cuanto materias del Ciclo Inicial, partimos de la base de iniciar a “lectores inexpertos” en esas prácticas casi siempre novedosas, propias del ámbito académico, pero también social (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006), en este caso tuvimos en cuenta otro presupuesto: se trataba de estudiantes que, en principio, ya habían transitado por dos o tres años de formación universitaria y, en ese sentido, que poseían una experiencia no “inexperta”.

## **1. Consideraciones teórico-metodológicas y propósito de nuestro trabajo**

Como se señaló previamente, el propósito de nuestro trabajo consiste en el análisis de las dificultades en la lectura, comprensión y reformulación escrita de textos académicos de disciplinas específicas, que suponen la inclusión de discursos polifónicos, a fin de ofrecer

estrategias de enseñanza y actividades posibles y pasibles de ser consideradas por el cuerpo docente de los talleres del Ciclo Inicial. El objetivo final es la retroalimentación de la intervención que se llevó adelante en el marco del TAPTA en dos direcciones: por un lado, sistematizando y ejemplificando esas dificultades y, por otro, proponiendo un conjunto de recursos didácticos para considerar (o profundizar en su consideración) la centralidad de esos obstáculos en el proceso de lectura, comprensión, planificación y escritura de un texto académico, teniendo en cuenta la importancia del trabajo polifónico en los textos, en cuanto debate o diálogo entre autores que posibilita la construcción de un saber.

Cuando en este trabajo hablamos de “polifonía”<sup>11</sup>, nos referimos a la presencia de voces ajenas a las del enunciador principal, hecho que se materializa en marcas y rastros de esas otras subjetividades discursivas referidas; por ejemplo, a través de la puesta en funcionamiento de presupuestos; alusiones, directas e indirectas; citas, textuales y no textuales; entre otras formas de la inclusión de voces ajenas, discursivas y sociales. Frente a lo que sostienen esos enunciados referidos, el enunciador principal puede asumir diversas posturas: de adhesión o distanciamiento, entre otras. Además, partimos de la consideración de que toda producción discursiva supone una situación de enunciación en la cual “no hay enunciado que, de una manera u otra, no reactualice otros” (Courtine, 1981, p. 52) y, en consecuencia, cada lector debe, necesariamente, poder distinguir

---

11 En el campo del análisis del discurso y de la lingüística, existen enfoques variados para abordar la polifonía. Una exposición sobre los enfoques se puede leer en María Marta García Negroni y Marta Tordesillas Colado (2001), Mara Glozman y Karina Savio (2019) y Fabio Montero (2013).

esas distintas superficies que ofrece, con mayor o menor evidencia, el texto. Por último, también sostenemos que es importante trabajar la competencia que supone esa identificación del enunciador principal y su diferenciación respecto de las voces referidas para la comprensión de textos académicos, no solo para pensar sobre debates inherentes a toda construcción de un saber, sino también para incluir, en la reflexión y en la práctica, la consideración central de la presencia del paratexto “autor” y, a su vez, su diferenciación del enunciador principal del texto.

En relación con estas consideraciones, como docentes de Lengua (CPU) y del TLE del Ciclo Inicial, abordaremos aquellos obstáculos que se vinculan, fundamentalmente, con el reconocimiento de la figura autoral (como paratexto<sup>12</sup>, clave para comprender las funciones, las relaciones y los conflictos en la polifonía presentada en cada texto), los modos en que se incorporan las diferentes voces enunciativas en los textos (focalizamos en los modos más explícitos) y las distintas formas de adhesión, distanciamiento o polémica que quien enuncia o quienes enuncian el texto pueden realizar en relación con lo que sostienen esas voces. Creemos que es necesario seguir reflexionando sobre estas dificultades para desandar los posibles presupuestos del estudiantado sobre la escritura, en general, y sobre la académica, en particular, que obstaculizan una proyección adecuada en la comprensión de textos de otros y, en otra dirección, pero en el mismo sentido, en la escritura de textos propios. Así pues, atendemos a la comprensión de esas lecturas, no solo en lo que res-

---

12 De acuerdo con Maite Alvarado (1994), el paratexto es un instructivo, una guía de lectura que rodea y acompaña el texto y que posibilita “formular la primera hipótesis que la lectura del texto confirmará o refutará” (1994, p. 19).

pecta al contenido, sino también a la forma en que se presentan y disponen las respuestas a las consignas dadas en los textos entregados para su evaluación.

Como señalamos antes, la mayor o menor habilidad para identificar y referir, reproducir o reformular las tensiones polifónicas y polémicas que los textos presentan, en las respuestas de los estudiantes y las estudiantes, expresa una mejor o peor comprensión efectiva de aquellos. En este punto, adquiere mayor relevancia la posibilidad de intervenir a través de las retroalimentaciones dado que permiten insistir en la importancia de estos saberes desde los primeros años del ingreso a la universidad. Coincidimos con Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2006) en la afirmación de que “el desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces [...] inciden negativamente en la comprensión lectora” (2006, p. 17).

A partir de las dificultades encontradas con mayor frecuencia de aparición en las respuestas a las preguntas de la guía, concluimos que, en la mayoría de los casos, ocurre un proceso de lectoescritura que aplanan y arrasa con el relieve enunciativo del texto. Muchas veces se observa la presencia de una sola voz (que tampoco es necesariamente la del autor), la de “la verdad”, o “lo fáctico”, en cualquier caso, “lo que es”. Se elimina, como consecuencia, el nombre de quien se atribuye y responsabiliza, jurídicamente, de su discurso (el autor o “emisor”); el nombre de los especialistas y las especialistas que actualizan, con mayor o menor distancia polémica, el proceso del decir del “locutor” (o enunciadador principal); y las diferencias jerárquicas entre aquellas voces y las de este último. En general, se repite “lo dicho en el texto” como proveniente de un origen invisible, unívoco y superior, y no como el resultado de una atribución autoral, o de un pronunciamiento enunciativo explícito o, incluso, de una predicación dada (como



veremos, también se observa, en un número considerable de casos, la ausencia del sujeto gramatical). En las respuestas del estudiantado observamos, en virtud de lo anterior, que al destacarse “la idea” por sobre el acto de enunciación concreto, predomina una ausencia de distanciamiento crítico de cualquier punto de vista (especialmente el del autor o de la autora, aunque no de modo excluyente) y una dificultad para comprender la inclusión funcional de los especialistas citados, legitimados o confrontados. Consideramos que el mayor o menor reconocimiento y habilidad del estudiantado para identificar y referir, reproducir o reformular las diferentes voces de un discurso, sus diferentes funciones y jerarquías valorativas, y las polémicas presentadas en virtud de esas relaciones, es fundamental en la formación de sujetos universitarios, futuros profesionales en lo técnico o en lo académico-científico, y, en última instancia, en su empoderamiento como ciudadanos críticos. En este sentido nos proponemos indagar en estas problemáticas a fin de mejorar nuestra práctica, adecuándola a los requerimientos de una práctica situada en la UNAJ.

## **2. La guía de lectura, un andamiaje para la comprensión**

La confección de una guía de lectura de textos supone una previa toma de decisiones y la definición de varias estrategias. En primer lugar, requiere precisar qué se espera que el estudiantado asimile de la lectura de la bibliografía. Luego, qué trabajo van a realizar a partir de esos textos. En esta oportunidad, el material de lectura de la asignatura se propone como una introducción a los conceptos fundamentales de la investigación y el trabajo de campo en las llamadas “ciencias sociales”, y una presentación sistematizada de los diferentes enfoques de investigación en relación friccionada con las perspectivas epistemológicas en debate. Así pues, las consignas se diseñaron teniendo en cuenta una

progresión temática, de las preguntas que solicitaban un desarrollo más expositivo hacia la última que pedía una toma de posición de tipo argumentativo, procurando de ese modo posibilitar la construcción de un *andamiaje cognitivo*<sup>13</sup> para la que cada pregunta incorporase, incluyera o presupusiera la respuesta reflexiva de la anterior. Además, la formulación de cada pregunta incluye la mención del nombre y apellido de la autora o del autor y el título del texto correspondiente, de acuerdo con las convenciones normativas propias del ámbito académico, y también se mencionan los especialistas referidos, cuando así se precisa.

A través de los ejemplos seleccionados entre los trabajos recibidos y corregidos, intentaremos ilustrar las distintas problemáticas enunciativas encontradas, que se suscitan en la escritura académica, para, finalmente, proponer una serie de estrategias posibles y necesarias para atender a estos obstáculos.

A continuación, entonces, identificaremos e ilustraremos algunas de las principales dificultades que hallamos en los primeros trabajos de la materia Metodología en relación con el empleo de la polifonía que consideramos más importantes o sobre las que hay que seguir trabajando; a saber: la comprensión de la función clave del paratexto autor como responsable jurídico de su texto, pero también como portador de una perspectiva valorativa susceptible de ser comparada, confrontada

---

13 Asumimos la metáfora conceptual de *andamiaje* para señalar los modos por medio de los que, a través de la guía, se orienta al estudiantado en la lectura comprensiva de textos polémicos. El propósito final es que incorporen una actitud que cuestione los enunciados (y no los asuma como verdades) al momento de abordar un escrito, sin la necesidad de la pregunta orientadora del docente o de la docente respecto de las ideas principales (Bruner, 1978).

o asemejada, con otras perspectivas valorativas; la exposición elegida y explícita de conceptos relevantes desarrollados por los especialistas, sean estos referidos directa o indirectamente, y, finalmente, como consecuencia de lo anterior, la diferenciación jerárquica entre la voz del enunciador principal y la de las voces ajenas.

### 3. Sobre autores, enunciadore y otras voces

Previamente señalamos la importancia de la puesta en funcionamiento de mecanismos de inclusión explícitos de otras voces inscriptas en un texto. Los escritos producidos en el ámbito académico exponen y, con mucha frecuencia, confrontan con otras perspectivas, otros saberes, más o menos legitimados por la comunidad científico-académica, fundamentalmente, y por otras comunidades discursivas. Casi siempre, el enunciador de esas producciones se presenta como un especialista en la materia y debe ser, para una correcta y adecuada comprensión del texto, claramente identificado por parte del lector. Esto supone que quien se reconoce y es reconocido como portavoz de un saber debe ser capaz de reelaborar los conocimientos compartidos o consensuados sobre la materia, para legitimar su posición. Sin embargo, su producción se inscribe siempre en una perspectiva que expresa su punto de vista.

El primer texto sobre el que el estudiantado debía responder en la guía es el primer capítulo de *La artesanía de la investigación cualitativa*, de María Cecilia de Souza Minayo, en el cual se expone una interpretación crítica sobre los métodos cualitativos y cuantitativos en la metodología de la investigación social y en salud. Así pues, luego de la lectura comprensiva del texto y la exposición de la docente de la comisión, la guía retoma un planteo inicial del capítulo a trabajar, a partir del que la autora afirma que “la ciencia es la forma hegemónica de construcción del conocimiento” (2009, p. 31). Como primera actividad, solicitamos

que explicaran las razones de esa hegemonía. Esta demanda implica no solo el reconocimiento de conceptos centrales, sino también el énfasis puesto en esos conceptos para explicar los marcos teóricos desde los que se aborda el problema tratado.

Proponemos tres respuestas de estudiantes, a modo de ejemplos, para desarrollar nuestro análisis y ofrecer algunas propuestas de intervención para mejorar la comprensión de textos académicos y la producción de respuestas que sean adecuadas a las rigurosidades y precisiones del tratamiento polifónico. Se trata de la primera consigna en la que trabajaron los estudiantes y las estudiantes, que tiene dos partes: A y B.

En el texto “La artesanía de la investigación cualitativa” (2009), María Cecilia de Souza Minayo plantea que la ciencia es la forma hegemónica de producción de conocimiento.

A) ¿Explique cuáles son, según la autora, las razones de esa hegemonía?

#### *Ejemplo 1<sup>14</sup>*

Razones de la hegemonía de producir conocimiento es a través de una metodología, técnica, teniendo en cuenta que la teoría, los datos y los pensamientos se trabajan de forma integrada e inseparable.

---

14 Los ejemplos del capítulo reproducen textualmente los escritos de los estudiantes y las estudiantes, respetando la ortografía, sintaxis y puntuación originales.

En este primer ejemplo, identificamos una dificultad en la comprensión de aquello que se solicita. Sin embargo, nos interesa detenernos en la ausencia de referencia al texto, su autora y los conceptos centrales que se espera que puedan reconocer e incorporar en un escrito producido en el ámbito académico.

### *Ejemplo 2*

Las razones de la hegemonía de la ciencia como forma de producción de conocimiento pueden ser la externa, que refiere como a partir de la modernidad la ciencia pudo dar respuestas técnicas y tecnológicas a los problemas planteados por el desarrollo social y humano. Por otro lado podemos encontrar la razón de orden interna que consiste en el hecho de que los científicos pudieron establecer un lenguaje universal donde se encuentran conceptos, métodos y técnicas que llevan a la comprensión del mundo, de los fenómenos, de los procesos, de las relaciones y de las representaciones. Estas reglas universales hicieron que la ciencia sea la creencia más respetada.

En esta resolución, encontramos una mayor formulación de la respuesta, pero es preciso señalar el borramiento de la figura de la autora que habíamos visto también en el primer ejemplo. Como consecuencia de esta operación de supresión, las ideas aparecen descontextualizadas y son leídas y compartidas como “verdades” de un pasado más o menos atemporal, más que como objetos conceptuales históricos, de estudio y debate. Es preciso señalar también una dificultad en lo que refiere a la puntuación como recurso para jerarquizar y organizar los enunciados que se pretenden desarrollar.

### *Ejemplo 3*

La cientificidad de las ciencias sociales posee dos dimensiones, la primera dimensión, se trata de la posibilidad de hallar una certeza que esté conectada con la realidad, la realidad es dependiente y al mismo tiempo está vinculada a las acciones de los agentes (seres humanos) ya que estos pueden o no transformar al entorno. La segunda dimensión, es sobre las pautas con la plausibilidad de forma continua cuando se trata de conocimiento científico.

No obstante, la Investigación sociocultural es notoria, evidente y al mismo tiempo esta relacionada con el pasado, el presente y el futuro, así como dijimos antes la cientificidad de las ciencias sociales esta articulada un contexto sociocultural. Por esta razón podemos concluir que el objeto de las ciencias sociales es histórico y lo que le da sentido a la investigación son los sujetos, también el investigador o la investigadora.

En este caso, en la resolución de la consigna, leemos una exposición que retoma algunos conceptos, pero ante la imposibilidad de apelar a sinónimos u otras formas de reformulación, se emplean los mismos términos en estructuras que alteran el sentido de las frases del texto, sin lograr una respuesta coherente que dé cuenta del contenido. También se elimina la voz de la autora y, en cambio, el propio estudiante se asume como enunciador en “podemos concluir”, en un acto de apropiación inadecuada de las ideas del texto.

Así, estos ejemplos revelan que el trabajo que desarrollamos con las fuentes y sus paratextos es insuficiente en la medida en que se reitera la falta de reflexión en términos de autoría, enunciador y voces referidas,

es decir, no se aprovecha la información que ya está dada en la formulación de la consigna, recuperándola en el inicio de las respuestas, o más adelante, en su desarrollo. En este punto, si bien desde el TLE y el TCL se elaboran ejercicios que implican la producción de respuestas a consignas que incluyen estructuras de inicio oracional, las actividades realizadas en esta intervención y el análisis de las respuestas (seleccionadas por presentar, de manera más ejemplar, problemas comunes) nos obligan a volver sobre nuestra práctica para revisar estrategias complementarias y/o alternativas. Creemos que, en estos casos, la dificultad parte de una comprensión insuficiente de aquello que Valentín Voloshinov (1976, p. 87) refiere como la identidad de los enunciados, esto es, la posibilidad de leerlos atendiendo al contexto particular en el que se inscriben, y es precisamente este obstáculo el que complejiza la interpretación de autores que plantean, entre otras tantas cuestiones, una relectura de conceptos legitimados, refutados o vueltos a legitimar. Cuando de Souza Minayo, en el ejercicio que estamos analizando, expresa que “la ciencia es la forma hegemónica de construcción del conocimiento” (2009, p. 31), hay un conjunto de presupuestos acerca de los sentidos que comporta el término “ciencia” o, incluso, “conocimiento” que, quienes leen, deben reponer para poder comprender no solo con qué saberes está polemizando la autora, sino también en qué factores se sustenta esa discusión. En este sentido, consideramos imprescindible recuperar las problemáticas que orientan y dan sentido a un texto, la mayoría de las veces como presupuestos y como relaciones contextuales que condicionan las afirmaciones de cada autor en cuanto “una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva” (Plantín, 1998, p. 25). La imposibilidad de reconstruir esas discusiones que sustentan los textos contribuye también a la lectura unívoca ya referida antes, despojada de tensiones, polémicas y disputas. Así pues, como primera estrategia, la formulación de las consignas de la guía como preguntas opera como un

modo de orientar la lectura hacia una posición que su autor defiende en su texto,<sup>15</sup> frente a otras opciones posibles. No obstante, este recurso se percibe como insuficiente ante la tendencia a eliminar la figura autoral, que genera muchos efectos negativos en relación con una comprensión adecuada del texto.

En la segunda parte de la consigna, se solicita la exposición de las posturas de otros autores sobre esta misma cuestión: la hegemonía en los modos de producción del conocimiento científico. Esta pregunta supone mayor elaboración en la medida en que requiere comprender las diversas posiciones de cada uno de los especialistas.

B. ¿Qué coincidencias y/o diferencias encuentra con los planteos de Achilli y Boaventura de Sousa Santos en relación con el lugar que ocupa el conocimiento científico en las sociedades occidentales a partir de la Modernidad?

#### *Ejemplo 4*

Las coincidencias y/o diferencias que encuentro con los planteos de Achilli y Boaventura de Souza Santos en relación al lugar que ocupa el conocimiento científico en las sociedades occidentales a partir de la Modernidad es que Boaventura de Souza Santos que el conocimiento occidental mira la ignorancia como un caos, pero el autor plantea un tipo de conocimiento contra hegemónica, el conocimiento-emancipación que hoy en día es una forma

---

15 La toma de posición en relación con un saber determinado opera en los textos aun cuando su propósito no se propone como estrictamente argumentativo.



marginal de conocimiento. El punto de ignorancia se llama colonialismo y el punto de saber se llama solidaridad. Boaventura afirma que debe construirse una ecología de saberes.

Observamos que, en este caso, la respuesta retoma el enunciado de la consigna, pero no señala si los planteos de los autores son coincidentes o divergentes y, en relación con lo analizado en la primera parte de la actividad, no logra desarrollar una comparación entre los especialistas. Incluso, en el caso de Elena Achilli, es nombrada en la presentación, pero no se incluyen sus ideas ni se ofrece el tratamiento referencial adecuado. Por ejemplo, la “ignorancia” no es un concepto literal, sino cargado de ironía y crítica, pero esta significación no se actualiza la primera vez que aparece en la respuesta. La polémica que el texto de Boaventura de Sousa Santos expresa directamente queda desarticulada por la ausencia de estructuras de distanciamiento, que permiten introducir lo que un autor expresa, y también por el coordinante “y” que suma, no opone. La relevancia que tiene en el planteo del autor la *ecología de saberes* se pierde en la afirmación descontextualizada y reducida a mera proposición formal.

Mención aparte merece la hipercorrección en el apellido de Boaventura de Sousa Santos, que en la mayoría de los trabajos de estudiantes se escribe con alguna errata. Esta imprecisión aparece registrada en la escritura del apellido de varios autores, con variaciones, incluso, en un mismo trabajo, lo que revela también una ausencia de revisión de los escritos.

En la formulación de las consignas de la guía, se idearon diversos modos para introducir las voces referidas en los textos y el trabajo de confrontación de posturas, porque el propósito es orientar, como mínimo, el inicio de la producción escrita desde la enunciación de las consignas. Sin embargo, en las respuestas, no se evidencia una comprensión que

diferencie las perspectivas distintas de los textos leídos, que distinga las diversas posiciones en juego. En primer lugar, observamos que, al hacer referencia a un único texto, se elide su especificidad, como si no se distinguiera entre un texto fuente en particular y la locución “el texto”. Luego, en segundo lugar, al incorporar el planteo de otros autores, la presentación de las respuestas tampoco permite afirmar si existe una comprensión del funcionamiento de esas otras voces en la exposición del contenido (y, en cambio, leemos la reproducción mecánica de la fórmula del enunciado de la consigna, eludiendo el requerimiento de elección que demanda la proposición “coincidencias y/o diferencias”). Por último, veremos una consigna en la que el desdoblamiento de las voces produce nuevas dificultades en la resolución de la pregunta.

En la entrevista realizada por Chavarría y García (2004) a Boaventura de Sousa Santos, el autor afirma que “Hay diferentes tipos de conocimientos y cada conocimiento crea ciertos desconocimientos” (pág. 102) y luego agrega que “el conocimiento científico es imprudente”. Explique cuáles son las razones que da el autor respecto de esa afirmación.

### *Ejemplo 5*

En la entrevista realizada Boaventura de Sousa Santos por Chavarría y García (2004), el autor afirma que “hay diferentes tipos de conocimientos y cada conocimiento crea ciertos desconocimientos”, con esta afirmación se refiere a que no hay conocimiento total acerca de algo, sino que constantemente hay conocimiento, “desconociendo” a dicho anteriormente.

Por otro lado, sostiene que “El conocimiento científico es imprudente”, porque es el único que puede establecer las reglas de que es

o no es un “conocimiento errado o ignorante” y se autodenomina como el único “conocimiento valido”. Además, es muy orgulloso de su capacidad de acción, pero no tiene la capacidad de establecer sus propios límites o controlar las consecuencias de sus acciones.

La respuesta introduce de manera más acertada las voces de entrevistador- entrevistado de acuerdo con un primer paso en el andamiaje propuesto que consiste, precisamente, en reproducir la estructura de la pregunta. En esta formulación, a diferencia de la observada en el ejemplo previo, esta decisión no resulta inadecuada. Como consecuencia de este inicio de respuesta, aparece una rigurosidad y adecuación mayores no solo en la referencia al autor sino, especialmente, en el uso de citas textuales correctas. Sin embargo, hay problemas en la comprensión de algunas de esas citas: el “desconocimiento” que refiere en su respuesta no se relaciona con el sentido “literal” o unívoco del término “desconocer”, esto es, la imposibilidad de conocer la totalidad, sino que apela a las otras formas de saberes que quedan, de ese modo, como “ignorantes” marginales. La descontextualización respecto de lo que enuncia el autor evidencia una dificultad para comprender el debate general y particular en el que se enmarca la posición de enunciación de cada texto. La tendencia a leer los textos como “ahistóricos” se observa también en la incompreensión de la referencia a “la ecología de los saberes”, concepto clave de la política del texto del autor mencionado. No obstante, la segunda parte de la respuesta, al no contar con ninguna estructura de distanciamiento concreta que permita introducir el punto de vista del autor, oscila entre una supuesta continuidad de la voz del autor y la valoración del/la estudiante (aunque tampoco reformula las palabras usadas por el autor, ni como cita directa, ni como cita indirecta). En este punto, consideramos que la dificultad, más allá del problema de los sujetos elididos, radica en la comprensión de los conceptos centrales y en cómo operan en relación con el posicionamiento de los autores frente a sus objetos de estudio.

## 4. Acerca de la inclusión de conceptos teóricos

Previamente, señalamos la importancia de la adecuada inclusión de los conceptos centrales de un texto en la comprensión de las ideas de un autor. Parte de la complejidad en el trabajo con estas producciones consiste en el hecho de que las polémicas y los debates en los que se insertan se dan por sobreentendidas. A lo largo de la materia, se proponen autores que, a través de sus textos, dan cuenta de diversas posiciones y disputas que se producen en el ámbito científico. En consecuencia, es necesario que, como parte de las competencias de lectura, quienes estudian identifiquen e incorporen de manera adecuada las estrategias a partir de las cuales se introducen esos conceptos, con diferentes índices de valoración, así como también su inscripción en determinado marco conceptual.

En la siguiente propuesta de consigna, se solicita una de las tareas más frecuentes en el trabajo con textos expositivos: la definición de un término a través de la caracterización que brinda la autora. Seguimos a Mara Glozman y Karina Savio (2019) cuando afirman que, al formular estas preguntas, la indagación no consiste en explicar un “qué”, sino más bien en “conocer cuál es el modo que tiene un autor de explicar, describir, definir o clasificar un conjunto de fenómenos” (2019, p. 139). Ese desplazamiento desde la definición unívoca o literal hacia la comprensión a partir de una autora o un autor evidencia no solo el carácter particular de esa conceptualización, sino también expresa su inscripción en una corriente de pensamiento determinada.

A continuación, analizaremos dos casos que abordan la definición y la caracterización de un término, que remite, explícitamente, a otras voces del mundo científico.

A partir de la lectura del Cap. 2 del texto “Investigar en Antropología Social” de Elena Achilli, explique cómo caracteriza la autora el campo metodológico de la investigación social.

### *Ejemplo 6*

Características del campo metodológico de la investigación social: Según Bourdieu (1995) “es una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” es decir, pensar los aspectos metodológicos de sus relaciones y el planteo de configuraciones de diferentes posiciones que van tomando lugar de acuerdo vayan tomando lugar en el consenso académico.

Se inter-relacionan tres aspectos:

- El planteamiento de diferentes tradiciones epistemológicas.
- Las distintas formas de concebir el mundo social desde sus propias teorías.
- La formulación del proceso de investigación, la implementación de la investigación y el informe final.

La consigna, tal y como aparece formulada demanda no solo la caracterización del campo metodológico de la investigación, sino la recuperación de otras voces que aparecen referidas. La respuesta que tomamos como ejemplo, si bien reconoce la importancia de remitir y citar textualmente el concepto de *campo* bourdiano (referencia que E. Achilli emplea y cita para explicitar su marco teórico), no reformula la ca-

racterización como un saber transmitido por la autora del texto (quienquiera aparece mencionada). Como consecuencia de esa supresión, la reformulación que introduce el conector “es decir” no funciona como tal, esto es, el producto final parece equiparar “campo” con “campo metodológico de la investigación social”. Por último, como dificultad frecuente ante consignas que solicitan definiciones y caracterizaciones, encontramos una tendencia a enumerar con ítems los rasgos que podrían aparecer reformulados y enumerados, como partes de un párrafo que desarrolle, más allá de la enunciación literal de esas interrelaciones, por qué y de qué modo son claves en la definición de ese campo en particular, entre otros.

En este segundo caso, se plantean otros problemas de polifonía: se introduce a la autora desde el inicio, pero aparece una dificultad al recuperar otras voces sin la adecuada distinción entre la voz de la autora y la de las fuentes que emplea en la exposición de su saber.

### *Ejemplo 7*

E. Achilli, para caracterizar el campo metodológico de la investigación social, cita a fray Guillermo de Baskerville quien cuestiona el proceso de cognoscibilidad de las leyes generales y afirma supuestos que interroga. Procesos no lineales de investigación sociocultural. La investigación social no tiene sentido único, tiene diferentes enfoques, y la delimitación del objeto desde la cuál se puede orientar. Los distintos enfoques metodológicos a través de distintas tradiciones en disputa, van marcando tendencias en las ciencias sociales. A través de la modalidad sistemática busca determinada coherencia en la construcción de conocimientos. Buscando poner reglas flexibles que otorguen sistematicidad al conocimiento construido lo que constituye el campo metodológi-

co, la idea de no autonomía de las cuestiones metodológicas de la investigación. Citando a P. Bourdieu menciona Campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Los aspectos metodológicos entre relaciones de distintas posiciones que logran en las luchas de distribución del poder académico. Lo metodológico en distintos órdenes de problemas en el conocimiento de lo social.

Fray Guillermo de Baskerville y Pierre Bourdieu son voces referidas por E. Achilli en su explicación del tema. Sin embargo, en la operación de inclusión de estas referencias en la respuesta escrita, no quedan claros los límites entre la voz citada y la de la autora. La omisión de los sujetos oracionales dificulta, a su vez, la comprensión de la exposición y revela una falta de planificación en la respuesta ante la inadecuada explicación (o su ausencia) de la relación específica que los autores aludidos tienen en el texto fuente. Si bien al inicio se menciona a E. Achilli, luego se da por supuesto que se sigue desarrollando su punto de vista sobre el tema, es decir, no se vuelve a introducir ninguna estructura que permita reconocer que se trata de su perspectiva y, en cambio, se apela al sentido general de la respuesta y no a lo que efectivamente se expresa (algo que, insistimos, se enfatiza por las omisiones de sujetos oracionales). Por último, aunque no recurre a la inclusión de “ítems” para exponer las características del campo, realiza una enumeración de estas a través de sintagmas en los que se destaca la ausencia de verbos conjugados que permitirían explicitar el vínculo que se establece entre esos enunciados.

Para concluir la exposición de las dificultades identificadas, nos parece pertinente presentar un último ejemplo de respuesta a la siguiente consigna.

¿A qué se refiere dicha autora con la idea de “lógicas de investigación”? ¿Cómo caracteriza las “lógicas ortodoxas/disyuntivas” y las “complejas/dialécticas”?

### *Ejemplo 8*

Las lógicas de investigación son los modos de articulación de tres órdenes de problemas en el proceso de investigación: A) Formulación de preguntas de investigación, configuración del problema de investigación que contiene concepciones previas del investigador sobre el tema. B) Decisiones metodológicas a implementar. C) Construcción final. Resultado de la investigación que genera un nuevo conocimiento.

Divide las lógicas en lógicas ortodoxas y disyuntivas y lógicas complejas y dialécticas. En la lógica ortodoxa se genera el proceso de construcción del conocimiento con el punto de vista del consenso ortodoxo el que se caracteriza por tratar a la investigación de fenómenos sociales con el mismo tratamiento que los fenómenos naturales. Esta lógica separa el sujeto del objeto de investigación e impone diseños estandarizados previamente. Por otro lado la lógica compleja reconoce la complejidad del mundo social y relaciona distintos niveles y órdenes en los procesos sociales. Niveles socioculturales, institucionales y cotidianos interactuando con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos. Esta lógica plantea diseños más flexibles orientados a procesos en constante reformulación.

Antes de comenzar el análisis, nos parece oportuno aclarar que esta consigna continuaba aquella sobre la definición y descripción del cam-



po metodológico de la investigación social. Y esta indicación es necesaria puesto que no se recupera, en la respuesta, la referencia a la autora. La respuesta aparece completamente descontextualizada, los conceptos no se encierran con las comillas que, por convención académica (entre otros usos), deben ser usadas para indicar que se trata de conceptos teóricos, sean estos producidos por el autor o la autora o por algún especialista referido al interior de su texto. En este último caso, es preciso aclarar de quién toma el concepto la autora o el autor. Asimismo, la inclusión de ítems, en esta oportunidad como oraciones seguidas e independientes en el mismo párrafo, pero sin coherencia con el contexto en el que se insertan, produce una falta de sentido evidente, por la ausencia de articulación que sí tienen en el texto fuente. Como consecuencia de estas omisiones, supuestos e imprecisiones, la exposición del contenido resulta, como mínimo, ambigua y no permite distinguir de manera adecuada la información solicitada.

## 5. Sobre las estrategias

A lo largo de este capítulo, hemos analizado varias dificultades frecuentes en la lectura y escritura de estudiantes universitarios. En particular, hemos abordado actividades de escritura que suponen la competencia de identificar y referir la pluralidad de voces que aparecen incluidas en un escrito académico. Como señalamos previamente, es necesario que la complejidad de este tema se trabaje más detenida y específicamente en los talleres iniciales. Sin embargo, en la línea epistemológica que defiende un programa como el TAPTA, enmarcado en el PROFLE, es preciso que la labor de comprensión y redacción de textos polifónicos se incorpore como contenido transversal en todas las disciplinas atendiendo a los obstáculos que supone la elaboración de estrategias discursivas y de reflexión sobre los textos.

Desde nuestra perspectiva, como primera consideración, es fundamental generar acuerdos para que la formulación de las consignas sea clara y precisa. La implementación de guías de lectura que confronten posiciones, sin dejar de lado los aspectos centrales de los textos, contribuye no solo a la comprensión de un escrito o a la jerarquización de ideas desarrolladas, sino también a la apropiación de esos saberes por parte del estudiantado. De otro modo, se reproduce mecánicamente “lo que dice un texto”, como si fuera una verdad evidente, indiscutible, sin puntos de vista en fricción ni voz de enunciación que, de forma dominante, los articula con propósitos bien específicos.

En segundo lugar, la insistencia en la necesidad de explicitar las referencias a los especialistas y la fuente en la que aparecen responde precisamente a una demanda de la lectura y escritura, que son, finalmente, competencias claves en los estudios superiores. En una etapa inicial, las estructuras oracionales que aparecen formuladas en las preguntas pueden ofrecerse como estrategias posibles para la resolución deseada. Ese repertorio ofrecido de opciones adecuadas al discurso académico habilitaría una organización de los saberes que podrá incidir positivamente en los escritos.

Un tercer requerimiento, en relación con lo anterior, consiste en profundizar el trabajo con el paratexto autor. De acuerdo con Maite Alvarado, los paratextos son “una herramienta fundamental de la competencia lectora” (1994, p. 84) y, en general, la lectura de los paratextos no solo demanda una competencia comunicativa específica, sino también un capital cultural y literario, la mayoría de las veces novedoso y desconocido por quienes estudian. Una lectura adecuada de los paratextos significa la posibilidad de asignar al texto por leer un contexto determinado, reponiendo sus condiciones de producción efectivas. Como señala Alvarado, “[a]prender a decodificar correctamente los elementos que integran el

paratexto es parte de un proceso más abarcador: aprender a reflexionar críticamente, a analizar, a investigar” (p. 14). La importancia que, en este trabajo, damos al paratexto autor se debe a que la complejidad que supone dar cuenta del universo ideológico y político que enmarca el nombre de un autor especialista es mayor a la que puede suponer la lectura de un título. Poder detenerse en explicaciones que orientan el sentido de la comprensión del texto teniendo en cuenta la perspectiva desde la que se escribe es clave para comprender la responsabilidad que descansa detrás de toda firma autoral. También creemos que es un buen punto de partida para entender la naturaleza de la enunciación, en términos de la voz desde la que se elige hablar y de las voces de otros especialistas y otras especialistas que se decide hacer intervenir. Por esta razón no solo importa conocer los modos de articulación y citación de las voces ajenas tanto para leer como para escribir textos académicos, sino que resulta fundamental poder diferenciar, jerárquicamente, las funciones que tienen estas voces referidas de las del enunciador principal.

Por último, una de las estrategias de acompañamiento que decisivamente influye sobre la producción de escritos consiste en la diagramación estructural y prototípica de un texto (inicio-desarrollo-conclusión) que contemple ofrecer a los estudiantes y las estudiantes inicios de párrafo dados para organizar la información a desarrollar. Así, por ejemplo, se proponen inicios en los que, al igual que en las consignas analizadas en este capítulo, se distinguen explícitamente las voces referidas de las del autor. Por ejemplo, “En el texto de E. Achilli, ‘Investigar en Antropología Social’, Pierre Bourdieu, especialista citado en el texto, señala que...”. La estructura aclaratoria “especialista citado/a en el texto” debería incluirse en toda consigna y también en los inicios de los párrafos en los que se requiera esa referencia (y en cualquier otra actividad en la que se quiera ejercitar la diferencia entre la voz de enunciación principal y la de los especialistas que se citen o refieran). Creemos que estas estrategias *ad hoc*,

practicadas con frecuencia tanto en actividades de escritura concretas como en la exposición oral del docente, pueden contribuir a esta comprensión jerárquica y diferenciadora de las voces que integran un texto.

Por otro lado, estas mismas estrategias pueden complementarse con el empleo de estructuras de distanciamiento como “De acuerdo con la perspectiva de X” o “Para X, especialista citado en el texto” o “Según el autor” que permiten recuperar, durante el desarrollo de un párrafo, la perspectiva del autor, o la voz de alguno de los especialistas referidos, y así evitan la ausencia de límites señalada entre esas instancias de enunciación y las del propio estudiante. Muchas veces, el desconocimiento de estas estructuras genera que, si bien referida al comienzo del párrafo, la perspectiva autoral (o de quien hable desde su especialidad) quede absorbida dentro de esa voz de “la verdad” unívoca, descontextualizada o ahistórica, que mencionamos en todo este trabajo o, en el menos afortunado de los casos, sea apropiada por la voz del estudiante, quien pasa así a ser el enunciador principal del texto.

Finalmente, se torna imprescindible recuperar los conocimientos normativos vigentes sobre las formas de citación en español.

Una coda: si bien muchas de las estrategias mencionadas son trabajadas, con mayor o menor detención en Lengua (CPU), en el TLE y el TCL, importa aclarar que lo que proponemos es focalizar más en este tipo de ejercitaciones porque creemos que muchas de las dificultades que encontramos y analizamos obedecen, en mayor medida, a este complejo tema que, desde nuestro punto de vista, vertebra no pocas de las inadecuaciones e incorrecciones que presentan los textos académicos producidos por el estudiantado.

## 6. Conclusión

En este capítulo, nos propusimos volver sobre las dificultades que supone la lectura y la escritura de textos académicos polifónicos, formales y especializados. Si bien el tema de la *polifonía* es vasto, variado y mucho más complejo que la elección sintética presentada en este trabajo, centramos nuestra atención en los problemas que persisten, en años más avanzados que los de los talleres de formación universitaria, en relación con la ausencia de referencias de un texto, tanto las que señalan la procedencia autoral como las de los especialistas y las especialistas, que se citan o refieren, directa o indirectamente, y de sus relaciones asimétricas, jerárquicas y funcionales. La importancia de capitalizar la intervención realizada en la materia Metodología, en el marco del TAPTA del programa PROFLE, se vincula también con el propósito de continuar trabajando de manera interdisciplinaria, defendiendo la idea de Carlino (2002) de que la alfabetización académica es transversal a todas las disciplinas y, en ese sentido, no se agota ni concluye en los talleres de los inicios de las carreras. El descubrir dificultades en la comprensión y en la lectura de textos académicos más complejos a los que se suelen leer en un primer año de ingreso no excluye que esos obstáculos pueden seguir siendo estudiados desde la docencia, la investigación y la extensión, como prácticas situadas dentro de la UNAJ. De ahí, el énfasis puesto en continuar reflexionando sobre posibles estrategias y ejercitaciones de cara a una mejora de nuestra práctica docente. Desde luego, las sugerencias no se agotan en nuestra propuesta, que más bien quiere ser una invitación a seguir investigando, ensayando y probando vías posibles que acerquen expectativas y objetivos deseables.

El foco puesto en los inconvenientes para reconocer puntos de vista y voces, por encima de otras dificultades que también encontramos en los trabajos de los estudiantes y las estudiantes de la materia referida,

obedece a nuestra convicción de que comprender los relieves y matices que esas perspectivas valorativas construyen, desde el paratexto autor hacia el interior del tejido enunciativo de un texto, constituye un paso clave y central no solo para desarrollar una lectoescritura adecuada y específica sino, principalmente, para posibilitar la pregunta por la fijeza de una *doxa* hegemónica, que equipara el texto a una verdad absoluta, evidente e incuestionable. Las consecuencias que este trabajo reflexivo puede generar en la conformación de ciudadanos profesionales y críticos son incalculables.

# Anexo

## Metodología y Técnicas de Análisis Cualitativas

### 1.º cuatrimestre de 2019

#### Comisión 1

A partir de la lectura de la bibliografía trabajada en la unidad 1, responder las siguientes preguntas:

1. En el “Capítulo 1. Introducción a la artesanía de la investigación cualitativa” (2009), M. C. de Souza Minayo plantea que la ciencia es la forma hegemónica de producción de conocimiento.
  - a. ¿Explique cuáles son, según la autora, las razones de esa hegemonía?
  - b. ¿Qué coincidencias o diferencias encuentra con los planteos de E. Achilli y Boaventura de Sousa Santos en relación con el lugar que ocupa el conocimiento científico en las sociedades occidentales a partir de la modernidad?
2. A partir de la lectura del “Capítulo 2. El campo de la investigación sociocultural” del texto *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio* de E. Achilli, explique cómo caracteriza la autora el campo metodológico de la investigación social.
3. ¿A qué se refiere dicha autora con la idea de “lógicas de investigación”? ¿Cómo caracteriza las “lógicas ortodoxas/disyuntivas” y las “complejas/dialécticas”?
4. En la entrevista realizada por M. Chavarría y F. García (2004) a Boaventura de Sousa Santos, el autor afirma que “Hay dife-

rentes tipos de conocimientos y cada conocimiento crea ciertos desconocimientos” (p. 102) y luego agrega que “el conocimiento científico es imprudente”. Explique cuáles son las razones que da el autor respecto de esa afirmación.

5. ¿Dónde ubicaría el planteo epistemológico, teórico y metodológico, de Boaventura de Sousa Santos en relación a las lógicas de la investigación planteadas por E. Achilli? ¿Por qué?



# Dificultades en la reformulación de textos en el aula virtual del Taller de Lectura y Escritura

POR CLAUDIA AGUIRRE Y FLORENCIA CATTÁN

## Introducción

La propuesta que presentamos en este capítulo se inscribe en el marco de la investigación que estamos desarrollando dentro del proyecto “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” de UNAJ Investiga, en la que nos propusimos relevar y sistematizar dificultades de escritura recurrentes en los textos elaborados por el estudiantado del TLE, materia obligatoria del Ciclo Inicial, para evaluar a partir de ello la pertinencia del material didáctico y de las estrategias pedagógicas que venimos implementando. Nuestro interés se centra, en esta ocasión, en el estudio de una de las habilidades exigidas en el contexto académico y que supone mayores obstáculos al inicio de las carreras: la reformulación de enunciados. Para ello, hemos trabajado con un material conformado por las producciones escritas de dos comisiones del TLE: un trabajo práctico, la consigna de escritura del primer parcial e intercambios en los foros. Es importante señalar que, debido al contexto de pandemia generado por la COVID-19, esta cursada del taller se llevó a cabo exclusivamente en la modalidad virtual, a través de la plataforma Moodle del campus de la Universidad, lo que nos

permitió hacer uso de recursos digitales que ampliaron el espacio de la práctica de escritura, como los foros y los chats.<sup>16</sup>

En este capítulo nos detendremos en el análisis de los obstáculos que observamos y en las propuestas de actividades que implementamos; propuestas que persiguieron dos objetivos: la reflexión metalingüística, es decir, la reflexión sobre la lengua y las decisiones que se toman al escribir en los diferentes niveles lingüísticos (sintáctico, léxico, textual, pragmático), y el reconocimiento de la práctica de escritura como proceso constituido por diversas instancias de producción y reformulación de enunciados. A partir de las dificultades identificadas en los escritos de la primera parte de la materia, diseñamos una serie de actividades orientadas a la práctica de distintas modalidades de reformulación de fragmentos breves. Consideramos que este tipo de propuestas de trabajo sobre problemas específicos puede propiciar una mejora significativa en las producciones escritas. Para llevarlas adelante, utilizamos los foros de intercambios semanales, que nos ofrecían un espacio no solo de retroalimentación personalizada, sino también de registro y puesta en común de dudas y posibles soluciones.

## 1. Antecedentes de este estudio

Este trabajo continúa una investigación previa (Aguirre y Cattán, 2019), en la que analizamos los problemas de escritura más frecuentes que se registran en los textos producidos por quienes ingresan a la UNAJ tras rendir el examen final del CPU. En ese primer estudio, sobre un material conformado por evaluaciones aprobadas de cuatro comisiones, nos detuvimos en una serie de construcciones anómalas

---

<sup>16</sup> Ver capítulo 5.

que se repetían en los escritos y que incidían notablemente en la posibilidad de generar un texto autónomo, coherente, preciso y comprensible: seguimiento de pautas de registro oral, falta de concordancia entre sujeto y verbo, falsos sujetos, problemas para construir oraciones con autonomía sintáctica y semántica, para articularlas entre sí; pérdida de referentes, empleo indiscriminado de la coma (sin ningún tipo de valor sintáctico o semántico reconocible), enumeraciones caóticas (sintáctica y semánticamente), integración de la información por acumulación y ausencia de estrategias de revisión. Identificamos, entonces, representaciones de la escritura que no respondían a las demandas mínimas de la práctica de escritura del nivel superior, falta de conocimientos gramaticales básicos y escaso desarrollo de habilidades metacognitivas y metalingüísticas.

## 2. La UNAJ y sus estudiantes

Antes de comenzar nuestro análisis, nos parece pertinente señalar algunas características del territorio, la Universidad y sus estudiantes.<sup>17</sup> La institución se encuentra en el partido de Florencio Varela que, de acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001, es el partido de más bajo nivel educativo de la provincia de Buenos Aires (UNAJ, 2017). La educación superior no ha formado parte de las trayectorias educativas de la mayoría de las familias de estudiantes que, desde 2011, acceden a nuestra universidad. Así pues, desde sus inicios, la matrícula de la UNAJ está integrada por estudiantes que son la primera generación en sus familias que acceden a este derecho (entre el 80 y el 94%), provenientes en su mayoría de los municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela.

---

17 Ver Introducción.

La propuesta educativa, en la medida en que considera el territorio en el que se ubica, contempla estrategias destinadas a promover y facilitar no solo el acceso, sino también y, sobre todo, la permanencia. En este sentido, se organizan espacios formativos como el CPU y los talleres de acompañamiento a las materias del Ciclo Inicial. Por último, importa señalar que la matrícula de estudiantes suele contar con una trayectoria escolar muy heterogénea, en muchos casos con problemáticas de repitencia, deserción y reincorporación al sistema en edades adultas (por ejemplo, a través del Plan FinEs<sup>18</sup>), entre otros.

### 3. Consideraciones teórico-metodológicas

Los modelos cognitivos han descripto la producción escrita como un proceso de resolución de problemas que se lleva adelante en una serie de fases de índole recursiva, no siempre ordenadas cronológicamente. Las investigaciones han demostrado que la formulación verbal del contenido cognitivo, la elección de las formas verbales adecuadas al contexto comunicativo y su reformulación se dan tempranamente en el proceso de escritura (Ciapuscio, 2006). La posibilidad de generar y construir conceptos e ideas principales está vinculada con el bagaje lingüístico del escritor, con los conocimientos léxico-gramaticales que tenga a su disposición y pueda activar para construir frases, oraciones, párrafos adecuados a su propósito comunicativo; de lo que se concluye que la reflexión metalingüística no es una tarea que se reserva únicamente para el final de la práctica, como parte de la revisión del texto antes de la entrega (idea que forma parte de cierto imaginario escolar).

---

18 Plan destinado a personas mayores de dieciocho años, que ofrece diferentes modalidades para completar el nivel primario o secundario de educación.

Las consignas de escritura que se deben resolver en las diversas instancias de evaluación del taller demandan, principalmente, la operación de síntesis, que implica poner en juego, por un lado, la habilidad para jerarquizar la información del texto fuente y, por otro, la de reformular los enunciados originales, esto es, reproducir la información en una nueva organización discursiva sin distorsionarla conceptualmente; ambas capacidades, indicios de una comprensión flexible y de un elevado dominio del instrumento verbal (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

La posibilidad de referir de distintos modos una idea o una información exige la puesta en funcionamiento de una serie de competencias lingüísticas y discursivas que incluye recursos léxico-sintácticos, habilidades para la distinción contextual de los significados y una correcta comprensión de la situación comunicativa en la que se produce el texto para tomar así las decisiones adecuadas (Silvestri, 1998). En relación con estas competencias, a partir de los resultados obtenidos en las primeras evaluaciones, identificamos dos cuestiones recurrentes que afectan al proceso de escritura y reformulación de enunciados. En primer lugar, el poco conocimiento por parte del estudiantado sobre los géneros que abordamos en el inicio de los estudios superiores, en general notas de opinión, adaptaciones de artículos de divulgación o de capítulos de manuales introductorios a alguna de las disciplinas que se estudian en las carreras de la Universidad. En segundo lugar y en relación con lo anterior, registramos una distancia entre los saberes previos generales de quienes inician sus estudios y los saberes presupuestos en los textos con los que tienen que trabajar. Veremos más adelante que, con frecuencia, la falta de correspondencia entre estos conocimientos les impide evaluar con certeza hasta qué punto la reformulación que llevan adelante distorsiona o no la información del original.

Otro aspecto que se hizo evidente al momento de analizar los problemas en la reformulación es el del repertorio real de opciones léxico-gramaticales que forman parte del acervo lingüístico de los estudiantes y las estudiantes. La diversidad y el alcance de este repertorio se pone en juego tempranamente en el proceso de escritura, cuando se activan, examinan y seleccionan las formulaciones lingüísticas en función de convertir y constituir el contenido cognitivo en expresiones verbales adecuadas al contexto comunicativo (Ciapuscio, 2006). El lenguaje que dominan no siempre es suficiente a la hora de precisar conceptos que exigen una sintaxis compleja, un desarrollo riguroso y un léxico preciso, por lo que la consigna de reformulación se puede tornar una práctica insostenible sin ejercicios previos que promuevan la activación y ampliación de recursos lingüísticos, y la reflexión sobre los aspectos gramaticales y genéricos de los textos que se abordan. En relación con esto, decidimos trabajar también sobre las representaciones de escritura que traían a través de actividades que les permitieran reflexionar sobre este proceso y su regulación, y que además se dispusieran a percibir el producto escrito como objeto autónomo, como sistema que se sostiene y funciona por la correspondencia entre los diferentes elementos verbales que lo componen (Lahire, 2010, p. 137), y que, por lo tanto, debe ser evaluado en cuanto a su autosuficiencia antes de ser puesto en circulación.

Estas consideraciones, que tuvimos presentes en las distintas instancias de cursada de nuestra materia, nos orientaron al evaluar las alternativas de intervención que la modalidad virtual nos ofrecía, entre ellas, como ya observamos, el trabajo en los foros de intercambio semanal. Las actividades se centraron en la reformulación escrita del contenido de fragmentos de los textos de lectura obligatoria y se llevaron a cabo luego de la resolución de los ejercicios de comprensión propuestos en el campus y de los chats pautados para esclarecer dudas, de manera

que se hubiera transitado la mayor parte del proceso comprensivo al momento de participar del intercambio.

#### **4. Análisis del material: punto de partida**

El primer parcial del TLE es una instancia que se debe acreditar tras cinco semanas de trabajo. Con antelación a este examen, en la tercera semana, se presenta un ejercicio de escritura obligatorio (al que denominamos “trabajo práctico”). En la modalidad virtual, este único requisito permite diagnosticar algunas de las cuestiones que el grupo y sus integrantes deben atender de cara a la evaluación. No obstante, en el transcurso del taller decidimos proponer otras actividades que fueran de resolución optativa.

Al inicio de la cursada, observamos que había dificultades para responder las consignas de los foros que tenían como objetivo la puesta en práctica de determinados contenidos teóricos de las clases. Así, por ejemplo, ante una consigna que requería que compartieran qué géneros discursivos frecuentaban en sus ámbitos laborales, académicos o cotidianos, leímos respuestas generales e imprecisas tales como “textos de investigación” o “género descriptivo” y réplicas que atendían a la acción y no al género: “lleno planillas”, “envío e-mails”, “publico en redes sociales”, “profe es una charla íntima”, “mirar las noticias”.<sup>19</sup> Observamos aquí una tendencia a resolver el escrito atendiendo al sentido global de las respuestas. El hecho de que en muchas de estas respuestas se incluyeran nombres de géneros discursivos, nos llevó a inferir que comprendían a qué refería el concepto trabajado; sin embargo, al mo-

---

19 Los ejemplos del capítulo reproducen textualmente los escritos de los estudiantes y las estudiantes respetando la ortografía, sintaxis y puntuación originales.

mento de la redacción el foco de la respuesta se desviaba, jerarquizando la acción verbal más que el género empleado. A partir de estas réplicas, consideramos que debíamos trabajar, por un lado, la precisión en la formulación de estas intervenciones y, por otro, en la atención a los conceptos teóricos.

Otros problemas aparecieron con recurrencia cuando propusimos la consigna del primer práctico, que solicitaba la redacción de un texto explicativo breve a partir de uno de los materiales de lectura<sup>20</sup> (y no a partir de su experiencia personal, como se les pedía en los primeros intercambios de los foros). En ellos, identificamos una lectura poco atenta de las consignas (algunos requerimientos omitidos) y producciones escritas con un fuerte apego al texto fuente y escasa elaboración personal, a pesar de que se pedía la construcción de un texto autónomo. La consigna incluía dos preguntas que conducían a organizar la información en diferentes párrafos y la formulación del comienzo del texto: “Comience de la siguiente manera: En el ‘Capítulo 1. La escritura’, del texto *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*, se define a la escritura como...”.

Estas indicaciones, que se repiten en los parciales, tienen el propósito de guiar la producción escrita hacia las formas típicas de los géneros académicos, que exigen la contextualización de la información y la distinción clara de las voces que la presentan. Si nos detenemos en el comienzo que incluimos como parte de la consigna, en líneas generales, encontramos que respetaron ese inicio. En el trabajo que referimos

---

20 Todos los textos fuente a los que remite este capítulo pertenecen al manual que se utiliza en el taller (Sozzi, 2016). El material fue digitalizado y subido al campus para la cursada virtual.



previamente (Aguirre y Cattán, 2019) ya habíamos observado que con frecuencia esa estructura no se atendía o que se generaban enunciados agramaticales, y atribuimos esa dificultad para transformar adecuadamente el contenido a reformular a una idea de la escritura en la que se ponía en valor el sentido más general de los textos y no tanto la construcción particular de cada una de las proposiciones.

En esta oportunidad, aunque ese inicio dado se incluye en la mayoría de las entregas, es posible reconocer una tensión en las producciones en lo que respecta al contenido a reformular. Observemos la información tal como se brinda en el texto fuente y cómo se reformula en los trabajos:

La escritura es un código o sistema de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado. Es decir, no cualquier marca gráfica aislada constituye escritura; para que haya escritura es necesario un código, un sistema de signos a través del cual se representa lo que se dice (Sozzi, 2016, p. 28).

### *Ejemplo 1*

a. En el Capítulo 1. La escritura, del texto “La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio”, se define a la escritura como el nombre de los símbolos lógicos que las personas usan para preservar la historia y comunicarse mientras mantienen el conocimiento.

b. En el *Capítulo 1. La escritura*, del texto “La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio”, se define a la escritura como un sistema de signos que da representación visual de una emisión comunicativa.

Si bien la definición original contiene términos técnicos (que esperamos se conserven en la respuesta) nos interesa ver de qué manera se incluyen en nuevas construcciones sintácticas. Las respuestas dan cuenta de la comprensión de la consigna, pero evidencian una dificultad en la habilidad para reformular que se verifica en la selección del léxico que pretende suplir al texto fuente: “símbolos lógicos” se emplea como sinónimo de “signos gráficos”, lo que genera una distorsión en el sentido del término “escritura” que se está definiendo. Lo mismo ocurre en el ejemplo 1.b, en el que se copian fragmentos de la fuente y se reemplazan palabras, como el verbo “permitir” (por “dar”) y la expresión “lo que se dice” (por “emisión comunicativa”). Encontramos en estos ejemplos una estructura adecuada en la producción de las respuestas, pero un intento poco crítico en el empleo de sinónimos para sustituir ciertas expresiones del original, lo que deviene en la imposibilidad de construir un enunciado que dé cuenta de la comprensión cabal del contenido.

La ausencia total de reformulación a través del recurso de la cita directa es otra dificultad también recurrente al momento de producir los textos.

### *Ejemplo 2*

En el *Capítulo 1. La escritura*, del texto “La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio”, se define la escritura mencionando que: “La escritura es un código o sistema de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado. Es decir, no cualquier marca gráfica aislada constituye escritura; para que haya escritura es necesario un código, un sistema de signos a través del cual se representa lo que se dice”.

El hecho de reproducir la fuente sin elaboración alguna, más allá del gerundio “mencionando”, parece explicitar una idea de la escritura aca-

démica como un discurso sobre el cual no existe intervención posible, sino mera reproducción literal; una renuncia al acto de apropiación e incorporación de recursos que demuestren la comprensión del término y, a la vez, cierta conciencia de que no es indiferente el lenguaje que se debe utilizar para formular conceptos disciplinares, y de que “la palabra propia” no alcanza para dar cuenta de conceptos abstractos, alejados del lenguaje que se utiliza en la cotidianeidad y que se ha empleado en otros trayectos formativos.

### *Ejemplo 3*

En el *Capítulo 1. La escritura*, del texto “La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio”, se define a la escritura como una representación visual de un enunciado a partir de códigos, dónde, se puede diferenciar de los dibujos que, dejan una interpretación diferente.

Este caso revela la comprensión de términos claves y, en simultáneo, la dificultad para emplearlos en el sentido en que se proyectan. Observamos la voluntad de reformular el tramo final de la definición, menos apegado a la fuente, con un registro más informal, pero que a la vez distorsiona la idea original a partir de la agramaticalidad de la construcción, además de la puntuación inadecuada. Finalmente, el resultado no es una definición de “escritura”.

Estas primeras actividades dan cuenta de las habilidades de que disponen quienes ingresan a nuestra universidad para abordar los géneros que demandan los inicios del nivel superior, y de las estrategias que tienen a su alcance para resolver las actividades de reformulación que el taller les propone. Es evidente que los recursos se vuelven insuficientes en el nuevo contexto.

La consigna de escritura del primer parcial<sup>21</sup> requiere una mayor producción en cuanto a la cantidad de palabras y presenta una introducción más compleja, ya que no solo se pide citar el título y el autor del texto fuente, sino que además se proporciona el verbo que debe emplearse para introducir el tema central del texto trabajado.<sup>22</sup> En este caso, la reformulación está orientada a lograr una síntesis de lo leído. Como explicamos previamente, a través de fórmulas sencillas, el propósito de esta introducción es orientar la producción escrita señalando como parte de la consigna el modo en que debe iniciarse todo escrito académico que pretenda sintetizar aspectos importantes de una fuente bibliográfica.

A continuación, expondremos cuatro casos representativos de los problemas que encontramos en la resolución del ejercicio a partir del análisis del inicio del escrito, incluido en el enunciado de la actividad.

Comience de la siguiente manera: El texto “\_\_\_\_\_”, de \_\_\_\_\_, trata el tema de \_\_\_\_\_

Como primera observación, notamos en las respuestas un trabajo insuficiente con los paratextos<sup>23</sup> y cierta desatención a los datos que identifican a toda fuente: título y autor o autora. Con bastante frecuencia

---

21 El texto fuente del primer parcial fue extraído y adaptado de María José Recoder (2020).

22 Vale aclarar que, en la modalidad virtual, los parciales son domiciliarios y que los estudiantes cuentan con cuarenta y ocho horas para su resolución.

23 Con el término “paratexto”, nos referimos al conjunto de elementos gráficos y lingüísticos que acompañan al cuerpo del texto y anticipan “el carácter de la información y la modalidad que esta asumirá en el texto” (Alvarado, 1994, p. 19).

encontramos alteraciones en el apellido de la autora e, incluso, apelaciones por el nombre de pila. En lo que respecta al título, hallamos que o bien se omite la inclusión de comillas, o bien se lo suprime, lo que supone pensar una relación unívoca entre la expresión “el texto” y el texto fuente específico, y no problematizar la situación retórica en la que la actividad se inscribe.

#### *Ejemplos 4 y 5*

4. El texto trata sobre la enseñanza virtual, sobre las peculiaridades de los grupos virtuales y sobre las ventajas y desventajas de la educación virtual como por ejemplo, el contacto humano, ya que dificulta la relación entre personas y se pierde el contacto físico, aunque este favorece el desempeño de las personas tímidas gracias a que no hay contacto visual.
5. El texto de la profesora María José Recoder trata sobre cómo afecta o favorece la enseñanza virtual para los alumnos y para los profesores, mostrando sus pros y sus contras.

En los ejemplos 4 y 5, se respeta el inicio dado, pero se omite el título del artículo. En el primer caso, incluso, observamos el borramiento de la figura del autor. Algunas expresiones de 4 parecen dar cuenta de una apropiación poco adecuada de los contenidos de acuerdo con el género que se pretende que se desarrolle. Leemos que entre las ventajas y desventajas de la educación virtual aparece “el contacto humano”. Si bien la autora del texto incluye la falta de contacto entre los factores alterados por la virtualidad, en este ejemplo, se reformula el pasaje del artículo copiando segmentos del original, cuyo sentido se ve distorsionado en la nueva disposición a través del agregado de un conector causal y una cohesión anafórica ambigua. El nuevo enunciado parece afirmar que

“el contacto humano... dificulta la relación entre las personas”, mientras que en el texto fuente sostiene, justamente, lo contrario:

Hay detractores y defensores del uso de las computadoras y del correo electrónico. Los primeros opinan que dificultan la relación entre las personas porque se pierde el contacto humano. Los segundos consideran que la virtualidad ofrece indudables ventajas, fundamentalmente para las personas tímidas o introvertidas que, al no tener ese vínculo personal, ya no se inhiben como cuando hay contacto visual, lo que favorece su desempeño (Recoder, 2020, s/p).

Es decir, en la reformulación se invierte el sentido. Observamos que en el ejemplo 4, al operar por acumulación, no se consigue integrar la información en la estructura de oposición de voces que presenta el fragmento original. En este sentido, el empleo exclusivo de la coma evidencia que la puntuación tampoco es percibida como un recurso eficaz para la organización y jerarquización de la información ni para delimitar sintagmas según criterios gramaticales o semánticos. Finalmente, importa señalar la falta de revisión y reflexión sobre lo escrito, que creemos se debe, por un lado, a una representación de la escritura como una práctica del lenguaje cercana a la de la oralidad en cuanto a espontaneidad; y, por otro, al escaso ejercicio de la reflexión metalingüística y metacognitiva en niveles anteriores de escolaridad.

### *Ejemplo 6*

Según el texto, la modalidad de enseñanza virtual plantea algunos puntos de debate en cuanto a sus ventajas y desventajas.

En este ejemplo, no se respeta el inicio propuesto, lo que revela una lectura poco atenta de, al menos, parte de la consigna; pero lo que nos interesa destacar es que en la composición del texto tampoco se considera imprescindible la referencia al artículo y su autora. En lo que respecta a la formulación del tema general, observamos cambios en la selección léxica y la estructura gramatical respecto de la fuente<sup>24</sup> que logran una reformulación adecuada. Conjeturamos que la inclusión del título del artículo<sup>25</sup> podría haberse percibido como redundante a partir de la presentación del tema y que, en consecuencia, se decide suprimirlo, como si se tratase de un dato menor. Es necesario reforzar la idea del género como un tipo de enunciado que responde a regulaciones, en este caso, a la exigencia de la contextualización del escrito.

En relación con las dificultades para comprender el estatuto del título en un trabajo, hallamos otros problemas también frecuentes: la inclusión del paratexto como parte del contenido.

### *Ejemplo 7*

El texto “La enseñanza virtual” trata sobre las ventajas y desventajas de dicha modalidad de estudio.

En el ejemplo 7 se vuelve a elidir a la autora, pero, además, el empleo del participio como referente anafórico del título (o parte de este) revela la incompreensión del paratexto como tal en lo que respecta a su función.

---

24 Según Recoder: “(...) la enseñanza virtual tiene sus pros y sus contras, sus defensores y sus detractores. Algunos de los puntos que se debaten son los siguientes” (2020, s/p).

25 “La enseñanza *on-line*: puntos de debate y algunas consideraciones respecto de los grupos virtuales”.

El modo en que se resuelve la escritura de estos comienzos visibiliza los múltiples problemas que se presentan al momento de encarar la producción de un texto. Por esto, consideramos necesario generar instancias de reflexión para trabajar con los estudiantes y las estudiantes en los diversos factores que remiten a la habilidad de producir un escrito académico a partir de la reformulación de un texto fuente. En principio, en los espacios de retroalimentación,<sup>26</sup> planteamos la discusión sobre las características y funciones de los paratextos haciendo hincapié en el carácter autónomo de estos respecto del contenido. También trabajamos la idea del texto escrito como objeto exterior al autor, con un sentido completo y coherente, dirigido a un destinatario que desconoce la fuente y en el que, por lo tanto, es fundamental evitar los implícitos. La reflexión sobre este punto se realizó a través de la formulación de preguntas que apuntaban a pensar en el propósito o los propósitos que se persiguen al momento de responder una consigna de examen, en el destinatario imaginado y el horizonte de expectativa que guía la propia práctica, y a distinguir entre una respuesta que comunica una idea y otra que alude de forma general a esa idea sin explicitarla en una formulación precisa.<sup>27</sup> Nos pareció fundamental, también, diseñar

---

26 Nos referimos a una retroalimentación de tipo formativo, es decir, aquella que no solo valora logros y avances, sino también ofrece preguntas y sugerencias que invitan a volver sobre lo escrito y orientan sobre cómo mejorar la producción (p. ej. estructura de las oraciones, puntuación, visibilización de voces enunciativas, entre otras).

27 Como las producciones suponen un destinatario que conoce los textos y puede reponer lo que falta, con frecuencia el estudiantado considera innecesaria la precisión en la reformulación del contenido de la fuente, lo cual evidencia poca conciencia de las restricciones del contexto comunicativo de todo escrito y de las regulaciones de los géneros discursivos académicos (lo que confirma aún más la



actividades que implicaran una toma de conciencia de la actividad lingüística que se lleva adelante al escribir, y que reforzaran la idea de que el resultado de esa actividad es producto de una nueva organización discursiva, que debe ser atendida en toda su complejidad. Seguimos a Lahire (2010) en el convencimiento de que esta conciencia se estimula a partir de prácticas de revisión y corrección, en las que quien escribe organiza las ideas, da forma a las frases, las articula, las relee, controla su coherencia, elimina repeticiones, errores de sintaxis o de ortografía, pone todo en limpio, una y otra vez.

Por último, en relación con el procedimiento de reformulación, juzgamos oportuno intervenir respecto del registro formal/informal. En este punto, apelamos a lo que Alvarado (2003) designa como la representación retórica de la tarea<sup>28</sup> para idear actividades que les permitieran no solo entrenar las habilidades de reformulación a partir del empleo de marcadores discursivos, ejercicios de sinonimia y de reelaboración de argumentos, sino también reflexionar a través de esas actividades acerca de la importancia de la voz del autor, del registro formal (sin reducirlo a la literalidad o copia), de ciertas estrategias retóricas y, fundamentalmente, de la importancia de volver sobre el escrito revisando la propia producción.

---

necesidad de poner en primer plano la discusión sobre las representaciones de la comunicación escrita).

28 Alvarado (2003) emplea este concepto para referir a una construcción que realizan los escritores al momento de redactar un escrito. Consiste en la consideración de “los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas (...) y la habilidad para adecuar el texto a esa representación” (2003, p. 2).

## 5. Actividades de intercambio

Como anticipamos en la introducción, la modalidad virtual amplió nuestro registro de la escritura del estudiantado a partir de la implementación de recursos, como los foros, que permiten hacer un seguimiento dinámico, continuo y personalizado de los escritos. Las primeras propuestas se centraron en el pedido de breves presentaciones personales, cuyo objetivo era, además de la socialización de experiencias, ejercitar la escritura de secuencias narrativas (los géneros narrativos son los más frecuentados en niveles previos de escolaridad, y, por lo tanto, los que menos dificultades presentan en esta instancia). Luego, se introdujo el trabajo con el tipo textual explicativo y se solicitó entonces vincular la práctica de escritura personal con conceptos teóricos que se venían desarrollando en las clases de la semana.<sup>29</sup>

Estos primeros intercambios pretendían promover instancias diversas, en cuanto a requerimientos y formatos, que habilitaran la práctica de escritura. Después de los resultados de los trabajos de evaluación analizados en el apartado anterior, decidimos emplear el foro para sumar actividades que pusieran el foco en las dificultades detectadas, por lo que los ejercicios se centraron en la práctica de diferentes modos de reformulación.

La familiaridad del estudiantado con la dinámica de este espacio y el hecho de no ser considerado una instancia evaluativa posibilitaron un intercambio frecuente, que se tradujo en tareas de revisión y reescritura, en el contacto con la reflexión metalingüística a la que obligó la intervención docente, y en la posibilidad de reconocer una serie de dificultades com-

---

<sup>29</sup> Ver en el apartado anterior la actividad sobre el reconocimiento de los géneros de escritura más frecuentes.

partidas por gran parte de quienes participaron. En un segundo plano de análisis, el registro de este intercambio nos orientó aún más respecto de las habilidades con las que quienes ingresan acceden al nivel superior, así como de la necesidad imperiosa de volver sobre saberes y prácticas que consideramos deberían haber sido incorporados en etapas anteriores.

El trabajo con la reformulación de pequeños segmentos de los textos fuente, previamente trabajados a través de preguntas de comprensión de lectura, permitió visualizar con más precisión en qué aspectos concretos residían las dificultades de escritura. El intercambio posibilitó además la lectura entre pares y la reflexión sobre los diversos repertorios de opciones que habilita un mismo ejercicio.

En los siguientes apartados, presentaremos los enunciados de las consignas propuestas y a continuación los problemas que identificamos en la resolución.

### 5.1. Intercambio 1

1. Reformular el siguiente enunciado (conservar el contenido) comenzando de una de las maneras que se propone. Elegir una sola opción.

En el *Fedro* y en la *Séptima Carta*, Platón dirige contra la escritura las mismas críticas que se usan hoy para impugnar el universo digital, y que también se dirigieron contra la imprenta.

- a. La autora sostiene que en la actualidad se critica/n ...
- b. Según la autora, las críticas que se dirigieron contra la imprenta y la escritura...
- c. Respecto de las críticas al universo digital, la autora afirma...

Estas actividades, que proponen ampliar el repertorio de expresiones verbales, obligan también a prestar especial atención a los diversos modos de introducción de las voces de otro y a los cambios que deben realizarse en la estructura sintáctica de la frase según la opción que se elija, ya que la reformulación opera en el nivel oracional. Las respuestas muestran las dificultades para conservar el sentido del fragmento original, especialmente al tener que organizar los planos temporales y las voces que se ponen en relación:

*Ejemplos 8, 9, 10 y 11*

8. Respecto de las críticas al universo digital, la autora afirma que Platón utilizó las mismas palabras con la escritura y contra la imprenta en ese entonces.
9. La autora sostiene que en la actualidad se critica el universo digital, como Platón lo hizo, en aquel entonces, con la escritura y la imprenta.
10. Según la autora, las críticas que se dirigieron contra la imprenta y la escritura son las transformaciones a medida que fue pasando en la historia.
11. La autora sostiene que en la actualidad se critican las transformaciones que sufrieron los textos a través de la historia.

Las críticas de Platón a la escritura se discuten en clases previas, lo mismo que las repercusiones de la invención de la imprenta en los siglos XV y XVI; sin embargo, el anacronismo se repite en un alto porcentaje de respuestas, hasta en las de estudiantes que, como en el ejemplo 9, no presentan dificultades en la construcción de las frases. La exigencia de conciliar enunciadores/tiempo/opinión no puede resolverse, a pesar de la brevedad y la sencillez de la frase. Un punto a tener en cuenta es que, seguramente, la imposibilidad

de relacionar el contenido del enunciado con conocimientos previos incide también en la distorsión conceptual que se observa en los escritos.

Los ejemplos 10 y 11 evidencian la necesidad de proponer actividades que centren su atención en el proceso de escritura, especialmente en la fase de revisión final. Más allá de la agramaticalidad de la oración (10) y de la poca fidelidad al original de ambas respuestas, en 10 se advierte una intención correctora que, sin embargo, no lleva a eliminar la primera opción; y en 11, una errata (“aurora” por “autora”) que se pasa por alto.

## 5.2. Intercambio 2

La propuesta en este caso consiste en trabajar la reformulación en el nivel de la palabra, con el objetivo de activar y ampliar el léxico del estudiante y, a la vez, evaluar la profundidad de la comprensión del fragmento estudiado.

Seleccionar las palabras o expresiones más adecuadas para sustituir los términos en negrita (conservar el sentido original). Volver a escribir el texto empleando las palabras seleccionadas y haciendo las modificaciones necesarias:

Una **extraordinaria revolución** sacudió las bases mismas de la cultura cuando se creó el primer mundo virtual: la escritura, una tecnología muy reciente en nuestra historia. Por primera vez **la humanidad** tuvo acceso a un conocimiento que iba más allá de la memoria individual y que **prescindía** del intercambio directo entre las personas.

**extraordinaria revolución:** gran manifestación / inmensa rebelión / cambio radical / lío bárbaro

**la humanidad:** las personas / el ser humano / los que escribían / los estudiosos

**prescindía:** abandonaba / no necesitaba / excluía / evitaba / presentaba

En la mayoría de las respuestas, la elección del término mantiene el significado original del fragmento, lo que nos da la pauta de que no hay serios problemas en la comprensión de la frase. Se conserva el nivel de abstracción de la expresión “la humanidad”, sustituida por “el ser humano” y el significado de ‘dejar de contar con algo’ del verbo “prescindir”, que es reemplazado por “no necesitaba”. La mayor oscilación se produce frente a la expresión “extraordinaria revolución”.

### *Ejemplo 12*

Una gran manifestación sacudió las bases mismas de la cultura cuando se creó el primer mundo virtual: la escritura, una tecnología muy reciente en nuestra historia. Por primera vez el ser humano tuvo acceso a un conocimiento que iba más allá de la memoria individual y que no necesitaba del intercambio directo entre las personas.

La opción “gran manifestación” es la que prefieren quienes no seleccionan “cambio radical”, que era la esperada. La poca frecuencia del término “radical” en el vocabulario de uso de quienes participaron en la actividad y el descarte de las otras expresiones (por cuestiones de registro en el caso de “lío bárbaro” y por la percepción de la hipérbole en “inmensa rebelión”) puede haber motivado la elección de la primera opción. Llevar adelante este tipo de actividades de reformulación, que no ponen en juego competencias lingüísticas y discursivas complejas, nos permite hacer un seguimiento más genuino de los niveles de comprensión de los estudiantes y distinguir con mayor certeza el origen de los problemas en la producción escrita.

### 5.3 Intercambio 3

En esta oportunidad, la actividad se centra en la fase de revisión. Se pone el foco en la reflexión metalingüística, estimulada por la retroalimentación de la docente y la posibilidad de reescritura por parte del estudiante.

A continuación encontrarán la formulación escrita que hizo un estudiante de la hipótesis y uno de los argumentos del texto “La interrupción del embarazo en una niña violada”, de José M. Belizan y Fernando Althabe. Esta formulación tiene errores de estilo, gramaticales y de puntuación. Les pido que los detecten y vuelvan a escribir el texto correctamente (cambiar lo necesario sin modificar el contenido original). Es fundamental haber leído primero el texto de Belizan y Althabe completo.

Los obstetras, afirman que la niña, aplicando una cesárea programada es menos riesgoso que continuando el embarazo.

Fundamentan su postura con una serie de argumentos, en primer lugar, si dejamos el embarazo de una preadolescente aumenta sus posibilidades de complicaciones en el presente y en su salud reproductiva futura.

#### *Ejemplos 13, 14 y 15*

13. Los obstetras, afirman que si la niña le realizan una cesárea programada el resultado sería menos riesgoso que continuar con el embarazo.

Fundamentan su postura con una serie de argumentos, por lo tanto, si dejamos el embarazo de una preadolescente aumenta sus posibilidades de complicaciones en el presente y en su salud reproductiva futura.

14. Los obstetras afirman: “aplicando una cesárea programada, a la niña, es menos riesgoso que continuar con el embarazo”. Fundamentan su postura con una serie de argumentos. En primer lugar; de continuar con el embarazo en una preadolescente, aumenta sus posibilidades de complicaciones del mismo; y, en segundo lugar, poner en riesgo su salud reproductiva a futuro.
  
15. Los obstetras afirman que si se le realizara una cesárea programada a la niña, sería menos riesgoso que continuar con el embarazo. Fundamentan su postura con una serie de argumentos, en primer lugar, dejar el embarazo de una preadolescente aumenta sus posibilidades de complicaciones en el presente y en su salud reproductiva.

Respecto de la primera parte del texto, se observa que en la mayoría de los ejemplos hay una conciencia de la relevancia de revisar la puntuación y de la necesidad de prestar atención al uso del gerundio “aplicando”. Más allá de que las alternativas propuestas como correcciones reflejan dificultades para resolver y reelaborar el texto de manera exitosa, es evidente que se pone en marcha el propósito perseguido: incentivar la práctica de volver sobre lo escrito. Si nos detenemos en los modos en que resuelven el modelo, los tres ejemplos modifican el empleo de las comas que separan al sujeto de la predicación. En uno de los casos, el error permanece, aun cuando se suprime una de las comas. Creemos que la reflexión sobre el empleo de la puntuación es crucial, pues permite revisar una representación muy arraigada entre los estudiantes, que concibe a la escritura como una simple reproducción de la oralidad y vincula los signos de puntuación con patrones prosódicos y no con demandas semánticas o sintácticas.



Respecto del gerundio, en los ejemplos 13 y 15 se intenta una adaptación a través de la introducción de una proposición condicional, mientras que en el 14 se lo conserva incluyéndolo en una cita que se pretende textual, pero que, en realidad, no pertenece al texto fuente. El reconocimiento por parte de los estudiantes y las estudiantes de que los dos gerundios deben ser revisados da cuenta de la pertinencia de prácticas que, como estas, se centran en el análisis de fragmentos breves y en aspectos concretos del escrito.

En cuanto a la segunda parte del fragmento, el argumento del texto fuente que se pide reformular es el siguiente: “(...) al avanzar el embarazo en una adolescente aumentan las posibilidades de complicaciones del mismo”. En los tres casos, se revela, en principio, la dificultad para introducir la voz del otro, aspecto central en los textos del ámbito académico, lo que nos lleva a reforzar el diseño de actividades que se centren en este recurso (ver Intercambio 4). También, se evidencia poca experiencia en lo que refiere a la revisión léxica y a la necesidad de atender los significados contextuales de las palabras. El verbo “dejar”, que reemplaza a “avanzar” en el texto propuesto en la consigna, no es considerado como un elemento a modificar. En ninguno de los casos se tiene en cuenta la restricción semántica del término “embarazo”, que no admite por sí solo ser objeto de un verbo con las características de “dejar”.

#### 5.4 Intercambio 4

Para este intercambio, ideamos una actividad doble: por un lado, solicitamos la reformulación de un argumento o técnica argumentativa incluida en el texto fuente; por otro, les pedimos que reflexionen sobre el empleo de ese recurso como estrategia retórica dentro de la nota de opinión. Teniendo en cuenta los resultados del Intercambio 3, en el tex-

to decidimos incluir verbos del decir para orientar así una mejor inclusión de los enunciados ajenos.

Esta semana vamos a trabajar con las estrategias argumentativas (ver la teoría en la clase 3). Seleccionar uno de los argumentos (*a*, *b* o *c*) y completarlo (siguiendo la estructura que se propone). Es necesario haber leído previamente el texto de Vargas Llosa completo.

a. Vargas Llosa en el sexto párrafo de su artículo admite que... Pero plantea que...

b. En el párrafo décimo del texto, Vargas Llosa cita a Van Nimwegen para...

c. Vargas Llosa, en el párrafo séptimo de su artículo, formula dos preguntas retóricas con el propósito de...

En este caso, nos interesa mostrar el trabajo concreto de reescritura que llevan adelante dos estudiantes a partir de los comentarios de la docente y de la marcación sobre el texto. En el primer ejemplo, la revisión se centra en aspectos sintácticos y de puntuación; y en el segundo, apunta a activar la conciencia retórica, en este caso puntual, la interiorización del tipo de destinatario que configuran los textos académicos.

### *Ejemplo 16*

Estudiante (primera versión): Vargas Llosa en el sexto párrafo de su artículo admite que el internet es un gran avance que le permite a las personas tener a su disposición la información que necesiten en un corto plazo, solo presionando un botón. Pero plantea que, el hecho de no ejercitar frecuentemente la memoria, por la facilidad que brindan las nuevas tecnologías, se termina debilitando y endureciendo como los músculos que se dejan de ejercitar.

Intervención docente: Muy bien la primera parte. Pero hay un problema de redacción en la segunda. Te lo marco y te pido que la reescribas:

Pero plantea que, (*no corresponde esta coma*) el hecho de no ejercitar frecuentemente la memoria (*fíjate que no completás esta idea que introducís: “el hecho de no ejercitar la memoria”, ¿qué? Terminás hablando de otra cosa, no del “hecho”*), por la facilidad que brindan las nuevas tecnologías, esta se termina debilitando y entumeciendo como los músculos que se dejan de ejercitar.

Estudiante (reescritura): Pero plantea que al no ejercitar frecuentemente la memoria, por las facilidades que brindan las nuevas tecnologías, esta se termina debilitando y entumeciendo como los músculos que se dejan de ejercitar.

### *Ejemplo 17*

Estudiante (primera versión): Vargas Llosa, en el párrafo séptimo de su artículo, formula dos preguntas retóricas con el propósito de que el lector cuestione al internet desde la mirada que él plantea en su texto.

Intervención docente: Está bien, pero falta explicar justamente cuál es la mirada que *él* plantea. Pensá que, si no, el lector debería ir al texto de Vargas Llosa para entender lo que vos estás explicando. Te pido que vuelvas a escribirlo suministrando la información necesaria para lograr que tu texto sea autónomo.

Estudiante (reescritura): Vargas Llosa, en el párrafo séptimo de su artículo, formula dos preguntas retóricas con el propósito de que el lector cuestione al internet desde la mirada que él plantea en su texto, ambas preguntas se refieren a que el internet afecta a la capacidad de las personas en cuanto a prestar atención y reflexionar.

Intervención docente: Bien. Pero recordá que las oraciones se separen con punto (no con coma); así que corresponde:

Vargas Llosa, en el párrafo séptimo de su artículo, formula dos preguntas retóricas con el propósito de que el lector cuestione al internet desde la mirada que él plantea en su texto. Ambas preguntas se refieren a que el internet afecta a la capacidad de las personas en cuanto a prestar atención y reflexionar.

En los dos casos, la vuelta sobre el texto a partir de la intervención docente permite al estudiante avanzar en la reflexión sobre su propia versión y hacer los cambios pertinentes. Interesa señalar que aun en los escritos en los que las dificultades fueron mayores, la retroalimentación significó una mejora respecto de la primera versión, aunque esto se reflejara solo en revisiones parciales, lo que nos lleva a considerar la relevancia de este tipo específico de ejercitación como parte de las prácticas de escritura que se proponen en el taller, ya que deviene en una experiencia de la puesta en práctica de la escritura como proceso y del escrito como producto de una actividad que requiere un ida y vuelta de relecturas y reescrituras.

## 6. Consideraciones finales

La posibilidad de referir de distintos modos a una idea o a un contenido es una habilidad imprescindible en la formación de futuros y futuras

profesionales. La experiencia docente revela que este requerimiento se percibe como una tarea compleja por parte de quienes ingresan al nivel superior luego de atravesar trayectorias escolares heterogéneas que, en muchos casos, no atienden a los requerimientos mínimos de la práctica de escritura formal. A lo largo de este trabajo, procuramos mostrar qué tipo de intervenciones creemos pertinentes ofrecer no solo para mejorar el acceso a la lectura y comprensión de los textos, sino también para afianzar esta habilidad fundamental en los estudios superiores. Las actividades que proponemos pretenden incentivar el acto de apropiación que supone la exposición de un contenido en una organización discursiva, así como la generación de conciencia acerca de la serie de competencias lingüísticas y discursivas que es imprescindible activar en estos contextos de escritura. El trabajo de reformulación a partir de fragmentos breves centra la atención en problemas específicos que, por el mismo recorte que se realiza, pueden ser abordados y abarcados por el estudiantado con un detenimiento y una conciencia muchas veces difícil de lograr en instancias evaluativas que demandan reformulaciones de mayor extensión, ya sean parciales, informes de lectura o trabajos prácticos.

La cursada virtual nos dio la oportunidad de incorporar los foros como un recurso de trabajo alternativo, que resultó muy eficaz en relación con la alta participación estudiantil en las actividades y en cuanto a la conformación de un espacio que, por sus características, permitió un intercambio personalizado (docente-estudiante), comunitario (de lectura e intercambio entre pares), dinámico y continuo. Por otro lado, habilitó un registro valioso de material que sirvió (y sirve) al docente para sistematizar dificultades y avances, y al estudiante para evaluar su propio proceso de aprendizaje.

El Ciclo Inicial, como señalamos al principio, se caracteriza por la heterogeneidad de representaciones, saberes y habilidades de quienes in-

gresan respecto de la escritura, por lo que la intervención docente debe partir de un adecuado diagnóstico y avanzar gradualmente, sin dejar a un lado y dar por supuestos contenidos que, en realidad, no han sido incorporados en los niveles previos de escolaridad y que, sabemos, no se interiorizarán espontáneamente, sino solo a través de una ejercitación planificada y sistemática. De ahí la importancia de diseñar el tipo de actividades que proponemos y de contemplar el uso de foros (y otros recursos que proveen las plataformas digitales) para llevarlas adelante.

## **PARTE II**

---

**Análisis de las aulas virtuales:  
diseños, puesta en funcionamiento  
y limitaciones**





# El aula virtual en la enseñanza de la escritura académica

POR KARINA SAVIO

## Introducción

La forzosa e inevitable virtualización de materias, cursos y seminarios dictados en las distintas universidades desde el comienzo de 2020 se correspondió, como sabemos, con la situación epidemiológica mundial, en la que la aparición de un virus –con un alto grado de transmisibilidad– provocó una pandemia de características inusitadas. En esta coyuntura las diferentes instituciones tuvieron que recurrir a la tecnología para que el estudiantado pudiese sostener sus estudios superiores. Los numerosos actores involucrados lograron así alcanzar la continuidad del año académico empleando diversos medios de comunicación y plataformas educativas. Estos acontecimientos, sin embargo, aceleraron un proceso que ya se venía gestando en años anteriores.

Durante el último tiempo, antes de la pandemia, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias estuvo creciendo de manera vertiginosa. En este sentido, la utilización de correos electrónicos, grupos de Facebook y WhatsApp, entre otros, modificó la comunicación entre docente y estudiante, que dejó de limitarse al encuentro cara a cara. Pero, además, el surgimiento de

diversas plataformas educativas para el establecimiento de entornos de aprendizaje virtuales fue decisivo a la hora de modificar el panorama de la enseñanza. En efecto, varias materias empezaron a implementar aulas virtuales como recursos pedagógicos y como medios de vinculación.

La enseñanza de la lectura y la escritura dentro de la universidad se acomodó, entonces, a este nuevo escenario. Además de la creación de centros virtuales de escritura, que brindan asesoramiento a la comunidad educativa, algunos cursos y talleres sumaron distintos recursos tecnológicos en su dictado como soporte o como medio de instrucción. Esta incorporación se reflejó, de hecho, en nuestro país a partir de la publicación de investigaciones que tuvieron como objetivo primario evaluar los resultados que esta modalidad genera en el proceso enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012; Álvarez y Bassa, 2013; Álvarez, García y Qués, 2010; Di Fabio de Anglat, Álvarez, 2017; Ferrari y Álvarez, 2013; Ferrari y Bassa, 2017; Giammateo y Álvarez, 2017; Reale, 2008).

En este capítulo nos interesa detenernos en dos experiencias pedagógicas que se desarrollaron en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en las que se implementaron aulas virtuales a partir de la plataforma Moodle<sup>30</sup> (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) para ampliar y consolidar el trabajo realizado en dos materias pertenecientes al Ciclo Inicial: el TLE y el TCL. En estas páginas presentaremos el diseño de ambos entornos virtuales y analizaremos su puesta en funcionamiento. El estudio que elaboramos buscó, en primer lugar, identificar la participación generada en estas experiencias y evaluar, en segundo lugar, las prácticas de escritura (a partir de las notas obtenidas

---

30 Entre los trabajos que articulan la plataforma Moodle con la enseñanza de la escritura académica destacamos el de González Álvarez (2018) y el de Hernández Rojas et al. (2014).

y de las dificultades encontradas en diversos escritos) en su relación con el trabajo realizado por el estudiantado en estos espacios.<sup>31</sup>

La plataforma de aprendizaje en línea Moodle fue creada por Martin Dougiamas y es ampliamente utilizada en la enseñanza de segundas lenguas (Bedoya y Ardila, 2006; Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009; Lopera Medina, 2012). Su primera versión apareció en 2002 y es una de las más empleadas en la actualidad. Su fundamento filosófico y pedagógico es el modelo socioconstructivista, que contempla el aprendizaje desde la construcción del conocimiento en comunidad y con la colaboración de esta. Cuenta con numerosos recursos que permiten que quienes recurran a ella adquieran cierta autonomía en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, fue adoptada en las asignaturas de diversas universidades (Al-Ani, 2013; Costa, Alvelos y Teixeira, 2012; Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009; Wood, 2010).

Antes de referirnos a las experiencias mencionadas expondremos brevemente en qué consisten las propuestas bimodales en educación, sus posibles beneficios y sus limitaciones.

## **1. El aula virtual en la educación bimodal**

Como señalamos, en estos últimos años las instituciones académicas comenzaron a implementar propuestas bimodales de educación intermedia, que combinan el aula presencial con la tecnología. De esta forma, se han diseñado y puesto en funcionamiento, entre otros dispositivos tecnológicos, aulas virtuales cuyos alcances difieren según su finalidad (Area Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas, 2010). Mientras que algunas se utilizan para la educación a distancia o como recurso de apoyo para transmitir

---

31 Este capítulo amplía y contrasta lo propuesto en Savio (2020a, 2020b).

información, en otros casos se las concibe como espacios combinados con el aula física. En este último grupo, el aula se emplea dentro del modelo de la enseñanza semipresencial, ya que allí el docente o la docente desarrolla materiales y ejercicios para que se realicen de manera autónoma.

En los estudios en los que se investigan estos dispositivos educativos, los conceptos *blended learning* (*b-learning*) y *extended learning* han cobrado mayor visibilidad; sin embargo, sus definiciones no han logrado aún un consenso unánime y sus límites son, en algunos casos, difusos. Por un lado, el *b-learning* remite a un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con modelos de enseñanza mediados por tecnología (Bartolomé, 2002, 2004). En este sentido, el *b-learning* (también denominado “enseñanza semipresencial”, “aprendizaje mixto”, “educación flexible”, entre otros) podría ubicarse como punto intermedio entre el *e-learning* (o educación a distancia) y la educación presencial tradicional, aunque algunos trabajos plantean que está más cerca de la educación a distancia (Zangara, 2008). Por el otro, el término *extended learning* hace referencia a la extensión de la clase presencial a través del uso de la tecnología. En este modelo no habría una “mezcla” de aulas o de enseñanzas, sino que, en verdad, se produce una “extensión” o “ampliación” del aula presencial en la modalidad virtual. Por ello, algunas investigaciones prefieren utilizar la noción de *extended learning* o aula expandida o híbrida en lugar de *blended learning* (Asinsten, 2011; Osorio Gómez, 2010). Bajo este nombre se entiende, entonces, que el aula virtual extiende las posibilidades del aula presencial y les ofrece al estudiantado complementar y potenciar sus aprendizajes a través de actividades en entornos virtuales.

Ahora bien, ¿cuáles serían las ventajas de aplicar estos modelos en la educación superior? Entre las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias, Julio Cabero Almenara (2005) señala la creación de entornos interacti-

vos más flexibles para el aprendizaje, la supresión de las limitaciones espaciotemporales para la interacción docente-estudiante, el incremento de las modalidades de comunicación, el favorecer el aprendizaje independiente y colaborativo, el ofrecer nuevas posibilidades de orientación y tutoría, el facilitar el perfeccionamiento en la formación de personas egresadas y el estimular la movilidad virtual de quienes estudian. A esta serie de ventajas, podríamos añadir que potencian el protagonismo de los estudiantes y las estudiantes, facilitan la adaptación de la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje y fomentan la exploración.

A pesar de todas estas virtudes, muchos estudios coinciden en puntualizar que en un principio hubo un excesivo entusiasmo por las TIC en la educación, por lo que se han sobredimensionado sus posibilidades (Burbules, 2007; Cabero Almenara, 2005; Litwin, 2009). En efecto, se ha planteado que en algunos casos su uso no está sostenido por propuestas educativas transformadoras, sino que se utilizan de manera superficial, buscando simplemente cumplir con las exigencias de nuestra época, en la que las tecnologías se han vuelto omnipresentes. Según Edith Litwin (2009), estas tecnologías pueden contribuir a la consolidación de prácticas comprensivas y proporcionar verdaderas oportunidades para alentarlas o pueden funcionar como un mero decorado que apunte a una aparente innovación. En términos generales, podría afirmarse que para que estos recursos pierdan su carácter de promesa de mejora en la educación deben estar acompañados fundamentalmente de un propósito didáctico claro.

## **2. Las experiencias virtuales del Taller de Lectura y Escritura y del Taller Complementario de Lengua**

Como afirmamos al comienzo del capítulo, en el estudio que realizamos nos interesó examinar el diseño, la puesta en funcionamiento y el alcance de dos aulas virtuales extendidas que se implementaron en

la UNAJ. La primera de ellas nació como una experiencia de educación semipresencial en el TLE. Desde 2016, a través del proyecto Aulas Virtuales Extendidas para las asignaturas Matemática y Taller de Lectura y Escritura, esta última materia dispuso un aula extendida para un grupo reducido de comisiones. Allí se incluían novedades de la materia, foros, materiales teóricos, materiales audiovisuales, instrucciones para la presentación de un informe y numerosas actividades para resolver.

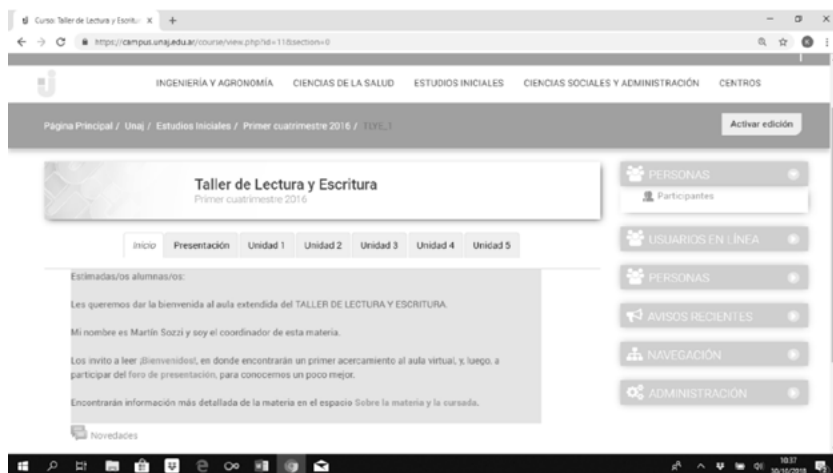
La segunda experiencia se desarrolló en 2019 al interior del TCL. Luego de que comenzase a funcionar el aula extendida del TLE, se decidió elaborar y armar un aula virtual que pudiese servir de apoyo a las clases presenciales. Como el TCL está organizado como un encuentro semanal, se estableció, entonces, crear esta aula para revisar y reforzar algunos puntos relativos a la normativa que, por cuestiones de tiempo, muchas veces no podían ser ejercitados en profundidad en clase.

Destinaremos los siguientes subapartados a exponer el diseño de ambas propuestas.

## *2.1. El diseño del aula virtual del Taller de Lectura y Escritura*

El aula virtual extendida del TLE se puso en funcionamiento en 2016 con el fin de complementar las clases presenciales y como instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta primera versión se utilizaron herramientas de comunicación, de distribución de contenido y de evaluación. El aula estaba conformada, en ese entonces, por una solapa de inicio, otra de presentación y las solapas relativas a las diferentes unidades (Figura 1). En la primera, después de una breve bienvenida, se ubicó el foro Novedades, en el que se publicaban diversas informaciones sobre la cursada. En la segunda, figuraban datos de cómo usar la página, el programa de la materia y un foro de presentación.

**Figura 1.**  
Aula virtual del Taller de Lectura y Escritura (2016)

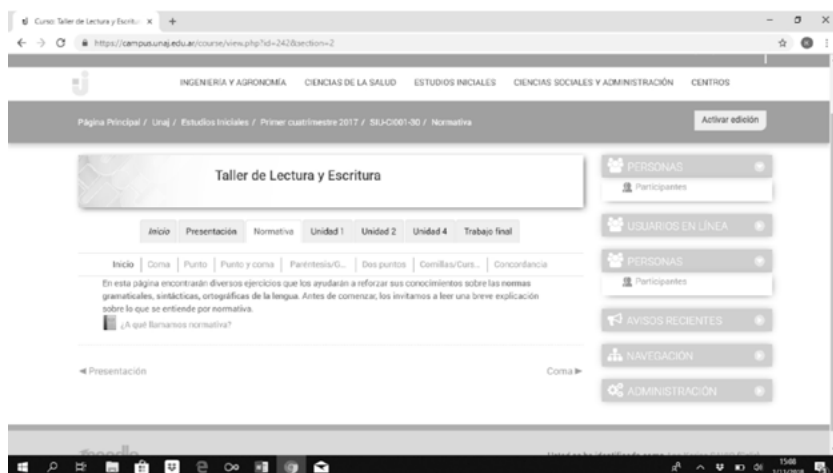


Las unidades, por su parte, estaban encabezadas por una presentación general y un foro de dudas. Asimismo, se distribuían en clases, que estaban en relación con el manual utilizado en el taller. En un comienzo aparecían allí explicaciones teóricas vinculadas a las problemáticas abordadas en esa clase y, posteriormente, actividades de prelectura, de escritura (solo en algunos casos), un espacio en el que se ampliaban contenidos y se proponían nuevas actividades, y, finalmente, ejercicios de reflexión gramatical. La gran mayoría de todas las actividades incorporaban su resolución y una breve justificación de la solución correcta. En la última unidad se subió un instructivo para la realización del informe de lectura y una grilla de autocorrección.

A principios de 2017, en función de algunos obstáculos observados en la dinámica propuesta, se hicieron algunas modificaciones y, por ello, se reorganizó el material y la disposición del aula. Por un lado, se pensó que el diseño inicial era muy ambicioso, ya que contaba con un gran número de actividades para realizar en las clases y, por el otro, se advirtió cierto desorden en la información. Por esta razón, se resolvió eliminar algunos

ejercicios y, además, ubicar y reunir las actividades de reflexión gramatical en una única solapa denominada “Normativa” (Figura 2). Allí, se colocaron varias secciones: coma, punto y coma, punto, comillas y cursiva, concordancia, paréntesis y guiones, dos puntos. Por último, la solapa Trabajo final contaba con indicaciones más detalladas relacionadas con cada una de las partes del informe de lectura –introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía– y con actividades prácticas afines a su elaboración. La finalidad de este espacio virtual era facilitar la escritura del escrito final.

**Figura 2.**  
Aula virtual del Taller de Lectura y Escritura (2017)



Finalmente, en el segundo cuatrimestre de 2017, se optó por añadir una solapa (Espacio de diálogo), para que mejorase el intercambio asincrónico entre docentes y estudiantes. En las versiones anteriores, por el contrario, cada unidad contaba con un foro de dudas específico.



## 2.2. El aula virtual del Taller Complementario de Lengua

La propuesta del entorno virtual del TCL era más sencilla y consistió, en cambio, en incorporar diversas actividades que pudiesen ser autocorregidas por la plataforma para que los usuarios y las usuarias pudiesen repasar las reglas y el uso de algunos signos de puntuación y de la concordancia. A su vez, se subió un modelo de examen final que, al igual que las tareas anteriores, incluía la resolución de las consignas. Estas actividades se basaban en los textos que se leían y se analizaban en clase.

La estructura del aula se distribuía en diez solapas: Inicio, Normativa, Coma, Punto, Punto y coma, Paréntesis, Dos puntos, Comillas/Cursivas, Concordancia y Simulacro (Figura 3).

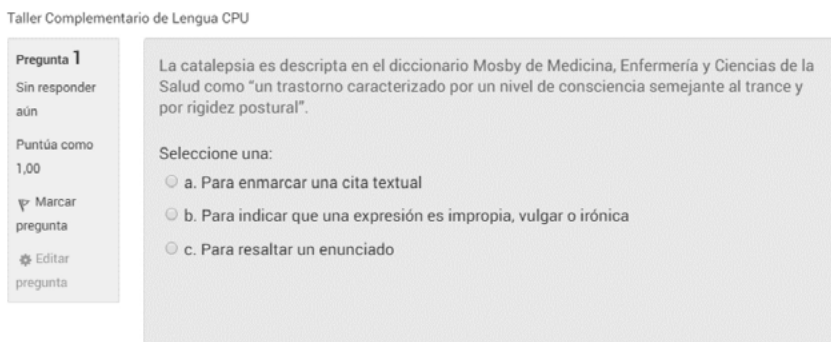
**Figura 3.**  
Aula virtual del Taller Complementario de Lengua



En la solapa inicial se le daba la bienvenida al estudiantado. Aquí figuraba el programa del taller, las condiciones de aprobación, el cuerpo docente, el modo de funcionamiento del aula virtual, el cuadernillo y la propuesta pedagógica. En la solapa Normativa se explicaba brevemente qué es la normativa y se señalaba la importancia que esta tiene para la escritura académica. Luego, en las solapas siguientes se hacía una muy breve introducción sobre el tema trabajado y se incluían las actividades sugeridas para ejercitar ese tema.

Las actividades que se solicitaban seguían algunos de los formatos de pregunta que ofrece la plataforma Moodle: opción múltiple, verdadero o falso, emparejamiento, ensayo, elección de la palabra y respuesta corta. En la Figura 4, presentamos un ejemplo de opción múltiple. En este caso se debía determinar por qué se emplean comillas en el caso seleccionado. Después de efectuada dicha actividad el sistema precisaba si la elección que se había realizado era la adecuada y se justificaba esa opción.

**Figura 4.**  
Actividad de opción múltiple



En la Figura 5, en una de las actividades de concordancia, se debía seleccionar una forma verbal entre dos opciones: tercera persona del singular o del plural.

**Figura 5.**  
Actividad de elección



Al igual que en el ejemplo anterior, luego de contestar toda la actividad, el sistema aclaraba si las opciones que se realizaban eran las adecuadas y se explicaba brevemente la resolución.

Finalmente, en la solapa Simulacro figuraba un modelo de examen final que contaba con un breve texto y con numerosas actividades relacionadas a él. En este caso también se ofrecían las respuestas modelo.

### **3. Análisis de los resultados encontrados en el estudio**

En los siguientes subapartados expondremos y analizaremos los resultados que hallamos en relación con el funcionamiento de las aulas virtuales.

#### ***3.1. El funcionamiento de la aula virtual del Taller de Lectura y Escritura***

Para evaluar el funcionamiento del entorno virtual del TLE estudiamos y sistematizamos, en un primer momento, los informes que la

plataforma virtual Moodle ofrece, por un lado, sobre el registro de la participación y de la actividad de los usuarios y las usuarias y, por el otro, sobre la cantidad de intentos efectuados de los ejercicios propuestos. Es importante aclarar que la plataforma consigna la participación de quienes ingresan al aula virtual como la cantidad de intentos realizados en cada una de las actividades. De esta forma, pudimos analizar todas las comisiones que incorporaron esta modalidad, en particular, entre el primer cuatrimestre de 2016 y el primer cuatrimestre de 2018 inclusive. Seleccionamos y contabilizamos los intentos efectuados sobre el primer ejercicio propuesto en el entorno virtual, sobre uno ubicado aproximadamente en la mitad y sobre otro que se encuentra a su término para evaluar la continuidad o no en la participación.<sup>32</sup> Incluimos tanto los intentos de actividades generales que quedaron asentados como de aquellos vinculados con la reflexión gramatical. Finalmente, incorporamos el número de visitas a la solapa relativa al informe final y la cantidad de intentos realizados en la primera actividad de esta solapa a partir de que se rediseñó en 2017. Los datos que arroja la plataforma virtual permitieron observar el nivel de participación no solo a lo largo de un mismo grupo, sino también evaluar qué sucedió en el transcurso de los tres años.

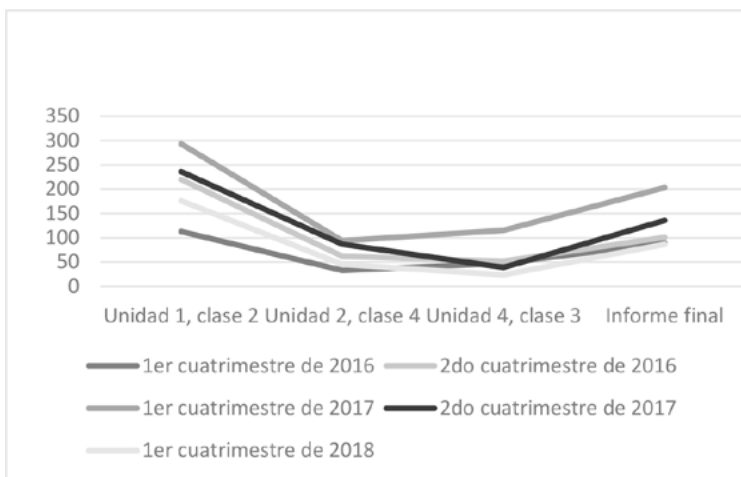
En las figuras 6 y 7 hemos reflejado la información obtenida respecto de la participación. Por un lado, la Figura 6 registra la cantidad de intentos realizados sobre los diferentes ejercicios señalados en distintos momentos de la cursada y la cantidad de visitas y el número de intentos

---

32 Es importante aclarar que el número de intentos sobre un ejercicio que se registra en la plataforma Moodle no equivale al número de usuarios o usuarias que realiza dicho ejercicio. Aunque no es el caso más frecuente, puede ser que la misma persona realice una actividad dos o más veces.

que figuran respecto de una actividad del informe final. La Figura 7, por el otro, muestra la cantidad de intentos efectuados sobre los ejercicios de normativa. Veamos el primer gráfico.

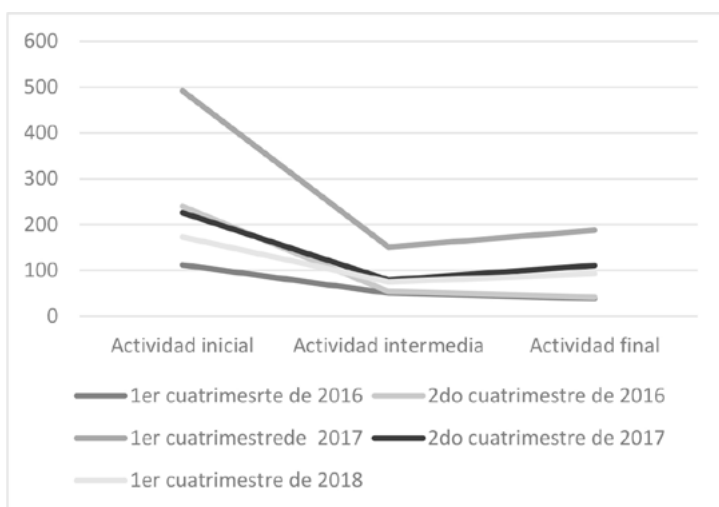
**Figura 6.**  
Actividad registrada por la plataforma Moodle sobre actividades generales



El primer dato que se desprende de este gráfico es que, en todos los años, la actividad registrada desciende de manera significativa entre el primer ejercicio realizado de la unidad 1 y el ejercicio correspondiente a la unidad 2. Luego, en todos los años, exceptuando el primer cuatrimestre de 2016 y de 2017, en los que hay un leve repunte entre la unidad 2 y la unidad 4, se evidencia que la participación de los usuarios y las usuarias sigue disminuyendo. Esta tendencia se revierte, no obstante, a fines de la cursada con el informe final. En este informe la cantidad de visitas y los intentos realizados en el primer ejercicio ascienden de manera considerable.

Si bien el descenso que se refleja en el gráfico puede atribuirse a múltiples variables –estudiantes que abandonan la materia, pérdida de interés por las actividades ofrecidas, dificultades en el ingreso a la plataforma, desmotivación, etc.– entendemos que el último crecimiento observado puede articularse con una única causa. En efecto, consideramos que el contenido que se encuentra en esta solapa y las actividades incluidas allí presentan una utilidad más visible y específica que las propuestas de las unidades anteriores. Recordemos que los ejercicios generales tienden a complementar actividades del manual, mientras que las del informe están orientadas concretamente a la elaboración de este texto. En este sentido, la obligatoriedad de la entrega del informe, que constituye una tercera nota en la materia, incentiva el incremento en la participación del estudiantado y, por lo tanto, promueve la realización de los ejercicios.

**Figura 7.**  
Actividad registrada por la plataforma Moodle  
sobre actividades relativas a normativa



En cuanto a las actividades sobre normativa, en la Figura 7 se evidencia una mayor homogeneidad en el nivel de participación. Luego de una baja inicial, más pronunciada en el primer cuatrimestre de 2017, la cantidad de intentos registrados en los ejercicios planteados se mantiene relativamente estable. Mientras que en los dos cuatrimestres de 2016 se observa una leve caída, en los cuatrimestres restantes –a partir de la nueva configuración y disposición de la información– la participación asciende en los últimos ejercicios.

En una investigación anterior advertimos que la representación de la escritura de quienes ingresan a la UNAJ y cursan el taller está vinculada, por lo general, con la corrección normativa (Savio, 2015). Es decir, la mayoría del estudiantado suele concebir la escritura en términos gramaticales. De esta forma, se desconocen las dimensiones enunciativas, discursivas y textuales que se entrecruzan en todo escrito y, por ello, no se las percibe como puntos problemáticos a revisar. Podría pensarse, entonces, que el reconocer más fácilmente las propias dificultades respecto de las normas de la lengua es una de las razones por las cuales estas actividades presentan una mayor preferencia para su realización y logran una mayor continuidad y constancia en la participación.

Finalmente, identificamos que los ejercicios ubicados al comienzo de cada clase registran un mayor número de intentos, mientras este número desciende en los que se hallan en segundo o tercer lugar. Esta conducta nos indica la conveniencia de colocar las actividades que entendemos más relevantes para el trabajo como primera propuesta práctica y así captar la atención en torno a la ejercitación ofrecida.

En un segundo momento del estudio, pusimos en correlación la participación de cada persona usuaria verificada por el sistema con las notas obtenidas al finalizar la materia, tomando en cuenta tres comisiones: la

primera de ellas pertenece al segundo cuatrimestre de 2016; la segunda, al primer cuatrimestre de 2017; y la tercera, al segundo cuatrimestre del mismo año. Estas comisiones fueron seleccionadas de manera azarosa y la muestra se constituyó con un total de 79 cursantes. Para ordenar y vincular los datos, armamos tres grupos. El primero de ellos estaba conformado por quienes realizaron más de quince ejercicios en el campus, es decir, participaron activamente de la propuesta durante la cursada. El segundo, que remite a quienes participaron regularmente en el aula, estaba compuesto por quienes hicieron entre seis y catorce actividades. Por último, quienes participaron poco o nada (menos de cinco actividades) fueron ubicados en un tercer grupo. Por otra parte, respecto a las notas, se distribuyó a los estudiantes y las estudiantes según promocionaran,<sup>33</sup> aprobaran (en condición de rendir un examen final) o desaprobaban el taller.

Los resultados de la correlación entre las notas obtenidas en las tres comisiones y la cantidad de actividades realizadas aportan una información interesante para considerar. En la Figura 8 presentamos la distribución según las notas obtenidas. Vemos aquí que el 46,83% del total de la población analizada (37 estudiantes) promocionó la materia y que el 39,24% (31 estudiantes) aprobó la materia y quedó en condiciones de rendir el examen final. El 13,93%, por otra parte, desaprobó el taller y tuvo que recusar la asignatura.

---

33 Para promocionar la materia es necesario obtener una nota superior a seis en las tres instancias de evaluación y un promedio general de siete o superior a siete en dichas instancias.



**Figura 8.**

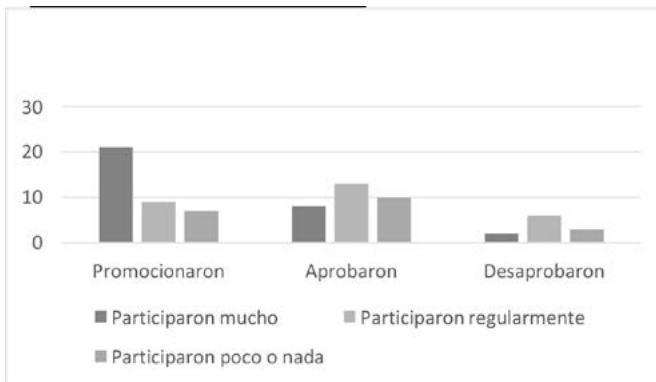
Distribución del estudiantado según las notas obtenidas



Ahora bien, luego de incluir esta distribución, articulamos estos datos con el número de ejercicios efectuados en la plataforma. Esta correlación está reflejada en la Figura 9.

**Figura 9.**

Correlación entre la frecuencia de la participación y las notas finales



Del gráfico se desprende que, entre quienes promocionaron la materia, el 56,8% participó activamente en el aula; el 24,3% lo hizo regularmente; y el 18,9%, poco o nada. Por otra parte, el 41,9% de quienes aprobaron esta asignatura participó regularmente de la plataforma; el 32,3%, poco o nada y solo en el 25,8% hubo una activa participación. Finalmente, entre quienes desaprobaron se halló que el 54,5% participó de manera regular; el 27,3%, poco o nada; y el 18,2%, frecuentemente.

Estos resultados reflejan, entonces, que la gran mayoría de quienes promocionaron el taller trabajaron asiduamente en las tareas propuestas o, al menos, lo hizo de manera ocasional. En cambio, entre quienes aprobaron la materia y quedaron en condiciones de rendir el examen final o bien la desaprobaron, el grupo de estudiantes que participó con frecuencia fue minoritario. En estos dos últimos grupos, la gran mayoría realizó menos de catorce actividades, es decir, ingresó a la plataforma esporádicamente o, incluso, nunca participó del aula.

Es importante aclarar que estos datos no sugieren una relación directa de causa- efecto entre el uso del campus virtual y la promoción. En efecto, entendemos que para promocionar el taller intervienen múltiples variables, entre las cuales, la práctica es uno de los factores medulares. No obstante, estos resultados, que muestran que una gran cantidad de estudiantes que trabajó en el aula virtual promocionó y que la mayoría de quienes ingresaron algunas veces no logró la promoción, es un antecedente no menor a tener en cuenta al momento de reflexionar sobre el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura académicas.

### 3.2. El funcionamiento del aula virtual del Taller *Complementario de Lengua*

Respecto del funcionamiento del aula del TCL, no pudimos tomar en cuenta diferentes años como hicimos en el estudio anterior, ya que este es un entorno virtual creado recientemente. Para este caso, evaluamos la participación de dos comisiones que se dictaron en el primer cuatrimestre de 2019 con un total de cuarenta y seis estudiantes. Al igual que en el punto anterior, nos interesaba examinar, por un lado, el porcentaje de usuarios y usuarias que ingresaron en el aula y que realizaron al menos una actividad y la frecuencia con la que participaron; y, por el otro, si esta participación fue constante o si se incrementó o decreció a lo largo de la cursada.<sup>34</sup>

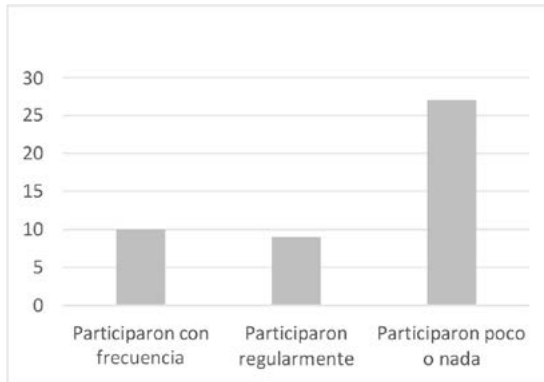
Es interesante observar que de los datos que nos provee Moodle advertimos que, a pesar de que se les solicitó a las dos comisiones que usaran la plataforma, dado que esta participación era de carácter obligatorio, seis cursantes –es decir, un 13%– nunca ingresaron y tampoco manifestaron o expresaron dificultad al momento de entrar al campus.

En cuanto a la participación de quienes visitaron y trabajaron dentro de la plataforma, esta fue muy variable. En el siguiente gráfico, distribuimos al estudiantado en tres grupos: quienes completaron más de once actividades (participaron con frecuencia), quienes efectuaron entre seis y diez actividades (participaron regularmente) y quienes realizaron menos de cinco (participaron poco o nada).

---

34 En este punto consideramos, como en la experiencia anterior, la cantidad de intentos realizados en cada ejercicio.

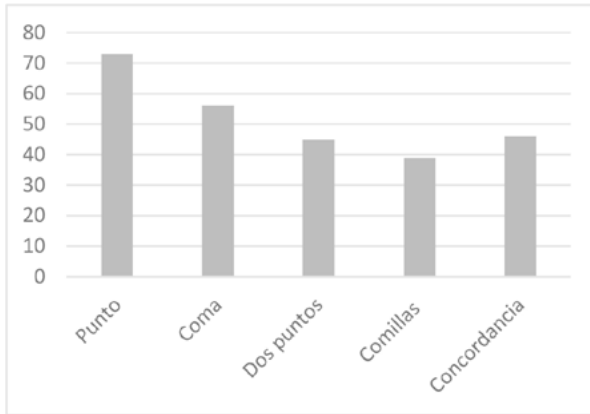
**Figura 10.**  
Participación en el aula virtual



Este gráfico nos indica que el 58,7% completó menos de cinco actividades dentro de la plataforma; el 21,7%, más de once actividades; y el 19,6%, entre seis y diez ejercicios. Esta distribución de porcentajes evidencia que la mayoría de quienes utilizaron el aula hizo solamente algunas de las actividades presentadas; dato que advierte de la dificultad en la participación. Es curioso que el siguiente grupo sea el que finalizó una gran cantidad de los ejercicios sugeridos. Si tomamos en consideración únicamente el simulacro, se desprende que la mitad del curso (veintitrés estudiantes con exactitud) lo completó.

Sobre la constancia en la participación, a partir del análisis de la información que queda registrada en la plataforma, se reflejó que esta decreció a lo largo de la cursada, aunque al finalizar se registró un leve incremento. Este ascenso en el uso del aula podría atribuirse a la proximidad de la evaluación final. En la Figura 11 consignamos la cantidad de usuarios y usuarias que realizaron las actividades planteadas a lo largo de la cursada.

**Figura 11.**  
Constancia en la participación



Este descenso verifica un indicador que es común a la mayoría de las propuestas pedagógicas vinculadas a las nuevas tecnologías y que señalamos respecto de la experiencia anterior. En efecto, en diversas investigaciones (Ferrari y Álvarez, 2013; Savio, 2019) se destaca que la participación en las aulas virtuales disminuye a lo largo del tiempo; tendencia que se invierte, en este caso, ante la cercanía de los exámenes. Frente al entusiasmo inicial generado a partir del uso de una plataforma educativa, le sigue un período en el que esta participación suele reducirse.

Por otra parte, al igual que en el punto anterior, nos referimos a las notas obtenidas por quienes cursan. En este caso, las notas no son numéricas, sino que se dividen en “aprobado” y “desaprobado”. En la Figura 12 incluimos el porcentaje de quienes aprobaron y desaprobaron de las dos comisiones analizadas:

**Figura 12.**  
Notas de las estudiantes y los estudiantes

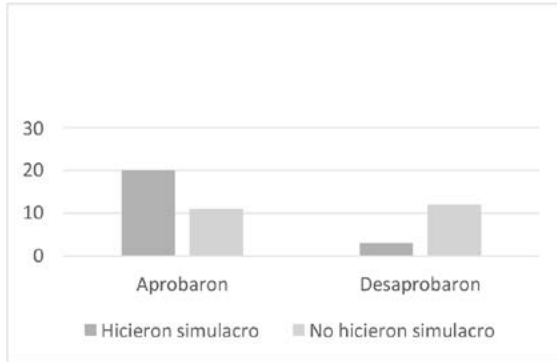


Esta figura refleja que un 65,2% del estudiantado aprobó la asignatura y que un 34,8% la desaprobó. Si comparamos el rendimiento entre las dos comisiones estudiadas y las dos comisiones del primer cuatrimestre del año anterior –cuando todavía no estaba en funcionamiento el aula virtual–, nos encontramos que no hubo un cambio significativo. De hecho, en 2018 de un total de cuarenta y nueve cursantes un 65,3% (32 estudiantes) aprobó el taller, mientras que un 34,7% (17 estudiantes) lo desaprobó.

En la Figura 13 tomamos en consideración la nota que obtuvieron quienes cursaron la asignatura y si completaron o no el simulacro que se ofrecía en el aula virtual. En este sentido, relacionamos las notas con el trabajo sobre el modelo de examen.

**Figura 13.**

Correlación entre la aprobación/desaprobación  
y la realización o no del simulacro



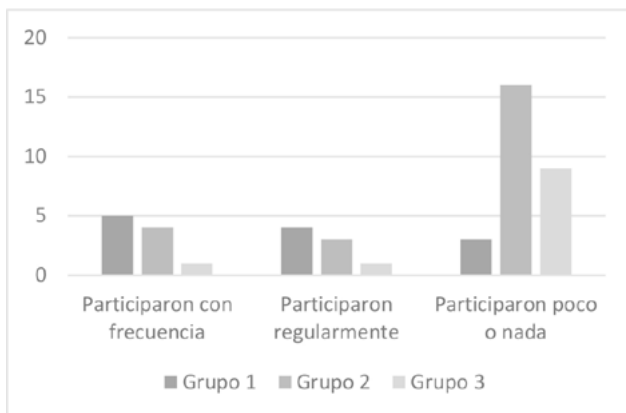
Este gráfico nos permite señalar que la mayoría de quienes aprobaron la evaluación (43,5%) hizo previamente el simulacro en línea y que la mayoría de quienes la desaprobaron (26,1%), por el contrario, no lo completó. Podría señalarse, entonces, que realizar el modelo de examen no garantiza aprobar la evaluación, pero sí aumenta la probabilidad de mejorar el rendimiento.

Por último, con el propósito de analizar la trayectoria de quienes cursaron el taller en relación con los temas que se ejercitaron, principalmente, en el aula virtual –coma, punto, dos puntos, comillas, concordancia– se ha observado la cantidad de dificultades que surgen en torno al uso de estos signos de puntuación y de la concordancia en los exámenes finales y se la ha correlacionado con la frecuencia en la participación de la plataforma. El promedio de problemas hallados en las evaluaciones es de seis. Por esta razón, distribuimos a los estudiantes y las estudiantes en tres grupos diferentes: en el primero de ellos, ubicamos a quienes tuvieron menos de cuatro dificultades por examen (gru-

po 1); en el segundo, entre cinco y ocho (grupo 2); y en el tercero, más de nueve (grupo 3). La Figura 14 refleja los resultados obtenidos.

**Figura 14.**

Correlación entre la frecuencia del uso del aula virtual y las dificultades encontradas en las evaluaciones finales



En este gráfico, se evidencia que la mayoría de quienes participaron con frecuencia de la propuesta virtual, es decir, que realizaron más de once actividades, tuvieron menos de cuatro usos inadecuados de los signos de puntuación y de la concordancia. En este caso, quien tuvo mayores dificultades fue el grupo minoritario. Una tendencia similar se destaca entre aquellos que participaron regularmente. Aquí también la mayoría presentó pocos problemas relacionados con estos puntos y solamente en el examen de un estudiante se encontró más de nueve.

Finalmente, entre quienes participaron poco o no ingresaron nunca, el grupo mayoritario está conformado por los que tuvieron entre cinco y ocho empleos inapropiados. Luego, se ubican los que tienen más de nueve. Quienes hicieron pocos fueron únicamente tres estudiantes.



Estos datos muestran, entonces, que la mayoría de los que utilizaron el entorno virtual, tanto quienes lo hicieron frecuentemente como quienes participaron regularmente, tuvieron menos dificultades en el empleo de los signos de puntuación analizados y de la concordancia al momento de realizar el examen.

## 4. Conclusiones del estudio

Como recordamos anteriormente, Litwin (2009) plantea que las tecnologías muchas veces son acompañadas por promesas referidas a su potencia para generar propuestas de enseñanza animadas, seductoras y motivadoras. Sin embargo, como señala la autora, no todos los casos de incorporación de tecnologías favorecen tales procesos. Algunas propuestas, que solo buscan cumplir con las exigencias de innovación, se utilizan como marco decorativo dentro del aula y no como estrategia didáctica en sí. Por ello es necesario propiciar la reflexión acerca de su uso, implementación y funcionamiento dentro de los proyectos actuales.

En este capítulo expusimos un estudio que buscó examinar el uso de dos aulas virtuales en dos talleres de escritura para poder introducir cambios en los planteos de ambas propuestas en función de lo hallado. En este camino encontramos varios aspectos interesantes que nos condujeron a valorizar estas experiencias, pero también limitaciones que deben ser revisadas.

Entre los resultados encontrados, advertimos, en primer lugar, que en las dos aulas virtuales hubo un descenso en la participación del estudiantado a lo largo de la cursada; tendencia que se revirtió al finalizar el cuatrimestre. En segundo lugar, notamos que, cuando las propuestas estaban relacionadas con alguna instancia de evaluación, la participación volvía a ascender. Lo mismo ocurría con las actividades que ejer-

citaban dificultades gramaticales. Entendimos aquí que las personas usuarias identificaban problemas concretos de escritura. Asimismo, observamos que la mayoría de quienes aprobaron o promocionaron los talleres participaron activamente en las aulas y quienes desaprobaron hicieron poco uso de ellas. En este mismo sentido, evidenciamos que la gran mayoría de quienes realizaron muchas de las actividades propuestas tuvieron menos problemas en los exámenes.

Consideramos que la significativa disminución en la participación del estudiantado de todas las comisiones en estas plataformas y la dificultad en la constancia de trabajo constituyeron los ejes problemáticos que hemos identificado y que deben ser contemplados a la hora de modificar los proyectos. Estas limitaciones nos convocan a repensar nuevas estrategias para los siguientes cuatrimestres que busquen ampliar la cantidad de usuarios y usuarias. Pensamos que el rediseño de estos espacios a partir de la creación de ejercicios más atractivos y convocantes es una variable que puede contribuir a tal fin. En este sentido, elaborar actividades que puedan ser percibidas como relevantes para el desempeño en estos cursos podría ser un factor que motive la participación.

# Una aproximación a la experiencia de virtualización de Taller Complementario de Lengua

POR ANÍBAL ERNESTO BENÍTEZ

## Introducción

El ASPO decretado por el Gobierno nacional argentino en marzo de 2020, debido a la pandemia de la COVID-19, implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos del país. La UNAJ no ha quedado al margen de estas circunstancias y, por ende, los distintos institutos que la integran debieron adaptar sus materias a la modalidad virtual.

Este capítulo presenta de manera resumida y general una primera aproximación a la experiencia de virtualización del TCL, una materia que cursan los estudiantes que no logran aprobar la materia Lengua del CPU perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad y una breve reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas en el ámbito de la materia a partir del uso en el entorno virtual de textos como modelos de escritura.<sup>35</sup>

---

35 Ver Introducción.

# 1. El Curso de Preparación Universitaria y los talleres complementarios de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

El curso de ingreso a la UNAJ está organizado por el Instituto de Estudios Iniciales perteneciente a la institución. Durante febrero y marzo se lleva a cabo el CPU, que consta de tres materias: Matemática, Lengua y Taller de Vida Universitaria. Realizado por quienes aspiran al ingreso a la Universidad, no es de carácter excluyente, salvo en el caso de quienes no cumplen con el requisito de regularidad. La calificación obtenida en las asignaturas marca dos trayectorias posibles para el primer año. Por un lado, quienes no logran alcanzar los objetivos de una o más de las materias del CPU deben cursar los llamados “talleres complementarios” correspondientes a las materias desaprobadas –Taller Complementario de Lengua (TCL), Taller Complementario de Matemática (TCM) y Taller Complementario de Vida Universitaria (TCVU)– que se desarrollan durante un cuatrimestre. Por otro, quienes aprueban las materias del CPU acceden directamente a las materias del Ciclo Inicial de la Universidad: TLE, Prácticas Culturales (PC), Matemática y Problemas de Historia Argentina (PHA).

## 2. El Taller Complementario de Lengua

El TCL es una materia que intenta recuperar algunos contenidos básicos de la materia Lengua y Literatura del trayecto de la educación media e introduce al estudiante en otros vinculados con la lectura y escritura académicas. Se presupone que quienes cursan esta asignatura presentan una serie de dificultades con el uso de la lengua tanto en el aspecto de comprensión textual como de producción. Estas dificultades son, en términos generales, de diferente naturaleza.

En su modalidad presencial (que consta de una cursada cuatrimestral de dos horas reloj semanales), esta materia ofrece una metodología de carácter de taller, en la que se desarrollan algunos contenidos tales como normativa gráfica, comprensión lectora, una introducción a los géneros discursivos y tipos textuales, una introducción a la coherencia y cohesión textual y ciertos aspectos de la sintaxis, entre otros. A tal fin, el cuerpo docente de la materia elabora guías de estudio de manera colectiva cuya estructura está dada a partir de un corpus<sup>36</sup> de artículos pertenecientes al género artículo de divulgación científica que sirven como base para las actividades referidas a los contenidos de la materia. Este material de trabajo responde, en principio, a la metodología utilizada en el manual de lengua del CPU 2017 (Benítez y Nieto [2017]) que debe ser replicada en el TCL. Sin embargo, debido a que la materia también presenta sus particularidades que la diferencian de Lengua del CPU, se han habilitado diferentes estrategias metodológicas, tales como el uso de modelos de examen como instrumento central. También se dispone la posibilidad de que el docente o la docente de la comisión planifique

---

36 Para la definición de corpus seguimos a Martina López Casanova y nos focalizamos en su uso vinculado a aspectos didácticos:

*Corpus* es un término de origen latino (“cuerpo”); el plural suele expresarse con la misma forma. En las ciencias del lenguaje, corpus designa un cuerpo o conjunto organizado de textos que se utiliza tanto para la investigación lingüística y literaria como para la enseñanza específica de la lengua (primera o segunda) y de la literatura. Pero además de nombrar el material, corpus indica la metodología de trabajo. Efectivamente, en un sentido general, un corpus es un conjunto de como mínimo dos textos reunidos por el especialista, con criterios metodológicos a partir de algunas características que esos textos presenten compartidas y en función de los objetivos de la investigación o de los objetivos didácticos que hayan sido establecidos previamente (López Casanova, 2014, s/p).

su clase en función de las particularidades del grupo de estudiantes y socialice con sus colegas diferentes estrategias de enseñanza.

La materia posee una única instancia de evaluación que se completa hacia el final de la cursada. El examen consta de un texto de base, que sigue los lineamientos generales (tanto en género como tema) de los artículos de las guías, sobre el que se deben responder una serie de consignas de comprensión lectora y producción textual. Antes de su realización, el estudiantado accede a diferentes modelos de evaluación. El uso de estos modelos ayuda a sortear algunos obstáculos que están vinculados con el género examen más allá de los contenidos a evaluar.<sup>37</sup>

Cabe acotar que la elección del género artículo de divulgación científica para conformar el corpus de textos de base de las guías de la materia puede calificarse como relativamente polémica, debido a que no se trata de un género académico en sentido estricto, entre otras consideraciones. Sin embargo, esta elección se sustenta, sobre todo, en razones de índole didáctica: Lengua del CPU y TCL son materias introductorias, tanto en términos de contenidos como del lugar que ocupan como materias de adaptación a la vida universitaria. Los géneros académicos utilizados están pensados, entonces, en términos de transición, relevamiento y reconocimiento de procedimientos que no necesariamente son exclusivos de los géneros académicos. Este abordaje que hace foco en la noción de

---

37 El uso de modelos de examen es habitual en Lengua del CPU y también en TLE del Ciclo Inicial de la UNAJ; sin embargo, ese uso está restringido a un momento previo al examen. En el TCL los modelos de examen están disponibles desde la primera semana de cursada; y hay docentes que, en función de las características particulares de sus comisiones, optan por utilizarlos como insumo central.

géneros discursivos<sup>38</sup> y sus especificidades, pero, en términos metodológicos de la enseñanza de los géneros académicos, echa mano a otros géneros: está relacionada con perspectivas de extensa trayectoria en el ingreso a las universidades.<sup>39</sup> Se presupone que, si bien cada género discursivo presenta sus características específicas, es posible introducir al estudiantado a los géneros académicos a partir de rasgos que, en mayor o menor medida, comparten la mayoría de los géneros.

En la materia TCL de carácter presencial, los contenidos teóricos son producto de las actividades, es decir, las guías no ofrecen de manera sistemática las definiciones y explicaciones sobre los temas, sino que el cuerpo docente y el estudiantado, a partir de la práctica específica, recuperan los conceptos necesarios. Sin embargo, el material de trabajo está acompañado por un anexo teórico en el que se listan las cuestiones teóricas más relevantes de la materia.

Por lo general, las actividades de comprensión y escritura de las guías están pautadas para ser completadas parcialmente durante la clase y toman una dinámica de corrección grupal para algunas instancias e individual para otras. En particular, las actividades de escritura requieren de una tarea de revisión y reescritura que realiza el estudiante o la estudiante a partir de las observaciones del docente o la docente. Sin

---

38 Cuando nos referimos a géneros discursivos utilizamos la definición propuesta por Mijaíl Bajtín (1997 [1982]).

39 Existen numerosas propuestas didácticas en el ámbito universitario en las que se utilizan géneros no académicos para introducir a las estudiantes y los estudiantes a la lectura y escritura académica. Las materias TLE y TCL de la UNAJ adoptan esta perspectiva desde sus inicios con el uso del primer manual de TLE coordinado por Martina López Casanova y Martín Sozzi (2014).

embargo, estas reescrituras son acotadas y se limitan, generalmente, a una revisión.

En la Figura 15 presentamos la organización de la cursada presencial de TCL de manera sintética.

**Figura 15.**

Contenidos y organización de Taller Complementario de Lengua

<b>Taller Complementario de Lengua</b>	Materia cuatrimestral de cursada obligatoria para quienes no aprueban Lengua del Curso de Preparación Universitaria. Carga horaria: dos horas reloj semanales. ..Metodología: taller.
<b>Género discursivo de base</b>	Artículo de divulgación científica.
<b>Contenidos mínimos</b>	Características temáticas, composicionales y estilísticas del género discursivo artículo de divulgación científica. Características composicionales y estilísticas básicas del género discursivo respuesta de examen. Normativa gráfica. Uso de signos de puntuación. Sintaxis. Oración. Concordancia entre sujeto y verbo. Relacionantes. Cohesión textual. Reformulación, uso de pronombres, uso de conectores, sinonimia.



	Coherencia textual. Tema. Ideas principales y secundarias. Organización textual: jerarquización de la información.
<b>Evaluación</b>	Examen presencial de finalización de cursada con actividad de escritura.
<b>Material de trabajo</b>	<p>a) Guías de estudio preparadas por el cuerpo docente. Cada guía presenta una estructura similar: presentación de texto de base (artículo de divulgación con el que se trabajará) y consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignas de comprensión lectora</li> <li>• Reconocimiento de paratextos</li> <li>• Tema y subtemas</li> <li>• Léxico</li> <li>• Actividades de escritura</li> </ul> <p>b) Modelos de examen c) Manual del CPU</p>

### 3. El aislamiento social, preventivo y obligatorio y la virtualización de Taller Complementario de Lengua

El ASPO obligó a pensar las materias de una manera novedosa. En efecto, el dictado de clases de manera virtual requirió de una nueva perspectiva acerca de las metodologías y los contenidos a abordar.

En el caso del TCL, para la planificación de la materia en su modalidad virtual, se tuvieron en cuenta cuestiones no solo específicas relacionadas con los contenidos, sino otras vinculadas con el contexto particular y con la población de la UNAJ. En ese sentido, podemos listar algunas de ellas que consideramos más relevantes:

a) El acceso a tecnologías apropiadas: la brecha tecnológica.<sup>40</sup>

Esta cuestión está relacionada con la hipótesis de trabajo que indicaba que un porcentaje de estudiantes no poseía acceso a una computadora, sino que realizaría la cursada a través de teléfonos celulares. Asimismo, se presuponía que un porcentaje del estudiantado carecería de una conexión estable a internet. El objetivo planteado desde las coordinaciones fue garantizar el acceso a la cursada virtual a las y los estudiantes.

b) La experiencia del estudiantado en el uso de tecnologías aplicadas a los entornos de educación virtual.

El aprendizaje virtual requiere de habilidades específicas que no se limitan a las generalidades del universo tecnológico. La utilización de redes sociales por parte de un buen porcentaje de la población general no significa que no sea necesario un proceso de aprendizaje de las estudiantes y los estudiantes del uso de las tecnologías vinculadas con la

---

40 Para la definición de brecha digital nos remitimos a Escoto et al.:

La brecha digital es un concepto que refiere a las desigualdades existentes en el uso de Internet y por extensión, a las tecnologías de la información y la comunicación – TIC –, de unos sectores sociales con respecto a otros. La brecha digital se basa en aspectos de acceso pero también aquellos relacionados con el uso y aplicación de las TIC (2010, p. 1).

educación formal. Las aulas virtuales presentan sus propias lógicas y las metodologías que se vuelcan en ellas también. El reconocimiento de estas limitaciones, junto con los límites temporales impuestos, obligó a la toma de decisiones con respecto al diseño del aula como espacio que alojaría explicaciones y actividades.

c) El entorno del estudiantado.

El contexto de aislamiento requirió de una reflexión acerca del entorno en el que las estudiantes y los estudiantes desarrollarían la cursada. En ese sentido, para la elaboración de las clases fue preciso partir de la hipótesis de que un porcentaje de estudiantes presentarían un contexto adverso para el estudio mediado por la virtualidad, no solamente por razones inherentes a las tecnologías utilizadas, sino a otras relacionadas con la vida cotidiana: tareas de cuidado, falta de espacio para estudiar, etc.

d) La experiencia del cuerpo docente de la materia en entornos virtuales y el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Si bien el TCL posee un aula extendida,<sup>41</sup> no existía una experiencia previa de cursada virtual de la materia. Por otra parte, no todo el cuerpo docente había tenido contacto con la plataforma Moodle –que alojaría el aula– ni había tenido experiencias de enseñanza virtual en otros ámbitos. Para muchos y muchas se trataba de la primera experiencia, hecho que representaba un fuerte desafío. Asimismo, tal como en el caso de quienes estudian, el cuerpo docente se enfrentó a un contexto adverso: en muchos casos, debían dedicarse a tareas de cuidados, ca-

---

41 Sobre el aula extendida de TCL, ver el capítulo 4.

recían de espacio específico en sus casas para la tarea docente, falta de conectividad, etc.

e) La especificidad de TCL.

Tal como se señaló con anterioridad, TCL es una materia que cursan quienes no lograron aprobar la materia Lengua del CPU. En ese sentido, se presupone que la población de estudiantes presenta ciertas dificultades en la comprensión y producción de textos.

Los contenidos de la materia no son diferentes a los que se dictan en Lengua del CPU. Sin embargo, el TCL adquiere su especificidad a partir de las metodologías utilizadas y, en el contexto de pandemia, fue necesario realizar recortes con el fin de estructurar una propuesta didáctica acorde con la nueva realidad. Por otra parte, la metodología de taller, tal como se ofrece en la materia presencial, se centra en el aspecto práctico, a partir del cual se configuran los diferentes saberes y habilidades; en el caso de la modalidad virtual, replicar esta metodología resultaba, desde la perspectiva de la coordinación del TLE/TCL, no pertinente por diversas cuestiones, entre las que se contaba la imposibilidad de construir conocimientos teóricos sin un acompañamiento presencial del cuerpo docente. En ese sentido, resultó conveniente pensar en términos de la creación de un taller complementario virtual más que en la virtualización de la materia presencial.

## **4. La planificación de Taller Complementario de Lengua**

A partir de las circunstancias desarrolladas en el apartado anterior, se procedió a la planificación general de la cursada de la asignatura. Para ello, se diagramó una secuencia didáctica en la que se delimita-

ron claramente los objetivos de la materia no solamente en términos enunciativos, sino prácticos; es decir, se decidió qué géneros discursivos deberían reconocer y producir el estudiantado al finalizar la cursada. Se trata de objetivos concretos que, a diferencia de los objetivos generales e inespecíficos que muchas veces atraviesan las planificaciones, permitirían, aunque sea de manera un tanto estructurada, seleccionar los contenidos a desarrollar en cada clase. Así, la materia se centró en que quienes cursaban deberían lograr reconocer las características del género artículo de divulgación científica, desarrollar estrategias de comprensión textual mínimas y producir dos géneros discursivos: la respuesta con justificación y la respuesta a una consigna de examen con uso de cita directa y cita indirecta. La escritura de una respuesta a una consigna con uso de cita directa e indirecta representaría el objetivo más importante de la asignatura cuya apropiación resolvería la situación de la estudiante o el estudiante.

Esta delimitación de géneros discursivos no era nueva: también formaba parte de la planificación de la materia Lengua del CPU presencial y del TCL presencial; sin embargo, en este contexto, el recorte implicó hacer foco en los contenidos apropiados para la producción de los textos mencionados.

A partir de este objetivo, se procedió a la diagramación de las clases. Por un lado, se resolvió que cada una de ellas debería presentar una serie de contenidos acotados, desarrollados de manera sintética e incluso con una orientación prescriptiva vinculada con el objetivo final del curso y explicados a partir de ejemplos. Las actividades referidas a los contenidos se enfocarían en los aspectos teóricos a considerar y buscarían promover la reflexión metalingüística. Además, tanto las explicaciones como las actividades debían ofrecer modelos de escritura claros y sencillos que respondieran al objetivo práctico: la redacción de respuestas.

Por otra parte, el diseño de cada clase debía ser similar y limitarse a la presentación de contenidos y actividades sin distractores de ningún tipo, debido a las hipotéticas dificultades de acceso a las tecnologías. Las numerosas posibilidades para el desarrollo de propuestas didácticas que ofrece una plataforma como Moodle<sup>42</sup> (entre las que se incluyen herramientas tales como inclusión de videos) y las de otras plataformas no específicamente orientadas al ámbito educativo (tales como las redes sociales o los medios de comunicación sincrónica a través de videoconferencias), podrían conducir a un uso abusivo e inapropiado para las circunstancias descriptas. Así, por ejemplo, el uso excesivo de videos explicativos o de encuentros sincrónicos en desmedro de explicaciones escritas, accesibles en términos de uso de datos, podría crear problemas para el acceso a los contenidos por parte de algunas estudiantes y algunos estudiantes. Es por eso que se optó por privilegiar la comunicación asincrónica a través del foro de la plataforma y la comunicación vía correo electrónico –en el caso de que el docente o la docente lo considerara imprescindible– con predominio de explicaciones escritas.

#### *4.1. El diseño del aula*

Tal como se señaló, para el diseño del aula se tuvo en cuenta la posibilidad de dificultades para el acceso a internet por parte de un buen porcentaje de estudiantes y, sobre todo, se consideró que algunos y algunas se conectarían a la plataforma a través de teléfonos móviles. En ese sentido, se optó por un diseño mínimo y accesible, según las posibilidades que brinda la plataforma Moodle y, tal como se señaló, que no estuviese centrado en las herramientas sincrónicas. Básicamente el

---

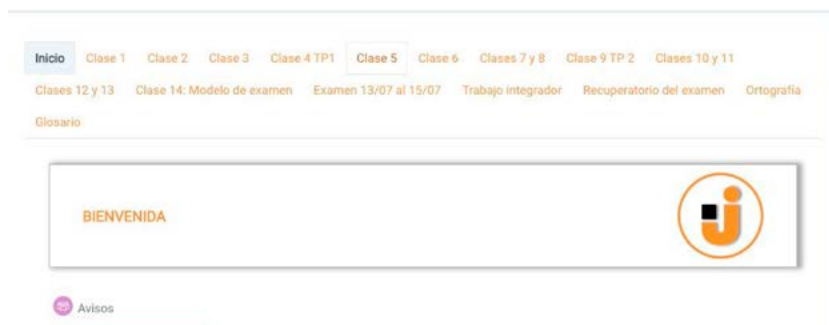
42 Para una ampliación de este entorno virtual, ver el capítulo 4.

diseño de cada clase –divididas en solapas– (Figura 16) estuvo constituido por una presentación en la que se listan los contenidos, un enlace a diccionarios de la lengua y sinónimos y, a continuación, los libros y cuestionarios correspondientes. Cada libro y cada cuestionario está titulado con el tema que aborda (Figura 17).

Por otra parte, se dispusieron otras solapas con diferentes objetivos: la presentación de la materia, en la que aparece toda la información referida a la cursada (programa, cronograma, criterios de evaluación, cuerpo docente, etc.); actividades de normativa y un glosario con los términos más usuales.

Esta organización pretendía facilitar la cursada a partir del criterio “clase a clase”, es decir, el cronograma de cursada guiaba al estudiante con respecto al número de clase, la fecha y los temas que se desarrollarían en ella. En la organización por solapas sucede algo similar. En cada semana se habilitó una clase que presentaba al estudiante el recorrido que debía hacer por los libros explicativos y las actividades.

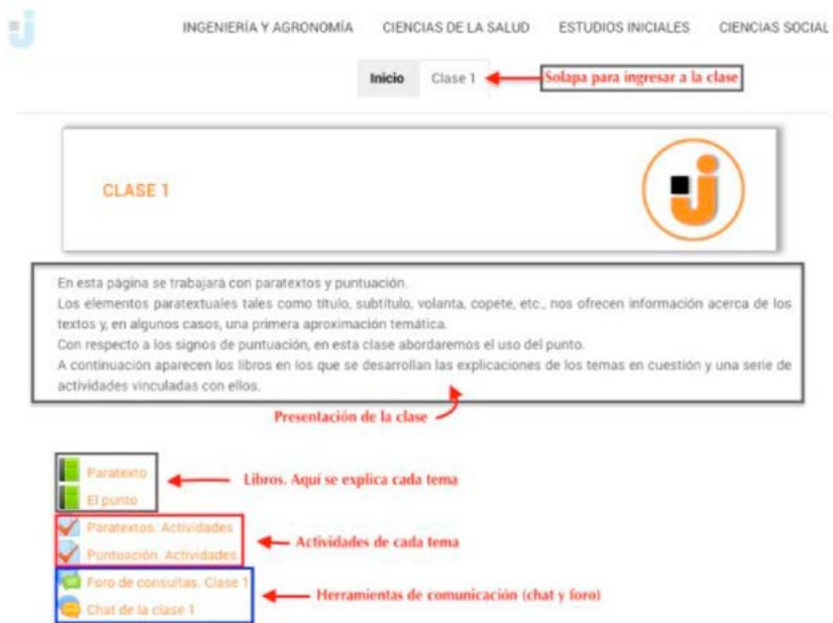
**Figura 16.**  
Organización de las clases por pestañas



*Fuente: Aula virtual del TCL (primer cuatrimestre de 2020).*

**Figura 17.**

Organización de la clase de Taller Complementario de Lengua del primer cuatrimestre de 2020 en la plataforma Moodle. Recurso explicativo para estudiantes



#### 4.2. La secuencia de contenidos

Una vez delimitados los objetivos, se propusieron los diferentes contenidos. Algunos de ellos fueron considerados centrales para la materia, ya que constituían los conceptos y habilidades troncales que, a su vez, necesitarían de otros contenidos, pensados como subsidiarios, para poder ser desarrollados. Los contenidos que estructuraron la cursada, además, se desplegaron en pos de lograr una habilidad en el estudiante: la de redactar un texto de manera coherente y cohesiva.



En concomitancia con lo mencionado anteriormente, los contenidos troncales fueron dos: las características de los artículos de divulgación científica y la respuesta a consigna de examen con uso de discurso referido. Estos contenidos organizaron de manera global el aula virtual y, a partir de ellos, se delimitaron los contenidos subsidiarios, que aportaron herramientas teóricas y prácticas. Cada uno de los contenidos subsidiarios presupone, además, el anterior.

**Figura 18.**  
Modelo de consigna de escritura

Según el artículo "Se escribe peor, pero no solo por el chat", ¿cómo escriben actualmente los jóvenes en los medios electrónicos?; ¿las nuevas tecnologías son responsables de las dificultades que presentan los jóvenes en el uso de la lengua?; ¿qué señala Luis Pedro Barcia sobre el tema?

Según el artículo "Se escribe peor, pero no solo por el chat", de la redacción del periódico *La Voz*, en la actualidad, cuando los jóvenes escriben en los medios electrónicos, abrevian las palabras, omiten vocales, truecan consonantes, utilizan extranjerismos y cometen numerosas faltas de ortografía.

En términos generales, los expertos entrevistados por la redacción del periódico *La voz* coinciden en que las redes sociales no son completamente responsables de esta forma de escribir que no se ajusta a la norma del idioma, y señalan que hay que prestar atención a lo que sucede en la escuela con la enseñanza de la lengua. Asimismo, según el artículo, consideran que si los jóvenes tuvieran conocimientos sólidos sobre escritura, la forma de escribir que usan en las redes sociales no causaría problemas en otros contextos.

En ese sentido, uno de los especialistas entrevistados, el doctor en Letras Luis Pedro Barcia, sostiene: "La lengua es la vía de enseñanza de todas las asignaturas; por lo tanto, todos los docentes deberían enseñar lengua en el momento en que exponen o cuando corrigen las lecciones orales o escritas". Además, plantea que la forma de expresarse de los jóvenes en las redes no constituye nada disruptivo ni se trata de algo novedoso. Para el especialista, estos cambios se producen por falta de habilidad en el uso de la lengua o a causa de la decisión de quien escribe.

Cita indirecta  
"Según el artículo..."

Cita indirecta  
"coinciden" / "señalan que"

Cita indirecta  
"según el artículo, consideran que"

Cita directa  
"... sostiene: '...'"

Citas indirectas  
"plantea que" / "Para el especialista..."

La respuesta a la consigna de examen que se muestra en la Figura 18<sup>43</sup> y que forma parte de los textos que se ofrecen en el aula virtual como modelo para el estudiantado puede ayudar a comprender la relación que se entabla entre contenidos troncales y subsidiarios y la finalidad práctica de la materia.

Este modelo consta de una consigna en la que se realizan tres preguntas y una respuesta que se ofrece como una estructura fija. Esta estructura –que debe ser, en mayor o menor medida, replicada por las estudiantes y los estudiantes en sus producciones– requiere de un primer párrafo en el que se rescata la fuente y se introduce la respuesta y, a continuación, un párrafo dedicado a cada pregunta, en el que se debe utilizar la cita directa y la cita indirecta. Para la elaboración de estas respuestas deben adquirir una serie de competencias que precisan del desarrollo de ciertos contenidos troncales y subsidiarios. En la Figura 19 se despliegan los contenidos troncales y subsidiarios y se hace explícita la relación que guardan con el modelo de respuesta.

---

43 Algunos de los textos que se presentan en el aula virtual del TCL están recuperados de los manuales del CPU (Catalá del Río, 2019) y guías de la materia. En este caso, esta respuesta con justificación aparece en el manual del CPU de 2019.

**Figura 19.**

Contenidos troncales, contenidos subsidiarios y consigna de escritura

<b>Contenidos troncales</b>	<b>Contenidos subsidiarios</b>	<b>Algunas habilidades requeridas para la escritura de una respuesta similar a la consigna modelo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura: género artículo de divulgación científica.</li><li>• Escritura: respuesta con justificación.</li><li>• Escritura: respuesta a consigna de examen con citado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coherencia textual.</li><li>• Progresión temática.</li><li>• Paratextos. Tema y subtema.</li><li>• Conectores causales y consecutivos.</li><li>• Marcadores textuales.</li><li>• Cita directa.</li><li>• Cita indirecta.</li><li>• Puntuación. Uso del punto y la coma.</li><li>• Uso de dos puntos y comillas.</li><li>• Sinonimia.</li><li>• Sinónimos.</li><li>• Verbos de decir.</li><li>• Referencia pronominal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de las características temáticas y composicionales de un artículo de divulgación científica.</li><li>• Reconocimiento de las características temáticas y composicionales de una respuesta a consigna de examen estructurada.</li><li>• Reconocimiento de fuente y tema de un texto.</li><li>• Reconocimiento de los paratextos.</li><li>• Reconocimiento de la intervención de voces en los textos.</li></ul>

Contenidos troncales	Contenidos subsidiarios	Algunas habilidades requeridas para la escritura de una respuesta similar a la consigna modelo
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de las marcas formales necesarias para la producción de citas directas e indirectas.</li> <li>• Uso del diccionario de sinónimos.</li> <li>• Uso de diferentes formas de paráfrasis.</li> <li>• Reflexión sobre la propia escritura a partir de textos modelos.</li> </ul>

En la Figura 20, es posible observar la distribución de los contenidos en la cursada en el contexto de las instancias de evaluación. Tal como se observa, esta cursada requiere de clases de repaso, debido a que se destinan múltiples encuentros a los procesos de lectura, escritura, corrección y reescritura.

**Figura 20.**

Desarrollo de los contenidos de la materia en el cronograma

<b>Clase</b>	<b>Contenidos</b>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>· Los elementos paratextuales</li><li>· Uso del punto</li><li>· Algunas características del artículo de divulgación científica</li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>· Uso de la coma</li><li>· Tema y subtemas de un texto</li><li>· Coherencia textual: cuestiones generales</li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>· Uso de conectores causales y consecutivos</li><li>· Discurso referido: cita textual o directa</li><li>· Respuesta con justificación a consigna de examen</li><li>· Verbos de decir</li></ul>
4	Trabajo práctico n.º 1
5	<ul style="list-style-type: none"><li>· Otros usos de los dos puntos</li><li>· Otros usos de comillas</li><li>· Cita indirecta</li><li>· Marcadores textuales</li></ul>
6	<ul style="list-style-type: none"><li>· Sinónimos</li><li>· Uso del diccionario de sinónimos</li><li>· Alteración del orden de la información en la cita indirecta</li></ul>
7 y 8	<ul style="list-style-type: none"><li>· Punto y coma</li><li>· Cohesión: sinonimia y referencia pronominal</li></ul>
9	Trabajo práctico n.º 2
10 y 11	Repaso de contenidos

Clase	Contenidos
12	Recuperatorio del trabajo práctico n.º 2
13	Modelo de examen
14	Examen
15	Trabajo integrador
16	Recuperatorio de examen

Los contenidos de la materia, tal como se mencionó, se desarrollan de manera progresiva y la metodología de taller necesita de múltiples intervenciones docentes para la reposición de los conceptos y revisión de las actividades. A continuación, se ofrecen algunas de las características de las clases desarrolladas.

#### *4.3. Primera parte: aproximación a la lectura y escritura de textos en el aula virtual de TCL (clases 1 y 2)*

En esta primera aproximación a los textos, a la que se dedicaron las dos primeras clases, se buscó que el estudiantado se familiarizara con el género artículo de divulgación, pero que además comenzara a prestar atención a ciertas cuestiones específicas relacionadas con la comprensión textual. Se trató de un primer acercamiento de carácter intuitivo y que rescataba conocimientos previos de las estudiantes y los estudiantes con respecto a ciertas características generales de los textos escritos. En ese sentido, el reconocimiento de ciertas propiedades de los textos, como la coherencia dada por la progresión temática, fueron abordados de manera general. Asimismo, se revisaron algunas exigencias con respecto a la producción de textos en el ámbito académico, tales como el uso de un registro formal y la imposibilidad de la copia o la alusión a otros textos sin la debida referencia.

En estas clases, aparece la primera actividad de escritura vinculada con el reconocimiento de elementos paratextuales, tema y subtemas de un artículo de divulgación. El reconocimiento de estos elementos resultaba central para el objetivo propuesto en la materia, dado que paratextos, tema y subtema constituían insumos para la escritura de la respuesta a la consigna del examen de finalización de cursada, cuyo modelo ofrecimos en la Figura 18.

El reconocimiento de los elementos paratextuales se presentó como un primer paso para la reflexión con respecto a las características de los textos escritos. En ese sentido, no se trató de un abordaje que se limitó a la exposición de un listado de elementos paratextuales ni de su formulación teórica, sino del reconocimiento práctico de ellos. Por eso, además, la explicación se desarrolló de manera limitada a aquellos que ayudan a obtener información acerca de los textos abordados. Así, se focalizó en los títulos, subtítulos, volantas y copetes habituales en los artículos que las estudiantes y los estudiantes debían analizar y que permitían realizar una serie de hipótesis de prelectura. Además, las explicaciones teóricas acerca del tema se limitaron a definiciones precisas, prácticas y orientadas a la divulgación, más que a las disquisiciones disciplinares.

En cuanto al desarrollo de la clase sobre tema y subtema, se prestó atención tanto al reconocimiento práctico en un texto como a la redacción de respuestas a consignas en las que se ponen en juego estas categorías. En efecto, en las actividades, se optó por ejercicios de reconocimiento y de redacción pautados a través de patrones de escritura rígidos en los que solamente se debía completar con los datos relevados del artículo a analizar o redactar sin introducir demasiados cambios en los modelos ofrecidos. Asimismo, las actividades también proponían reparar en errores de escritura recurrentes en las producciones de estudiantes. Una explicación sobre estos errores frecuentes había sido

desarrollada en los libros con anterioridad. Por ejemplo, se mencionó la inconveniencia de utilizar oraciones extensas para la redacción de una respuesta en la que se solicita el tema de un artículo, el uso de verbos vinculados con la oralidad para responder sobre textos escritos, etc. En ese sentido, se ofrecieron consignas del tipo “Marque el tema del texto”, pero también “Marque la respuesta que más se ajusta al tema del texto leído. Elija aquella que presente la redacción correcta”.

Estas clases presentan también una consigna de escritura, que se centra en el reconocimiento del tema y subtemas de un texto, y que debe ser respondida a partir de un modelo de respuesta ofrecido. Este modelo requiere la inclusión del título del artículo y la redacción del tema en un enunciado breve (ejemplo: “En el artículo ‘Las nuevas tecnologías: un desafío para la educación universitaria’ se desarrolla el tema de la inclusión de las tecnologías de información y comunicación en el ámbito de la enseñanza superior”). Esta primera tarea de escritura permitió –más allá del objetivo específico de revisar los contenidos de las clases anteriores– que las estudiantes y los estudiantes avanzaran hacia la respuesta de examen que en el primer párrafo debía incluir la mención a la fuente y, en ocasiones, el tema del artículo.

#### *4.4. Segunda parte: cita directa y cita indirecta (clases 3 a 8)*

La segunda parte estuvo vinculada, casi exclusivamente, a la redacción de la respuesta de examen con cita directa e indirecta. Con respecto a los contenidos mencionados, por un lado, se presentaron las definiciones correspondientes, y se ofrecieron diversas actividades de reconocimiento de estos procedimientos discursivos; por otro, se presentaron modelos de enunciados en los que se utilizan estos procedimientos con el objetivo de que fueran tomados como modelos para la respuesta final.



Una de las dificultades más importantes que presentan las estudiantes y los estudiantes de TCL es la identificación de las diferentes voces que participan en un texto y, por otra parte, de los modos en los que un escrito académico da cuenta de la presencia de ellas. En ese sentido, el trabajo que deben realizar presenta una doble dificultad en términos de la comprensión textual de los artículos de divulgación científica utilizados en la materia y de las actividades de escritura.<sup>44</sup>

En estos artículos empleados para la resolución de las consignas aparecen, a menudo, además de la palabra autoral, menciones a diversos estudios realizados por científicos y científicas y la palabra de diferentes especialistas; y, en la respuesta a las consignas de escritura, el estudiante debe reproducir la palabra del autor o de la autora del texto, pero también de quienes se entrevista y de los estudios citados en los artículos. En ese sentido, se trata de una doble tarea para los estudiantes y las estudiantes: deben dar cuenta de que pueden separar su propia palabra de la palabra autoral para elaborar el texto solicitado y, a la vez, deben ser capaces de distinguir en el texto que escriben entre la palabra de la autora o del autor, la de las entrevistadas y los entrevistados y la de los estudios citados.

Debido a las dificultades mencionadas, se optó por esquemas rígidos ilustrados con ejemplos que debían ser tomados como modelos. En estos esquemas se hace hincapié, sobre todo, en las marcas formales de los procedimientos en cuestión (ver Figura 21). Si bien el reconocimiento de estos procedimientos no está vinculado necesariamente con el reconocimiento de estas marcas, debido al grado de complejidad que representa este tema, introducirlo de esta manera resultó pertinente. En

---

44 Para una ampliación del tema, ver el capítulo 2.

ese sentido, en este primer paso, la noción de “límite” entre discursos mediados, por ejemplo, por el uso de dos puntos y comillas en la cita directa o el subordinante “que” en la cita indirecta resultó operativo en términos de un primer contacto con las temáticas, cuya complejidad fue creciendo en el devenir de la cursada.

### Figura 21.

Ejemplo de oración con cita directa ofrecido en el aula virtual de Taller Complementario de Lengua

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". (Soledad Vallejos, La Nación)

Palabras del entrevistado

Nombre, apellido y ocupación del entrevistado.

Verbo de decir

Uso de dos puntos y comillas

Cierre de comillas

Para abordar la cita directa –que además se relacionó con la respuesta con justificación a una pregunta– fue necesario revisar contenidos tales como conectores causales y consecutivos y uso de dos puntos y comillas. Además, se ofrecieron al estudiantado diferentes estrategias, más allá de las mencionadas, para citar de manera directa. Con respecto a las actividades, se incorporaron ejercicios de elección, en los que se debía reconocer el uso adecuado de la cita directa u otras en las que se debían reponer las marcas de la cita directa. Las actividades intentaban revisar algunos conceptos teóricos desarrollados en la clase, pero también que las estudiantes y los estudiantes logaran, al menos intuitivamente, reconocer estructuras recurrentes en estos tipos de discursos y dar cuenta de la inclusión de distintas voces en los textos.

En ese sentido, se propusieron una serie de consignas tales como:

En el texto que aparece a continuación sobre el artículo de Soledad Vallejos, el autor olvidó colocar las marcas de las citas; es decir, no se puede identificar entre su palabra y la de los entrevistados. Coloque las marcas que faltan según corresponda (Aula virtual TCL 2020).

Indique qué marcas utilizó la autora del artículo para separar sus palabras de las otras voces que intervienen en el texto en cada caso. Debe elegir la opción más completa para cada fragmento (Aula virtual TCL 2020).

También, se solicitó el reconocimiento de marcas del estilo directo:

En este tipo de consignas de emparejamiento, se solicitó que analizaran enunciados en los que se utilizan citas directas y las describieran según las estructuras ofrecidas. Estas estructuras se organizaron a partir de las marcas de las citas directas. Ejemplo: nombre y apellido del entrevistado + ocupación + verbo de decir + dos puntos + comillas.

También en estas clases se incluyó una explicación sobre los verbos de decir y se propusieron actividades de completamiento en las que se debía optar por alguno de estos verbos en virtud de las diferencias semánticas.

Con respecto a las actividades de escritura, en esta segunda parte se determinó el primer trabajo práctico obligatorio, que, además de proponer un recorrido por los contenidos de las clases 1 a 3, implementó la primera consigna de escritura cuyo objetivo, entre otros, fue la utilización de la cita directa en una respuesta con justificación. El primer trabajo práctico (clase 4) constituyó un momento de autoevaluación

por parte del estudiantado acerca de los contenidos desarrollados en las clases y un ejercicio de reescritura bastante arduo para quienes no lograban responder la consigna de producción según lo solicitado. Por otra parte, antecede al desarrollo de la cita indirecta, que se desarrolla entre las clases 5 y 8. Para el desarrollo de este contenido se desplegaron otros que se consideraban necesarios para lograr una aproximación al tema, aunque ya habían sido abordados de manera sintética en clases anteriores: algunos procedimientos de la cohesión como la sinonimia y la referencia pronominal, que podían ser utilizados como estrategia para la reformulación, junto con la alteración del orden de la información del texto original. Esta segunda parte resultó realmente compleja, debido a que debieron poner en juego habilidades vinculadas con el léxico.

#### *4.5. Tercera parte. El período de revisión, reescritura, examen y cierre de la materia (clases 9 a 16)*

La tercera parte puede entenderse como un período de revisión, pero también de lectura, escritura y reescritura. Estas clases representan una extensión temporal de las actividades de reescritura para quienes no lograban apropiarse de los conocimientos y habilidades requeridos por la materia y un período de repaso de contenidos teóricos. La práctica de reescritura de actividades se extendió durante toda la cursada, sobre todo, de consignas de escritura; sin embargo, se entendió que, debido a las dificultades planteadas por el estudiantado para la escritura, resultaba pertinente volver a los modelos y las resoluciones de actividades.

El modelo de examen representó el cierre de estos dos primeros bloques. En esta instancia se ofrecieron los mismos tipos de consignas que los del examen final, pero debían ser resueltas a partir de un texto de

base diferente. Eran seis consignas en las que se solicitaba la realización de las siguientes tareas:

- a) Escritura de una oración en la que se presentara el título del artículo leído, el nombre y apellido de quien firma la autoría, el medio en el que se publicó el artículo, la fecha de aparición y el tema.
- b) Dos actividades de verdadero/falso que remitieran a información del artículo.
- c) Dos actividades de reemplazo de expresiones de un fragmento del artículo por sinónimos o expresiones equivalentes.
- d) Una consigna de escritura que debía seguir el modelo ofrecido en el aula virtual y reproducido en este trabajo.

La corrección de este modelo de examen –que se realizaba con el docente o la docente– obligaba al estudiantado a revisar no solo los contenidos teóricos, sino los modelos de respuesta ofrecidos durante la cursada y en la retroalimentación general<sup>45</sup> de la actividad.

Las instancias de evaluación y recuperatorio representaron el cierre de la materia junto con un trabajo de integración que recuperaba cuestiones teóricas. La estructura del examen, tal como se mencionó, fue exactamente la misma que la del modelo de evaluación y, asimismo, la

---

45 La retroalimentación es un espacio en el que aparece automáticamente, si así se lo programa, la resolución de la actividad luego de que el estudiante o la estudiante la completa.

última consigna solicitaba la escritura de una respuesta cuyo modelo se había ofrecido tanto en una clase como en el modelo de examen. En la redacción de la consigna, tal como se muestra a continuación, se recordó al estudiantado que podía utilizar los modelos ofrecidos:

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

¿Qué tema se desarrolla en el artículo leído? ¿Qué explica Jesús de la Gándara con respecto al porcentaje de jóvenes adictos al celular? ¿Qué explica Enrique Madrid sobre las características de la adicción en cuestión?

Recuerde:

Es una sola respuesta de tres párrafos.

En el primer párrafo se presenta la fuente (autor, título, etc.) y se responde la primera pregunta (puede utilizar la respuesta a la primera pregunta del simulacro con los cambios que crea necesarios).

En el segundo párrafo se responde la segunda pregunta y, en el tercero, la tercera pregunta.

No debe expresar su opinión personal. En el texto deben aparecer citas directas e indirectas. Debe respetar las convenciones de escritura (ortografía, uso de mayúsculas, puntuación, etc.).

Puede utilizar como modelo aproximado para la segunda y la tercera pregunta los párrafos 2 y 3 del texto que aparece en esta actividad: <https://campus.unaj.edu.ar/mod/book/>

Esta consigna de escritura, tal como se mencionó anteriormente, rescataba en mayor o menor medida los contenidos desarrollados durante la cursada y, al mismo tiempo, proponía reflexionar sobre la propia es-

critura a partir de modelos ofrecidos. Esta instancia final no constituyó una propuesta novedosa –como puede llegar a ocurrir en exámenes en los que se proponen actividades nunca realizadas– ni los enfrentó con textos sobre temáticas desconocidas, ya que se utilizaron artículos que continuaban la línea de los leídos en clase.

En definitiva, este cierre de la materia pretendía que quienes estudian dieran cuenta exclusivamente de que, en mayor o menor medida, se habían producido cambios en sus habilidades de lectura y escritura.

## **5. Algunas reflexiones finales sobre el aula virtual de Taller Complementario de Lengua**

La cursada virtual desarrollada durante el año del ASPO mostró algunos resultados interesantes y merece una serie de reflexiones.

Con respecto a las cuestiones específicas del aula, cabe mencionar algunas valoraciones provisorias que de ninguna manera constituyen un juicio definitivo con respecto al funcionamiento de la modalidad virtual y que requieren una revisión profunda, dada la falta de datos precisos sobre algunas características de la cursada. En primer lugar, en términos de la relación docente/estudiante y las herramientas utilizadas para la comunicación virtual, resulta relevante que, a contramano de lo esperado –y de lo efectivamente caracterizado como lo más cercano a la relación presencial–, los encuentros sincrónicos audiovisuales generados de manera voluntaria por las docentes y los docentes no necesariamente fueron valorados como indispensables en cuanto recurso por parte del estudiantado o, al menos, en muchos casos no congregaron a gran cantidad de estudiantes de las respectivas comisiones. Por el contrario, la comunicación vía correo electrónico y, en menor medida, a través de la aplicación WhatsApp, el chat y el foro de la plataforma Moodle resultaron más operativos.

Al respecto, este predominio de la comunicación escrita por sobre la oralidad constituye una ventaja concreta para la materia. El TCL requiere de una práctica constante de aspectos básicos de la comunicación escrita que van desde la adecuación del código, la normativa gráfica y las cuestiones básicas de sintaxis hasta el reconocimiento y desarrollo de competencias referidas a géneros de uso habitual en el ámbito académico que una buena parte de quienes estudian aún no manejan. La necesidad de comunicación con el cuerpo docente obligó, entonces, a un uso constante de la comunicación escrita por los medios mencionados y a la adquisición de estrategias de escritura necesarias para lograr un contacto exitoso. Así, a los contenidos específicos de la materia se le sumaron otros que directamente contribuían al desarrollo de competencias lingüísticas asociadas con el quehacer académico y a la reflexión metalingüística: por ejemplo, la comunicación vía correo electrónico para despejar dudas con respecto a la materia implicó el desarrollo de las competencias para producir un texto perteneciente a ese género y la reflexión acerca de los contenidos desarrollados en las clases, con su consecuente traslado a la escritura. En definitiva, el contacto estudiante/docente mediado por la escritura no necesariamente constituyó, en primera instancia y en términos generales, una dificultad, sino más bien una oportunidad para la práctica de la escritura.

Con respecto a los contenidos, el trabajo con modelos de escritura y las actividades, es posible afirmar que estuvieron subordinados a objetivos prácticos específicos planteados por la materia: el reconocimiento de un género particular, el artículo de divulgación científica y la escritura de una respuesta de examen. El trabajo con modelos de escritura requirió de un seguimiento profundo de las producciones de los estudiantes y los estudiantes. Además, la presentación de modelos y la aproximación al reconocimiento de estructuras básicas representó un punto de partida para que comenzaran a reflexionar sobre la propia



escritura. En ese sentido, la intervención docente resultó crucial: las sucesivas observaciones sobre las producciones del estudiantado, el acompañamiento en el aprendizaje de los conceptos teóricos desplegados en las clases y en el esclarecimiento de los modos de abordaje de la materia jugaron un papel central en el desarrollo de la cursada. Los libros que presentaban los contenidos teóricos, en principio, parecen haber cumplido su función, ya que, por un lado, no sumaron a las estudiantes y los estudiantes dificultades vinculadas con la comprensión de las explicaciones y, por el otro, el despliegue de ejemplos resultó también operativo por funcionar como modelos de escritura.

Algunos usos de modelos de escritura por parte de los estudiantes y las estudiantes para las respuestas de clase parecen, en principio, abonar la hipótesis de que es necesario retomar el trabajo con aspectos bastante olvidados en los talleres de escritura de los inicios en las universidades. Pensamos, por ejemplo, en la normativa y en el aspecto sintáctico. Si bien aún no contamos con un relevamiento de los empleos que se realizaron de estos modelos, una mirada preliminar indica que, en el intento de replicarlos, se hicieron explícitas las claras dificultades en los órdenes mencionados. Esta mirada no es muy diferente a la observada en la cursada presencial. Cada vez se hace más necesaria la vuelta a aspectos de la lengua que se consideran conocidos por el estudiantado, pero que, en la práctica de escritura aparecen como problemáticos.

Por último, cabe destacar un aspecto que remite al contexto en el que se origina esta experiencia. La rapidez con la que se resolvió tanto la planificación de las clases como su edición en la plataforma del campus virtual de la UNAJ no hubiese sido posible sin la existencia previa del aula extendida que brindó algunas estrategias didácticas que se replicaron en el aula de TCL. Con el aula extendida, la materia dio los primeros pasos en la experiencia de la virtualidad. Esa experiencia sir-

vió como punto de partida para la reflexión acerca de cómo se debería preparar un aula de TCL que sería utilizada como espacio de cursada virtual de la materia.

Paula Carlino (2003) sostiene que las dificultades que presenta el estudiantado para comprender lo que lee en la universidad se explican por las particularidades de la cultura universitaria, que representa un nuevo espacio para ellos y ellas. Es la universidad la que debe ocuparse de su inclusión facilitando el acceso a estos modos novedosos de lectura. A esto, habría que agregar también que, debido a las dificultades que atraviesa la educación en su conjunto, también una universidad que se pretende inclusiva debe facilitar la apropiación de estrategias de lectura y escritura que se presuponen conocidas por los ingresantes y las ingresantes durante su paso por la escuela secundaria, pero que, sin embargo, no están asimiladas y dificultan la posibilidad de transitar una carrera universitaria. Más allá de los contratiempos que atravesó el proceso de construcción del aula, la cursada virtual de TCL se propuso ese objetivo y con ella se inició una experiencia novedosa en la materia que aportó nuevas perspectivas metodológicas para el futuro.

- Achilli, E. (2005). El campo de la investigación sociocultural en *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Aguirre, C., y Cattán, F. (2019). Dificultades de escritura en los ingresantes al nivel superior. En: *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNSAM, Buenos Aires.
- Al-Ani., W. T. (2013). Blended Learning Approach Using Moodle and Student's Achievement at Sultan Qaboos University in Oman. *Journal of Education and Learning*, 2(3), pp. 96-110.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26. [https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvarado\\_Resolucion\\_de\\_problemas.pdf](https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf)
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 6(12), pp. 1-23.

- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), pp. 5-19.
- Álvarez, G.; García, M. y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 9(5), pp. 1-24.
- Area Moreira, M.; San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), pp. 7-31.
- Argentina. Resolución N° 0108/14.
- Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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. *Revista Signos*, 39(60), pp. 9-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>
- Asinsten, J. C. (2011). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, 60, pp. 97-113.
- Badía Margarit, A. M. (1960). Dos tipos de lengua, cara a cara en AA. VV. *Studia Philologica: homenaje ofrecido a Dámaso Alonso por*

- sus amigos y discípulos con ocasión de su 60 aniversario* (pp. 115-39). Tomo I. Madrid: Gredos.
- Bajtín, M. (1997 [1982]). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), pp. 34-38.
- (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- Bedoya, J. R. y Ardila, M. E. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea Moodle en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala*, 11(1), pp. 181-205.
- Benítez, A. y Nieto, F. (Coords.) (2017). *Curso de preparación universitaria: Lengua*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Brito, A. (2016). Clase 9: Leer y escribir en la universidad. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación* (Cohorte 10). Flacso. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=123261>
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Burbules, N. (2007). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años? Las TIC: del aula a la agenda política. En J. C. Tedesco et al., *Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas* (pp. 32-40). UNICEF Argentina, IIPE-UNESCO: Buenos Aires.

- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34/3(135), pp. 77-100.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 23(1). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23\\_01\\_Carlino.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf)
- (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), p. 2.
- (2004). (Comp.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, pp. 71-117.
- Catalá del Río, P. (Coord.) (2019). *Cuadernillo CPU: curso de preparación universitaria*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Chantraine, P. (1953). *Grammaire homérique*. T. II: *Syntaxe*. París: Klincksieck.

- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso* (Trad. I. Agoff). Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores.
- Chavarría M. y García, F. (2004). Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Íconos*, 19, pp.100-111.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (2006). *El lugar de la gramática en la producción de textos* en M. Romanos (Coord.), *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Eudeba. [https://www.academia.edu/3678082/El\\_lugar\\_de\\_la\\_gramatica](https://www.academia.edu/3678082/El_lugar_de_la_gramatica).
- (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria en AA. VV. *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (pp. 183-199). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Costa C.; Alvelos, H. y Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, 5, pp. 334-343.
- Courtine, J. J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages. Analyse du discours politique*, 62, pp. 9-128. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1873>
- De Souza Minayo, M. C. (2009). Introducción a la artesanía de la investigación. En *La artesanía de la investigación cualitativa* (pp.19-28). Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Di Fabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones*, 4(8), pp. 97-120.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la Luna.
- (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria en AA. VV. *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (pp. 201-213). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Escoto, B.; González Carella, M.; Ojeda Orta, M. y Zanfrillo, A. (2010). Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México. *Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL)*, 3(1), pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327508010>.
- Ferrari, L. y G. Álvarez. (7, 8 y 9 de agosto de 2013). *Una propuesta mediada tecnológicamente para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios*. V Congreso Nacional de Ingreso Universitario, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones*, 4(8), pp. 121-142.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.



- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Giammateo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.
- Giammateo, M. y Álvarez, G. (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo *EDUC.AR*. *Traslaciones*, 4(8), pp. 42-67.
- Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos: prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Gómez Rey, I.; Hernández García, E. y Rico García, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), pp. 69-193.
- González Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, pp. 1-17.
- Hernández Rojas, G.; Sánchez González, P.; Rodríguez Varela, E.; Caballero Becerril, R. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno *b-learning* para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 349-375.

Lahire, B. (2010). La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de “la expresión escrita” en la escuela primaria en J. Vaca Uribe (Coord.) *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. México: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. [https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\\_practicas\\_lectura.pdf](https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf)

----- (2016). Clase 1: Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación* (Cohorte 10). <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=123151>

Litwin, E. (7, 8 y 9 de septiembre de 2009). *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Lopera Medina, S. A. (2012). El uso de la plataforma educativa Moodle en un curso de competencia lectora en Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Núcleo*, 24(29), pp. 79-103.

López Casanova, M. (Coord.) (2011). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de escritura y lectura*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

----- (2014). Corpus en AA. VV., *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Corpus>.

López Casanova, M. y Sozzi, M. (2014). *Taller de lectura y escritura: fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez Gimeno, C. (2017). *La lengua destrabada. Manual de escritura*. Madrid: Marcial Pons.
- Montero, A. S. (2013). El análisis del discurso francés y el abordaje de las voces ajenas: interdiscurso, polifonía, heterogeneidad y topos en *Escucha de la escucha. Análisis del dato cualitativo en la investigación social*. [https://www.academia.edu/8216927/El\\_an%C3%A1lisis\\_del\\_discurso\\_franc%C3%A9s\\_y\\_el\\_abordaje\\_de\\_las\\_voces\\_ajenas\\_interdiscurso\\_polifon%C3%ADa\\_heterogeneidad\\_y\\_topos](https://www.academia.edu/8216927/El_an%C3%A1lisis_del_discurso_franc%C3%A9s_y_el_abordaje_de_las_voces_ajenas_interdiscurso_polifon%C3%ADa_heterogeneidad_y_topos)
- Osorio Gómez, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), pp. 1-9.
- Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Limen*, 8, pp. 22-25.
- (2014). Clase 27: La enseñanza de la gramática. *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* (Cohorte 10). <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=14235>.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática en M. Alvarado (Comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111) Buenos Aires: FLACSO / Manantial.

- Pereira, M. C., Nogueira S. y Valente, E. (2018). Introducción en R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 11-15). Tomo III: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Reale, A. (2008). “*Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto*”. *Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. Jornadas Académicas 2008 “Producir teoría, pensar las prácticas”*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Recoder, M. J. (2020). *Manual para educación virtual en tiempos de pandemia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez Adrados, F. (1975). *Lingüística indoeuropea*. Madrid: Gredos.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-26.
- (4, 5 y 6 de abril de 2019). *El uso del aula virtual en la enseñanza de la lectura y escritura universitarias*. II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- (2020a). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: el uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13(1), pp. 1-18.

- (2020b). El aula virtual como apoyo en la alfabetización académica. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), pp. 234- 254.
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 22, pp. 1-15. doi: 10.15645/Alabe2020.22.7
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- 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.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), pp. 692-705.
- Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011). *Propuesta institucional*. <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2014a). *Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*. Recuperado en enero de 2021. <https://profle.unaj.edu.ar/>
- (2014b). Estatuto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Resolución 0108/14 del 18 de diciembre de 2014.

- (2017). *Informe Final de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. <https://profle.unaj.edu.ar/>
- (2019). Programa de la materia Metodología y Teorías de Análisis Cualitativas. (Inédito).
- Voloshinov, V. N. (1976 [1930]). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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), pp. 77- 101.
- Wood, S. L. (2010). Technology for Teaching and Learning: Moodle as a Tool for Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), pp. 299-307.
- Zangara, A. Conceptos básicos de educación a distancia o ... “las cosas por su nombre” (en prensa).

**Karina Savio** (compiladora y autora) es magíster en Análisis del Discurso y doctora en Letras en el área lingüística (Universidad de Buenos Aires-UBA). Actualmente es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como docente en la Facultad de Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y como profesora adjunta en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Asimismo, es docente de posgrado en la Facultad de Psicología (UBA). Entre otros temas, se dedica a investigar diversas problemáticas relacionadas con la escritura académica, temas que fueron objeto de estudio de su tesis doctoral. Ha publicado, junto a Mara Glozman, el *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura* por la editorial NovEduc.

**Jimena Schere** (compiladora y autora) es doctora en Letras Clásicas (Universidad de Buenos Aires-UBA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLAC-SO). Se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y trabaja temas vinculados con la literatura griega y la retórica desde una perspectiva interdisciplinaria que articula la filología, la retórica, la nueva argumentación y el análisis del discurso. Además, se desempeña como profesora adjunta ordinaria (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ) y como jefa de trabajos prácticos de la materia Lengua y Cultura Griegas (Universidad de Buenos Aires-UBA).

**Florencia Cattán** (autora) es licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires-UBA) y maestranda en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín-UNSAM). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos del Taller de Lectura y Escritura (TLE) (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ), ayudante de primera de Lengua y Cultura Latinas I-V (Universidad de Buenos Aires-UBA) y profesora de Introducción a la Lengua y Literatura Latinas/ Latín I (Instituto Superior del Profesorado ISP “Dr. Joaquín V. González”).

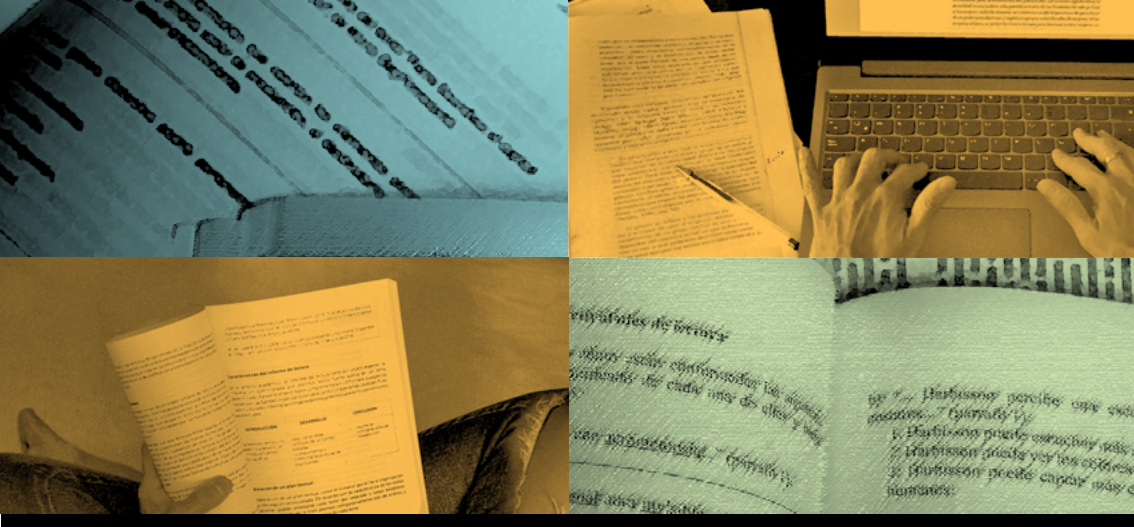
**Carolina Kelly** (autora) es profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires-UBA). Se especializó en el área de la Literatura Argentina y Latinoamericana. Desde el 2016 es investigadora en formación, en las áreas de Literatura y Lingüística (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ). Desde el mismo año es profesora adjunta de la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación (Universidad Argentina de la Empresa-UADE) y, desde el 2019, es jefa de trabajos prácticos ordinaria en la (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ).

**Claudia Aguirre** (autora) es profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires-UBA) y especialista en Procesos de Lectura y Escritura (Universidad de Buenos Aires-UBA). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos del Taller de Lectura y Escritura (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ), como profesora titular de las cátedras de Prácticas Discursivas Académicas en Español y Oratoria y Retórica en el Instituto Superior de Formación Docente N° 100, y como investigadora en el marco del programa UNAJ-Investiga.

**Aníbal Ernesto Benítez** (autor) es profesor en Castellano, Literatura y Latín (Instituto Superior del Profesorado ISP “Dr. Joaquín V. González”) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura,



Escritura y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO). Se desempeña como profesor ordinario jefe de trabajos prácticos de la cátedra Taller de Lectura y Escritura (TLE) (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ) y como profesor de Historia Social y Cultural de la Literatura IV (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica ISFDyT N° 42 “Leopoldo Marechal”). Realiza tareas de coordinación de Taller Complementario de Lengua (TCL) (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ).



Los talleres de lectura y escritura académica, incorporados en forma generalizada en los planes de estudio de las universidades nacionales en las últimas dos décadas, se han convertido en un espacio formativo indispensable para facilitar la transición de los estudiantes y las estudiantes desde el nivel educativo medio al nivel superior, con el fin último de que se preparen de manera guiada y progresiva para las prácticas discursivas del ámbito universitario.

Este libro nace de la investigación “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Res. 148/18). Nos propusimos estudiar, como su nombre lo indica, el sentido y los efectos de determinadas prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres de lectoescritura de la universidad. La escritura académica es una práctica anclada en un determinado espacio, condicionada no solamente por elementos cognitivos y disciplinares, sino también institucionales y sociohistóricos. Por tal razón, entendemos que es esencial investigar esta problemática desde un abordaje local y territorial, e interrogar tanto las producciones de los estudiantes que asisten a la UNAJ como las prácticas pedagógicas inclusivas que se efectúan actualmente en las aulas.

ISBN 978-987-3679-80-3



9 789873 679803

 EDITORIAL | UNAJ