

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE LETRAS

**La reformulación de textualizaciones fragmentarias: un análisis
interaccionista sobre la escritura de estudiantes del primer año
universitario**

Tesina de Licenciatura en Letras
Orientación en Lingüística y Lengua Española

Prof. Lucía Desuque
Directora: Dra. Marcia Arbusti

Resumen

En este trabajo se estudia la reformulación de textualizaciones de estudiantes del primer año universitario caracterizadas, principalmente, por la fragmentariedad, es decir, por presentar fenómenos lingüístico-discursivos que generan rupturas en el devenir textual y contribuyen, de esta manera, a constituir bloques aislados de enunciados, que no guardan relación entre sí y que, además, no suelen presentar una clara inserción en el texto, lo que puede dar lugar a diversos efectos de sentido. El corpus de trabajo de esta investigación está conformado por textos escritos de alumnxs del Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela en los que se pueden visualizar diversos fenómenos de fragmentariedad textual vinculados con la aparición recurrente de segmentos estructurados como enumeraciones o ítems, que ya en términos visuales muestran enunciados aislados entre sí, y con la incorporación de manera cristalizada de voces ajenas. Al contar con las segundas versiones de estas textualizaciones, analizar qué ocurre con la reformulación de los segmentos caracterizados principalmente por su fragmentariedad constituye el objetivo central de esta investigación. El marco teórico desde el que se parte para llevar adelante esta labor es el interaccionismo brasileño-argentino (Lemos, 1997, 2014a; Desinano 2009; Arbusti, 2014) que propone una explicación acerca del funcionamiento del sujeto en el lenguaje caracterizado por la posición cambiante que ocupa el sujeto en relación con la lengua y los enunciados ajenos, lo cual supone un funcionamiento distinto en cada caso, que puede ser observado en la materialidad textual a partir de marcas particulares. Según esta perspectiva, la reformulación constituye una posibilidad eventual caracterizada por el fenómeno de la escucha, que se da sólo cuando el sujeto ocupa una posición dominante con respecto a la lengua y a los dichos ajenos, lo que le posibilita notar las fallas que presenta su escrito y, en función de ello, proponer una versión que intente superarlas, aunque esto no siempre se logre. Asimismo, esta teoría presta especial atención al funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos en situaciones de acceso a nuevos discursos, como lo es la de lxs estudiantes que ingresan a la universidad. En relación con ello, las fallas que los escritos puedan presentar no se entienden desde este marco teórico como “errores” producto del desconocimiento de lxs estudiantes de su lengua materna, sino como marcas que evidencian el intento por parte de los sujetos de acceder a un nuevo discurso. En este sentido, la hipótesis central que articula este trabajo es que, en las reformulaciones de textos escritos por estudiantes del primer año universitario, la desaparición de los segmentos caracterizados por la fragmentariedad textual está vinculada con la instancia de escucha de los sujetos, quienes buscan adecuar los textos a las convenciones del género y/o atender a las sugerencias realizadas por lxs docentes en la primera versión de estos escritos.

Palabras clave: escritura académica, fragmentariedad, reformulación, interaccionismo brasileño-argentino

Índice

Introducción	4
Capítulo I: El interaccionismo brasileño-argentino como marco teórico para el abordaje de la reformulación	9
1. El interaccionismo de Campinas frente a otras teorías de adquisición	10
2. Instancias de adquisición.....	12
3. El acceso al discurso científico disciplinar.....	14
4. La fragmentariedad en textos académicos.....	16
5. La reformulación en el contexto de esta investigación	20
Capítulo II: El discurso científico-académico y el discurso pedagógico. Caracterización de los textos que se leen en la universidad y en el nivel medio.....	23
1. El discurso científico-académico	24
1.1 Análisis de textos científico-académicos.....	28
2. El discurso pedagógico.....	33
2.2 Análisis de una noticia.....	35
Capítulo III: Las devoluciones escritas de docentes en el primer año universitario	38
1. La corrección docente desde el interaccionismo brasileño-argentino.....	39
2. La corrección en el Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela.....	41
Capítulo IV: Análisis del <i>corpus</i>	47
1. Primeras versiones: fragmentariedad textual.....	48
2. Segundas versiones: escucha y reformulación.....	59
3. La reformulación de la fragmentariedad: a modo de cierre	77
Conclusiones	83
Referencias bibliográficas.....	86
ANEXO I: Fichas de trabajo.....	91
ANEXO II: <i>Corpus</i>	106

Introducción

Las textualizaciones escritas por estudiantes universitarios en su primer año de cursado revisten ciertas particularidades que pueden vincularse con la situación de acceso que atraviesan estos sujetos al ingresar a un discurso desconocido o poco familiar para ellos, como lo es el científico-académico. Una de las marcas más sobresalientes de estos textos suele ser la *fragmentariedad* (Desinano, 2009), ya que se caracterizan por presentar fenómenos lingüístico-discursivos que generan rupturas en el devenir textual y contribuyen, de esta manera, a constituir bloques aislados de enunciados, que no guardan relación entre sí y que, además, no suelen presentar una clara inserción en el texto, lo que puede dar lugar a diversos efectos de sentido. Se trata, entonces, de textualizaciones discontinuas en las que la interrelación entre los distintos segmentos que las constituyen no resulta discernible claramente. La observación de fenómenos de este tipo en trabajos de estudiantes del Taller de Lectura y Escritura Académica (TLEA) de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), espacio curricular en el que me desempeño como docente hace varios años, fue el puntapié inicial de esta investigación.

Concretamente, en la instancia de corrección de una actividad de este Taller me llamó la atención observar en escritos de estudiantes la aparición recurrente de segmentos estructurados como enumeraciones o ítems que, en términos visuales, muestran enunciados aislados entre sí, separados por comas, guiones o puntos, que no establecen vinculaciones más que por su sucesión lineal en la página, y que no resultan tampoco estructuraciones apropiadas para lo solicitado en la consigna de trabajo a la que respondían esas textualizaciones. Al indagar con mayor profundidad, observé la conjunción de este fenómeno de discontinuidad textual en términos espaciales junto a otros aspectos que hacían de la fragmentariedad la marca principal de estos textos, por ejemplo, la incorporación de manera cristalizada de voces ajenas, sin establecer vinculaciones de ningún tipo con el resto de los escritos o, en otras ocasiones, la poca o nula distinción entre las voces autorales que se conjugan en los textos. Al contar con las segundas versiones de esas textualizaciones, analizar qué ocurre con la reformulación de estos segmentos que se caracterizan principalmente por su fragmentariedad se constituyó en el objetivo central de esta investigación.

Así, el interés por estudiar la reformulación de textos fragmentarios escritos por estudiantes en el particular contexto del primer año universitario surge entonces, por un lado, de mi propia práctica docente, en tanto escribir, revisar y reformular constituye una dinámica que caracteriza a las prácticas de lectura y escritura que se dan al interior del TLEA y, por lo

tanto, se convierte en un punto de reflexión indudable. En efecto, el trabajo de revisión y reescritura implica necesariamente una vuelta sobre los textos propios a partir de la orientación que ofrecen las devoluciones docentes y habilita la reflexión sobre aquellos modos de decir (Marín y Hall, 2011) de los textos que circulan en el ámbito científico-académico. En este sentido, si entendemos la *reformulación* como la posibilidad del sujeto de modificar un enunciado propio con el fin de proponer una segunda versión que intente superarla (Arbusti, 2014), esto es, que se acerque más a los requerimientos de la situación comunicativa y al género discursivo en la que se inscribe, resulta entonces un mecanismo propicio para la búsqueda de adecuación de textualizaciones que se caracterizan principalmente por su fragmentariedad.

Por otro lado, la reformulación resulta un fenómeno de interés particular para el interaccionismo brasileño-argentino, línea teórica en la que se inscribe esta Tesina. Definida en principio como una teoría de adquisición del lenguaje, el interaccionismo de la Escuela de Campinas (Lemos, 1997, 2014a, 2014b) propone una explicación acerca del funcionamiento del sujeto en el lenguaje caracterizado por la posición cambiante que ocupa el sujeto en relación con la lengua y los enunciados ajenos, lo cual implica un funcionamiento distinto en cada caso, que puede ser observado en la materialidad textual a partir de marcas particulares. La reformulación, según esta teoría, es una posibilidad eventual caracterizada por el fenómeno de la escucha, que se da únicamente cuando el sujeto ocupa una posición dominante con respecto a la lengua y a los dichos ajenos, lo que le posibilita notar aquellas fallas que presenta su escrito y, en función de ello, proponer una nueva versión que intente superarlas, aunque esto no siempre se logre. Existen, dentro de esta perspectiva, investigaciones que abordan la reformulación de textualizaciones escritas (Desinano, 2009) y orales (Arbusti, 2014) de estudiantes universitarios y de nivel medio, por lo que este trabajo busca avanzar en esta misma dirección. Asimismo, a partir de los planteos de Desinano (2009), esta teoría presta especial atención al funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos en situaciones de acceso a nuevos discursos, por lo que también resulta de interés teórico el estudio de los textos escritos en las llamadas *zonas de pasaje* (Bombini y Labeur, 2017), esto es, aquellas primeras instancias universitarias que buscan articular el paso de la escuela media al nivel superior.

En pocas palabras, el interaccionismo brasileño-argentino entiende que, en las situaciones de acceso a nuevos discursos, es posible observar en las propias textualizaciones de los sujetos un funcionamiento similar al de los niños cuando adquieren su lengua materna. Es decir que es posible establecer un cierto paralelismo entre los fenómenos que ocurren

cuando unx niñx comienza a hablar y aquellos que se evidencian en textos de quienes se enfrentan por primera vez al desafío de escribir en el ámbito científico-académico. En este sentido, las fallas que los escritos puedan presentar no se entienden desde este marco teórico como “errores” producto del desconocimiento de la lengua materna, sino como marcas que evidencian el intento por parte de los sujetos de acceder a un nuevo discurso. Como ya mencioné, muchas de estas escrituras iniciales se caracterizan por presentar fenómenos de fragmentariedad de diversa índole.

Ahora bien, ¿qué muestran las reescrituras de estos textos fragmentarios? Algunas de ellas dan cuenta del funcionamiento en el lenguaje de sujetos que en muchas ocasiones no son capaces de detectar las fallas que presentan sus escritos y, por lo tanto, no pueden volver sobre ellas para revisarlas y reorganizar sus textos. En otros casos, se evidencian reformulaciones orientadas a suturar las fallas y adecuar sus escritos a las convenciones del género discursivo en el que se inscriben, así como también a las correcciones y sugerencias realizadas por lxs docentes. Por ello, la hipótesis central que articula esta investigación es que, en las reformulaciones de textos escritos por estudiantes del primer año universitario, la desaparición de los segmentos organizados como enumeraciones o ítems y de otros fenómenos de fragmentariedad textual está vinculada con la instancia de escucha de los sujetos, quienes buscan adecuar los textos a las convenciones del género y/o atender a las sugerencias, correcciones y comentarios realizados por lxs docentes en la primera versión de estos escritos.

Los capítulos que siguen muestran el devenir teórico y analítico que busca corroborar esta hipótesis. En el capítulo I presentaré el marco teórico a partir del cual se llevará adelante el análisis de las textualizaciones de estudiantes del TLEA que, como ya adelanté, se trata del interaccionismo brasileño-argentino. Me centraré especialmente en las formulaciones sobre la *fragmentariedad textual* y la *reformulación* que han sido propuestas desde este campo teórico y sobre dos categorías que permiten pensar el funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos: *captura* y *escucha*.

En el capítulo II, por su parte, propondré una caracterización general de los textos que se leen en la universidad y en el nivel medio, para reflexionar sobre las diferencias existentes entre las textualizaciones que circulan en uno y otro nivel educativo. En cuanto al ámbito académico, realizaré el análisis de estas particularidades sobre dos de los textos que forman parte de las consignas cuyas respuestas constituyen el *corpus* de este trabajo, un resumen de una ponencia y un capítulo de un libro. En relación con el nivel medio y el discurso pedagógico,

estudiaré las particularidades de un género altamente empleado en las aulas de nuestro país, el manual escolar, y se propondrá un análisis del tercer y último texto incluido en las consignas de trabajo del TLEA, a saber, una noticia, género que, además, es trabajado en la escuela secundaria y empleado como insumo para abordar distintas temáticas de estudio. El reconocimiento de los rasgos lingüístico-discursivos propios de los textos académicos y de aquellos que circulan en el nivel medio permitirá, luego, avanzar sobre el análisis de las textualizaciones de lxs estudiantes y observar si se acercan más a las características que debe presentar un escrito dentro de la universidad o si, por el contrario, algunos aspectos de estos escritos se asocian más con particularidades propias de los textos que circulan en el nivel medio.

Por otra parte, como el *corpus* incluye las correcciones docentes a las primeras versiones de los textos, en el capítulo III me detendré en explicar tanto la concepción que el interaccionismo brasileño-argentino posee sobre esta práctica como en describir el trabajo de revisión que se lleva adelante en el TLEA. Así, se explicitará sobre qué presupuestos se apoya la corrección, qué clase de devoluciones se intentan realizar y qué herramientas digitales se utilizan al momento de corregir.

Por último, en el capítulo IV, procederé a realizar el análisis propiamente dicho de algunas de las textualizaciones que constituyen el *corpus* de esta investigación. Este se encuentra conformado en su totalidad por 27 textos escritos por estudiantes del TLEA de la UNRaf, de la cohorte 2021. Este espacio de taller es de carácter cuatrimestral y forma parte del Ciclo de Formación General, constituido además por otras tres materias que inician el cursado de todas las carreras de grado que se dictan en la Universidad. De acuerdo con las medidas tomadas por el Estado y por la institución a raíz de la pandemia por Covid-19, el TLEA, durante los años 2020 y 2021, se dictó de manera virtual. Para llevar adelante el cursado, se combinaron encuentros sincrónicos, por medio de videollamadas, y encuentros asincrónicos a través del Campus Virtual de la Universidad. Dentro de este, el Taller contaba con un aula virtual donde lxs estudiantes podían acceder a la bibliografía, las fichas y los materiales de trabajo de la materia. Además, las tareas solicitadas a lo largo de la cursada debían entregarse por este medio en un recurso configurado para tal fin.

Del total de los textos que componen el *corpus*, 12 corresponden a los textos originales, presentados como respuestas a una consigna de trabajo, un solo texto responde a la solicitud particular de reformulación de unx docente sobre esta primera tarea, y 14 corresponden a las

segundas versiones de esos mismos textos solicitadas a partir de una segunda consigna. Asimismo, constituyen parte del *corpus* las correcciones y devoluciones realizadas por lxs docentes a las primeras versiones de los textos, con el fin de observar si tuvieron alguna incidencia en las reformulaciones propuestas por lxs estudiantes o no. La actividad que solicitaba la escritura del primer texto, que lxs alumnxs debían resolver individualmente o de a pares, se propuso a inicios del cuatrimestre y la segunda actividad, que pedía la reformulación de ese primer texto, se solicitó luego de un mes. Ambas tareas se realizaron de manera domiciliaria. Vale aclarar también que la escritura de esta segunda versión debía ser individual, de ahí la diferencia, en el *corpus*, en la cantidad de textos que responden a una y otra consigna.

Propondré en el capítulo IV, entonces, un análisis lingüístico-discursivo de varios de los registros¹ que constituyen el *corpus* de esta investigación centrado, especialmente, en aquellos fenómenos que generan fragmentariedad. Se estudiarán los efectos que producen estos fenómenos y qué ocurre en las reformulaciones de estas primeras versiones: si lxs estudiantes pudieron escuchar las fallas presentes en sus escritos y proponer una segunda versión caracterizada por una mayor continuidad y adecuación a los requerimientos de la situación comunicativa en la que se inscribe o si, por el contrario, la reescritura no implica cambios significativos que sugieran que la fragmentariedad ya no es la característica principal de estas textualizaciones.

En definitiva, este trabajo supone la indagación sobre una práctica regular dentro del espacio donde me desempeño como docente: la reformulación de textualizaciones de lxs propixs estudiantes que presentan como característica más sobresaliente la fragmentariedad, producto de una relación inestable de los sujetos con respecto a la lengua y a los enunciados ajenos por encontrarse en una situación de acceso a un nuevo discurso.

¹ Cada uno de estos registros incluye todas las versiones propuestas por sus autorxs.

Capítulo I

El interaccionismo brasileño-argentino como marco teórico para el abordaje de la reformulación

Este capítulo presenta la teoría interaccionista brasileño-argentina como el marco teórico desde el que explicaré el fenómeno de la reformulación de textos escritos por estudiantes del primer año universitario. En primera instancia, procederé a justificar la elección de esta teoría como base para la investigación presentada en este trabajo, para luego describir los conceptos fundamentales de este marco teórico que emplearé en el análisis del *corpus*.

El interaccionismo brasileño-argentino, iniciado por la Escuela de Campinas (Lemos, 1997, 2014a, 2014b) y continuado en la Universidad Nacional de Rosario por Desinano (2009), Arbusti (2014) y el equipo de investigación por ellas dirigido, se definió, en principio, como una teoría explicativa de la adquisición de la lengua materna, pero resultó una teoría más integral, puesto que propone una explicación acerca del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, en la medida en que no solo plantea la manera en que el *infans*² se convierte en sujeto hablante, sino también cómo se vincula este sujeto con su lengua en cualquier situación comunicativa, más allá de la instancia inicial de adquisición. En relación con este último punto, Desinano abre este camino ya que sus trabajos se centran en el estudio del acceso a nuevos discursos por parte de los sujetos, específicamente de estudiantes ingresantes a la universidad.

Si bien este trabajo no estudia la adquisición del lenguaje, resulta necesario mencionar la propuesta teórica de Campinas, en tanto sirve de base para esta investigación. En primer lugar, y como existen diversas propuestas teóricas de corte interaccionista dedicadas al estudio de la adquisición del lenguaje que presentan rasgos en común, pero que se distinguen en cuestiones no menores –como la concepción de sujeto que sostiene cada teoría o el estatuto que ocupa la lengua dentro de las propuestas explicativas–, conviene establecer algunas distinciones básicas entre el Interaccionismo de Campinas y otras teorías de adquisición interaccionistas o también denominadas ambientalistas.

En segundo lugar, el apartado “Instancias de adquisición” explica de qué manera la escuela de Campinas entiende la adquisición del lenguaje, a saber, como un proceso de

² Este término, que proviene del latín (al prefijo negativo *in-* se le añade el participio presente del verbo *for* – hablar, decir–), designa a aquel que no puede hablar por sí mismo.

subjetivización en el que el *infans* se constituye en sujeto hablante, tal como explicité más arriba. En este apartado, cobran especial relevancia tanto para la teoría interaccionista como para el devenir de este trabajo dos conceptos: *captura* y *escucha*. El primero, porque permite distanciarse de las perspectivas que entienden la adquisición del lenguaje como un proceso de desarrollo o de aprendizaje. El concepto de escucha, por su parte, posibilita reflexionar sobre la posibilidad o imposibilidad del sujeto de reformular determinados enunciados de su propio decir. En relación con esto, las teorizaciones de Arbusti (2014) sobre los cambios organizacionales del texto en interacciones orales también resultan claves para esta investigación.

En tercer lugar, procederé a presentar la propuesta de Desinano (2009) que, como mencioné previamente, estudia no ya la adquisición de la lengua materna sino la instancia de acceso al discurso científico disciplinar por parte de estudiantes universitarixs. En relación con esta propuesta, retomaré, fundamentalmente, el concepto de *fragmentariedad*, que busca explicar lo que ocurre en muchas de las textualizaciones de alumnxs que se encuentran en instancias iniciales de acercamiento al discurso científico-académico. Para finalizar, el último apartado se encuentra dedicado al concepto de *reformulación* y a describir las particularidades que cobra este fenómeno en el *corpus* de la presente investigación.

1. El interaccionismo de Campinas frente a otras teorías de adquisición

Existen diversas corrientes teóricas que estudian el fenómeno de la adquisición del lenguaje desde una perspectiva interaccionista. Como su nombre lo indica, todas ellas se caracterizan por sostener que la interacción es el medio y el modo por el cual se adquiere la lengua (Arbusti, 2014). En otros términos, unx niñx que no habla adquiere la lengua materna a partir de y en la interacción con un otrx, que es un sujeto hablante adulto. No obstante, las propuestas teóricas interaccionistas se distinguen, entre otros factores, en la cantidad de elementos que intervienen en la interacción. Enfoques como los de Vygotski (1999 [1934]) y Bronckart (2004) proponen una interacción diádica entre dos sujetos: unx niñx y unx adultx (por lo general, la madre), en tanto que en Lemos (1997, 2014a, 2014b) podemos observar que la relación propuesta es triádica, es decir, a los dos sujetos mencionados antes se le suma un tercer elemento que interviene en la interacción: la lengua. No es solamente una cuestión de cantidad lo que diferencia a estos enfoques, sino que lo que para otras teorías es simplemente el objeto a adquirir, en el Interaccionismo de Campinas cobra no solo estatuto activo fundamental, ya que influye sobre los otros dos elementos que intervienen en el proceso de

adquisición, sino que incluso adquiere estatuto teórico y explicativo sobre la adquisición del lenguaje. Cabe aclarar que, desde esta perspectiva, no se entiende a la lengua como un objeto o instrumento externo al sujeto, que puede ser internalizado como cualquier otro tipo de conocimiento o usado como una herramienta. La lengua constituye al sujeto como tal, por eso hablamos de *infans* para referirnos a quien todavía no habla y de sujeto a quien se encuentra, en términos psicoanalíticos, “sujetado” a la lengua. En relación con esta figura triangular, Arbusti (2014) afirma:

El niño y el adulto, entonces, no dependen exclusivamente uno del otro sino que las relaciones entre ambos y su comportamiento lingüístico-discursivo se verán afectados por la relación que entablen con la lengua, una vinculación que será siempre cambiante. La diferencia entre ambos –adulto y niño– es que el primero ya ha sido capturado por la lengua, por lo que se halla condicionado por tal proceso, en tanto que el niño aún no, lo cual determinará textualizaciones con rasgos distintos en uno u otro caso. (p. 126)

Otro punto fundamental en que las diversas corrientes teóricas se distinguen, y que se desprende de lo mencionado anteriormente, es la conceptualización del sujeto. Por una parte, la teoría vygotskiana concibe al sujeto y al lenguaje como eminentemente sociales. Para esta perspectiva, el lenguaje, en principio, se encuentra dirigido a otros, sirve para comunicarse y, además, para regular la propia conducta, es decir, para acompañar y dirigir las acciones que se llevan adelante; luego se interioriza y pasa a ser soporte del pensamiento (Unamuno, 2014). En este sentido, en la teoría vygotskiana, el lenguaje no solo sirve para comunicarse con otros, sino que resulta central para el desarrollo y el aprendizaje del sujeto.

Por otra parte, el interaccionismo sociodiscursivo concibe al sujeto como un agente verbal que se apropia de la lengua para, luego, hacer uso de ella (Bronckart, 2004). Esto supone entender a la lengua, en principio, como un objeto externo del que el agente puede adueñarse porque es “consciente de su hacer y de sus capacidades de hacer” (p. 29). Por ello, además de hacer suya la lengua, el agente es capaz de manejar sus intenciones y los propósitos de su decir. A diferencia de estas concepciones en las que el sujeto preexiste a la lengua, el interaccionismo brasileño-argentino plantea un sujeto que se constituye como tal en su encuentro con la lengua, encuentro mediado, claro está, por el Otro. Esto quiere decir que el sujeto no precede al proceso de adquisición. Cabe destacar, además, que, en la medida en que el interaccionismo de Campinas se nutre de los aportes del psicoanálisis, el concepto de “sujeto” no resulta homologable a los términos “individuo” o “persona”, ya que se refiere a una construcción

subjetiva, al sujeto del inconsciente. Como tal, se trata de un sujeto que no domina constantemente su decir, por lo que puede producir enunciados (errores, fallos, absurdos, lapsus) que escapan al todo de la lengua, es decir, a la lengua como sistema organizado (Milner, 1980), en tanto no son producto de un acto consciente. En palabras de Desinano, se trata de un “sujeto hablante falible, que por momentos parece desconocer su lengua materna y suele no advertir los fallos que comete” (2017, p. 6). Así, el sujeto del Interaccionismo de Campinas se vincula con el Otro y con la lengua de diversas maneras que serán descritas en profundidad en el próximo apartado.

2. Instancias de adquisición

Como he adelantado en el apartado anterior, el Interaccionismo de Campinas plantea a la adquisición del lenguaje como un proceso de subjetivización (Lemos, 2014a) en el que el *infans* se constituye en sujeto hablante, proceso caracterizado por cambios de posición de *lx* *niñx* en relación con el Otro y con la lengua. Vale aclarar que la adquisición, dentro de esta perspectiva, no es entendida en términos de desarrollo, en el sentido de que existe un estado final de adquisición de conocimiento, no hay una instancia de superación de cada una de las posiciones propuestas, sino que hay una relación fluctuante –y constante– entre los tres polos que la teoría indica como protagonistas del proceso. Así, el recorrido propuesto se representa en forma de U³ y consta de tres instancias o posiciones en las que la relación entre *lx* *niñx*, el Otro y la lengua varía, por lo que los enunciados producidos en cada posición tienen características particulares.

La primera posición se caracteriza por el predominio del habla del Otro. En otros términos, *lx* *niñx* no genera enunciados propios, sino que su decir recupera los enunciados de *lxs* *adultxs* que *lx* rodean. Por lo tanto, estos enunciados se atienen a las reglas de la lengua en uso, por lo que no presentan errores o fallas. Es importante destacar que no se trata de una simple imitación por parte de *lx* *niñx* de lo que dicen *lxs* *adultxs*, sino que es un acceso mediado a la lengua, a través de la palabra del Otro.

³ Autores como Bowerman o Karmiloff-Smith emplean el esquema de la curva en U para indicar los ciclos por los que pasa *lx* *niñx* cuando adquiere su lengua. En estas corrientes teóricas sí se entiende la adquisición en términos de desarrollo progresivo, en tanto se sostiene que una etapa de aciertos precede a una de errores, para luego arribar a una fase final de aciertos. Lemos (1997) retoma y reelabora este esquema de acuerdo con los presupuestos teóricos del interaccionismo.

Ahora bien, cuando lx niñx ya no depende del habla del Otro y, por lo tanto, se vincula directamente con la lengua y produce sus propios enunciados, nos encontramos frente a la segunda posición, caracterizada por la aparición, en el habla de lx niñx, de fallos de distinto tipo. Estos errores si bien transgreden las normas del sistema de la lengua, responden a cierta regularidad, en tanto existen como posibilidad en/de la lengua. Un ejemplo claro es la regularización de algunas formas verbales irregulares, como “ponido” o “dormió”. Estos fallos forman parte de lo que Milner (1980) denomina el no-todo de la lengua, es decir, fenómenos, en este caso agramaticales, que exceden la norma, que escapan a la homogeneidad que caracteriza al sistema y que la Lingüística como ciencia descarta, en tanto exceden su objeto de estudio.

En esta segunda posición, lx niñx es incapaz de reformular los fallos proferidos, porque no es consciente de ellos, no puede advertir si esos enunciados transgreden o no las reglas de la lengua. En palabras de Arbusti (2014): “Decimos que la lengua ha capturado al sujeto porque impone su funcionamiento más allá de las reglas gramaticales establecidas, y el hablante no logra percibir los rasgos que hacen de esa formación presente en su enunciado un fenómeno atípico” (p. 143). Así, lo que caracteriza a esta posición es el *efecto de captura* de la lengua sobre el sujeto, quien permanecerá ajeno a las posibles correcciones que lxs adultxs intenten hacer sobre su discurso.

Si en el primer caso lx niñx depende del habla del Otro y en el segundo es capturadx por la lengua, en la tercera posición hay una primacía del sujeto hablante, en tanto hay una *escucha* de su propio decir que se observa en las textualizaciones como intentos de reformulaciones o autocorrecciones. En esta instancia, entonces, lx niñx advierte los errores, escucha que hay fallas en sus enunciados –fallas vinculadas no solo con el sistema de la lengua, sino también con la adecuación a la situación comunicativa– y puede volver sobre ellos para intentar reformularlos.

Las tres posiciones descritas no suponen la llegada a un estado estable en el que el sujeto es capaz en todo momento de escuchar su propio decir, sino que este marco teórico entiende el proceso de subjetivación como un recorrido que implica cambios de una posición a otra. Estas instancias, entonces, no se superan, sino que son recursivas. Tal es así que, en una misma textualización, es posible distinguir tanto fallos como enunciados adecuados, característicos de una u otra posición. Como mencioné al inicio de este capítulo, los conceptos de captura y escucha, ligados al psicoanálisis lacaniano, permiten distanciarse de ciertas teorías,

tanto cognitivistas como interaccionistas, que consideran la adquisición del lenguaje como un proceso que culmina en un estado final en el que lxs niñxs “aprende” su lengua y puede comunicarse sin problemas.

Por otra parte, esta estructuración de posiciones no se restringe únicamente a la explicación de la adquisición de la lengua materna, sino que permite explicar también los fenómenos que ocurren en situaciones de acceso a nuevos discursos por parte de los sujetos hablantes. A propósito, Lemos (2014a) afirma:

Además, ninguna de las relaciones estructurales (...) dejan de comparecer en el habla adulta, que está lejos de mantenerse homogénea a través de diferentes tipos de discurso y de situaciones. Así, decir que las relaciones estructurales están sometidas a un proceso de obliteración no quiere decir que ellas hayan sido extinguidas. Obliteración debe ser entendida como “eclipse”: la luna permanece visible aún tras de la sombra de la tierra. (p. 36)

Si bien puede parecer que las relaciones entre el sujeto, la lengua y el Otro en la adultez se estabilizan, y que hay una primacía del sujeto hablante por sobre los otros elementos de la tríada, en distintas situaciones comunicativas emergen fallos que ponen de manifiesto el recorrido fluctuante entre las posiciones descritas. Tal es el caso del ingreso al discurso científico-académico en el inicio de la vida universitaria, estudiado en profundidad por Desinano (2009), al que haré referencia en el siguiente apartado.

3. El acceso al discurso científico disciplinar

Dentro de la línea teórica del interaccionismo brasileño-argentino, Desinano (2009) estudia los textos escritos por estudiantes ingresantes de nivel universitario, partiendo de la hipótesis de que en ellos puede observarse un comportamiento similar al de lxs niñxs cuando adquieren su lengua materna, ya que están comenzando a funcionar como sujetos hablantes en una esfera discursiva desconocida o poco familiar. En otras palabras, se trata de sujetos que se hallan en una relación inicial, no ya con su lengua materna, sino con un discurso específico, por lo que en sus textualizaciones se pueden distinguir y analizar las diversas posiciones explicadas más arriba.

En una primera instancia, donde el polo dominante es el Otro, los textos de lxs estudiantes se caracterizan por la recuperación de voces tanto de lxs docentes como de lxs

autores leídos en el material de estudio. Es decir, es a partir de la mediación de otras voces que se generan las textualizaciones. En una segunda posición, se comienza a observar la propia voz de los sujetos en sus textos, pero esto provoca la aparición de fallas que no pueden ser suturadas porque no hay escucha de su propio decir, en tanto el sujeto se encuentra capturado por la lengua. Así, estas textualizaciones presentan elementos que marcan una ruptura en el devenir textual sin que el sujeto lo advierta. Estos fenómenos son denominados por Desinano (2009) como *efectos de lengua*, fenómenos en los que se puede observar la emergencia del sujeto en su propio texto. Los efectos de lengua incluyen

aquellos fenómenos heterogéneos que aparecen en el habla de los adultos y que producen una ruptura en el *continuum* de los enunciados, dando lugar a una suspensión o desviación sorpresiva de la generación de sentidos, resultante de la aparición súbita de rasgos morfológicos, sintácticos y/o léxicos inesperados –aunque no ajenos a combinatorias (composición, derivación, por ejemplo) que la lengua sistemáticamente admite. Es así como los efectos de lengua refieren a fenómenos lingüísticos heterogéneos que aparecen en la empiria y se constituyen según un variado nivel de ajenedad o alejamiento respecto de la lengua constituida en el uso. (Desinano, 2021, p. 119)

Además de estos efectos, Arbusti (2014) distingue los *efectos de discurso*, es decir, aquellas fallas o inadecuaciones que presentan los textos pero que se vinculan no ya con el sistema de la lengua sino con la esfera discursiva particular en la que se insertan esas textualizaciones:

(...) considero que el efecto de discurso se genera allí donde un elemento del enunciado presenta algún rasgo inconveniente respecto de las normas de funcionamiento lingüístico-discursivo que se entretajan en una esfera determinada, hecho que culmina por desestabilizar –en mayor o menor medida– su sentido, porque no se adapta al discurso. (p. 233)

Por último, en la tercera posición, el estudiante es capaz de escuchar y, por lo tanto, de reformular su propio decir, intentando modificar las fallas presentes en su escrito, con mayor o menor éxito. Así, la escucha resulta una condición necesaria para que el sujeto pueda reformular sus propios enunciados. Cabe destacar además que la escucha es una posibilidad eventual que se alcanza cuando el sujeto se sobrepone al efecto de captura de la lengua y

advierte que debe formular de manera diferente lo ya escrito, por lo que la reformulación, desde esta perspectiva teórica, no puede pensarse como una estrategia o un recurso siempre disponible. En este sentido, también conviene aclarar que el hecho de que el sujeto reformule su propio decir no significa que en todos los casos pueda generar enunciados más adecuados:

(...) no significa que se dé cuenta del error, que sepa a ciencia cierta qué está obstaculizando el curso normal de su habla, ni que se encuentre una mejor manera de expresar lo que desea, sino que escucha que algo falla, y por eso intenta reformular su enunciado, aunque no siempre esa reformulación sea una versión más inteligible o adecuada que la primera. (Arbusti, 2014, p. 114)

4. La fragmentariedad en textos académicos

Las teorizaciones de Desinano (2009) sobre la fragmentariedad resultan fundamentales para este trabajo, por lo que destinaré este apartado a explicarlas y a analizar brevemente algunas de las textualizaciones del *corpus* en las que se puede observar este fenómeno. La autora sostiene que la fragmentariedad es característica, principalmente, de la primera posición, en la que los estudiantes producen textos compuestos de fragmentos o enunciados provenientes de otros textos. Esta recuperación de los planteos tanto de la bibliografía como de la docente supone la imposibilidad de modificar los textos de referencia, por lo que estos enunciados aparecen cristalizados y, por lo tanto, carecen de vinculación entre sí. Asimismo, la fragmentariedad suele estar acompañada de otro rasgo, la distorsión, en la medida en que en estos textos no suelen ser claras las relaciones entre los enunciados propios de los alumnos y los de la bibliografía de referencia. Es decir, la distinción entre la palabra propia y la ajena, por una parte, no resulta evidente y, por otra, tampoco suelen establecerse vinculaciones que justifiquen la inclusión de otras voces en el texto. Así, “la discontinuidad es la marca de estos textos escolares, discontinuidad que surge de una suerte de aislamiento de los enunciados porque no hay realmente un texto en el que se manifieste el dinamismo de la interrelación posible entre esos enunciados” (Desinano, 2009, p. 96).

Estos aspectos pueden observarse en distintos escritos de estudiantes universitarios pertenecientes al *corpus* de esta investigación, constituido por textualizaciones que responden a dos consignas de trabajo diferentes, que fueron resueltas de manera domiciliaria en distintos momentos de la cursada del TLEA. Las consignas se encuentran dentro de fichas de trabajo, en las que se desarrollan los materiales necesarios para resolver las actividades propuestas

(bibliografía, textos fuente y orientaciones de trabajo).⁴ Las primeras versiones de lxs estudiantes constituyen la respuesta a la siguiente consigna, presentada a inicios del cuatrimestre:

Lean los textos que figuran a continuación, identifiquen cuál de ellos presenta rasgos que hacen más esperable que circule en la universidad y brinden, a partir de lo planteado por Bazerman, argumentos para sostener su elección. (Romanini, 2021a, p. 5)

Las segundas versiones responden a la siguiente actividad de reformulación, que se presentó al alumnado pasado un mes de la primera actividad:

2. Reformular las respuestas presentadas en la actividad 3 de la semana 3. Para hacerlo:

2.a. Copiar y pegar la primera versión original del texto que ustedes escribieron, sin ningún tipo de cambio.

2.b. Reescribir debajo el texto teniendo en cuenta:

- ajustar el contenido temático (el tema que desarrollan tiene que adecuarse a lo que se plantea en las fuentes bibliográficas y las fichas de cátedra),
- revisar el estilo (adecuar el registro, es decir, hacer uso, en su propio texto, de los rasgos lingüístico-discursivos mencionados por Marín), y
- modificar, si fuera necesario, la composición del texto (definir la estructura del tema a desarrollar y organizar los argumentos en párrafos). (Romanini, 2021b, p. 1)

A continuación, se incluyen dos textos que constituyen respuestas a la primera consigna de trabajo, en las que se pueden visualizar diferentes fenómenos de fragmentariedad. En primer lugar, en el escrito de Micaela se distingue el carácter fragmentario en la manera de comenzar el segundo párrafo:

El texto que es más adecuado en el ámbito académico es el segundo porque presenta rasgos que son típicos de la universidad por el tipo de texto que se presenta mientras que el primero describe aspectos de lo ocurrido como una noticia.

Argumentos: tiene un título genérico, se usan palabras específicas al género, el tema del texto, etc. Da curiosidad acerca del contenido, el tipo de personas del que proviene y la forma cómo se distribuyen las partes. Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades éste se encuentra. (Registro N°9 - Micaela, primera versión)

En este escrito, el término “Argumentos” –que es recuperado de la consigna de trabajo y, por lo tanto, es palabra ajena– se encuentra desligado tanto del párrafo anterior como de la

⁴ Ver Anexo I

enumeración posterior a los dos puntos. Al incluir solo un término antes de la enumeración, no se indica de forma explícita que los elementos enumerados sirven para argumentar la afirmación del primer párrafo. En segundo lugar, se observa la recuperación de dos segmentos del texto “Saber dónde estás: el género”, de Charles Bazerman al que lxs estudiantes debían recurrir para elaborar su respuesta: “título genérico” y “Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades [éste] se encuentra”, sin la explicitación de que son fragmentos extraídos del texto fuente. Esto supone que no hay distinción entre la palabra propia y la ajena, pero además no resulta claro de qué manera la inclusión de estos segmentos aporta a la justificación que solicita la consigna. El primer fragmento proveniente del texto de Bazerman –“título genérico”– forma parte de una enumeración de características que son tenidas en cuenta, según el autor, a la hora de pensar un texto dentro de un género discursivo particular:

Es decir que, cuando un texto aparece frente a nuestros ojos, llega a nuestro escritorio o ingresa a nuestra casilla de correo, comenzamos a categorizarlo sobre la base de ciertas características textuales: se presenta en un cierto tipo de papel [...], *puede que tenga un título genérico* [...] o el nombre de un periódico conocido.⁵ (Bazerman, 2013, como se cita en Romanini, 2021a, p. 3)

Es interesante notar que la estudiante retoma uno de los primeros rasgos, según Bazerman, al que solemos prestarle atención para categorizar un texto: el título. Ahora bien, el texto de la estudiante no explicita qué se entiende por genérico ni por qué el título de la ponencia analizada lo es, sino que simplemente se la incorpora como una característica más, sin mayores explicaciones. En este sentido, se trata de una expresión cristalizada, que se incluye también en una enumeración, pero que no logra constituirse en un argumento válido para responder a la consigna de trabajo.

En cuanto al segundo fragmento –“Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades éste se encuentra”–, este presenta algunas modificaciones con respecto al texto fuente: “Cuando uno escribe o lee un texto, *ayuda* saber en qué sistema de actividades éste *se encuadra*” (Bazerman, 2013, como se cita en Romanini, 2021a, p. 3). Estas modificaciones cambian el sentido de la afirmación de Bazerman, en tanto el autor entiende que, para leer o escribir, suele ser útil conocer el sistema de actividades (la esfera de la actividad humana, en términos bajtinianos) en que ese texto se inscribe. A diferencia de esto, el texto de Micaela

⁵ La cursiva es mía.

introduce una serie de cambios sintácticos, entre ellos, lo que era el sujeto de la oración –la subordinada de infinitivo–, pasa a ser un complemento interno del predicado precedido por la preposición “a”. Esta nueva configuración sintáctica supone una ruptura con el texto fuente, en la medida que en el escrito de Micaela es el sujeto elidido el que ayudaría a conocer el ámbito en el que se inscribe el texto leído. Por otra parte, falla la relación anafórica del demostrativo “éste”, ya que se omite, en esta nueva formulación, su antecedente. A esto es necesario añadir que tampoco se indica cuál es ese sistema de actividades al que se está haciendo referencia, por lo que esta afirmación aislada no supone un aporte que sustente la elección de la ponencia como aquel texto que resulta más esperable que circule en la universidad, tal como plantea la consigna de trabajo.

Asimismo, Desinano sostiene que el fenómeno de la fragmentariedad puede identificarse visualmente por el empleo de distintos elementos, entre otros, los guiones o puntos, utilizados para marcar la inclusión de diferentes informaciones en el texto. Estas marcas pertenecen a lo que Cárdenas (2021) denomina *zona visuográfica*, constituida por “los recursos necesarios para diseñar la presentación total de la página escrita” (p. 119), tales como el espacio de la página, la tipografía y los signos de puntuación. Estas marcas visuográficas interesan especialmente en la medida en que, en los textos que conforman el *corpus*, los segmentos organizados a partir de ítems o enumeraciones pueden ser analizados como fragmentarios y discontinuos ya que, en términos visuales, provocan un aislamiento de los enunciados (Desinano, 2009). En otras palabras, separados entre sí por estas marcas visuográficas, no se establecen relaciones entre los distintos enunciados, tal como cabría esperar en un texto. Sobre esto, Desinano (2009) se pregunta:

¿es posible pensar que la discontinuidad material, como instancia de fragmentación del texto, responde a la intuición por parte del alumno de que no está “haciendo texto” o de que algo falla en él? Si esto es así, entonces los enunciados sueltos servirían para destacar esa dificultad, en vez de ocultarla a través del uso, por ejemplo, del punto y seguido que, por lo menos visualmente, podría presentar el texto como un todo mejor integrado. (p. 100)

En el primer caso analizado, se utiliza una marca gráfica, como lo es el subrayado, para destacar la palabra “argumentos”, a modo de título de las enumeraciones posteriores. De esta manera, se jerarquiza este elemento, pero también se lo desliga del resto del texto al no indicar explícitamente que los elementos enumerados son argumentos que buscan justificar la

afirmación esgrimida en el primer párrafo del escrito. Al término subrayado se le añade, además, que el segundo párrafo está constituido casi por completo por dos enumeraciones separadas entre sí por puntos, pero que cumplen la misma función: enumerar distintos aspectos que pueden considerarse argumentos. En este sentido, la manera en la que se encuentra estructurado el párrafo recuerda a una lista de elementos precedida por un título, en la que los distintos puntos mencionados no se vinculan unos con otros, sino que simplemente se suceden linealmente.

Por otra parte, la segmentación de un escrito, o de un fragmento de un escrito, por medio del uso de guiones o puntos hace patente, en términos visuales, la dificultad de establecer relaciones entre las distintas informaciones presentadas y, por lo tanto, de integrarlas en un texto continuo. Veamos un ejemplo de otra estudiante:

Luego de analizar ambos textos determiné las características de cada uno de ellos:

- a. En primer lugar, encontramos un texto que describe cual es el saldo que dejó el incendio en la Patagonia argentina. Es un texto narrativo, que se refiere tanto al pasado como al presente de la región, es un texto periodístico que informa sobre temas de interés general. Pretende captar la atención del receptor utilizando recursos como: título grande, llamativo, imágenes ilustrativas.

Considero que es un texto para trabajar en la secundaria.

- b. En segundo lugar, encontramos un breve texto que abarca la ley 26331, plantea ciertas actividades con base en una serie de entrevistas realizadas. Es un trabajo mucho más complejo para nivel terciario/universitario. (Registro N°6 - Celeste, primera versión)

En este escrito los argumentos se organizan en dos grandes puntos que mencionan algunas de las características de los textos analizados. Considero que esta segmentación en ítems dificulta establecer relaciones, por ejemplo de comparación y sobre todo de oposición entre ambos textos, que den cuenta de por qué es el resumen de ponencia el texto que resulta más esperable que circule en el ámbito universitario y no la noticia. Asimismo, el empleo de los conectores “En primer lugar” y “En segundo lugar” refuerza la lógica de incluir distintas informaciones unas seguidas de otras, a modo de lista.

5. La reformulación en el contexto de esta investigación

Tal como mencioné a lo largo de este capítulo, la reformulación consiste en proponer una versión diferente para una primera formulación que, según el sujeto enunciador, no resulta suficientemente pertinente. En este sentido, como consideramos desde esta perspectiva teórica

que el sujeto es falible, esto es, que no controla constantemente su decir, vale recordar que la reformulación no es una instancia siempre disponible, sino que el sujeto puede reformular su propio decir cuando efectivamente escucha que algo falla, que algún elemento de la primera versión no resulta adecuado y que es necesario volver a formular lo enunciado. Es importante aclarar que la escucha no se entiende como una instancia de reflexión metalingüística del sujeto, en otras palabras, ser consciente de que un enunciado no resulta pertinente no es lo mismo que poder reflexionar en términos lingüísticos sobre ese enunciado. En muchas ocasiones, se trata de una intuición por parte del sujeto de que “algo hace ruido”, “algo no cuadra” –intuición que se corresponde, claro está, con los conocimientos del sujeto sobre su lengua materna, sobre el género en el que se inscribe el texto y con las tradiciones discursivas que lo atraviesan– y que, por ello, es necesario revisar el escrito y modificarlo. Por otra parte, y por los mismos motivos esbozados, también postulamos que la reformulación no siempre resulta exitosa. En términos de Arbusti:

(...) la reformulación es una modalidad del lenguaje que el hablante genera para alterar la conformación de la primera versión de su enunciado y superarla en una segunda, aunque ese éxito no esté asegurado de antemano. No se trata de un proceso de monitoreo del propio decir, siempre consciente y reflexivo, tal como lo plantean los estudios cognitivos, sino de una posibilidad presente entre los mecanismos lingüísticos discursivos que se hace presente sólo cuando el sujeto logra percibir, de acuerdo con su propio juicio, cierta disfuncionalidad en sus enunciados. (Arbusti, 2014, p. 121)

Planteado esto, es necesario establecer una distinción entre la propuesta de esta investigación y la de trabajos anteriores de la misma línea teórica. En ellos se han estudiado reformulaciones escritas (Desinano, 2009) y orales (Arbusti, 2014) de estudiantes universitarios y de nivel medio, reformulaciones que los sujetos generan en el devenir de sus propias textualizaciones al escuchar que algún elemento no resulta pertinente. Sin embargo, la propuesta de esta investigación es diferente, en la medida en que las reformulaciones estudiadas aquí son parte de una propuesta didáctica, es decir, los textos del *corpus* responden a una consigna de trabajo que solicita de manera explícita la reformulación de un texto escrito previamente. Es la consigna, entonces, la que hace volver a los estudiantes sobre el texto original que escribieron para revisar las fallas y las inadecuaciones, teniendo en cuenta las correcciones de los docentes de la cátedra y el recorrido realizado en la materia, para formular una nueva versión. Vale recordar que se trata de alumnos del primer año universitario que están

comenzando a conocer las convenciones propias del discurso científico-académico y que la actividad de reescritura propuesta se da en el marco de un taller de lectura y escritura académica, por lo que es parte de la dinámica de la cátedra propiciar espacios de reflexión sobre los propios textos, evidenciar las zonas que presentan problemas de adecuación y volver sobre lo ya escrito a partir del trabajo de corrección de lxs docentes.

Ahora bien, si entendemos que existe una segunda versión con modificaciones respecto de la primera, aunque estas sean mínimas, es porque el sujeto, convertido en lector de su propio texto, escuchó –por sí mismo, a partir de la consigna y/o de los comentarios de lx docente– que algo fallaba y se hizo patente la necesidad de un cambio o simplemente asume que hay un otrx expertx que le está indicando algo que debe modificar. En la medida en que la consigna solicita la reformulación, pero no indica específicamente qué hay que reformular –aunque sí propone algunos aspectos generales a tener en cuenta–, la escucha se manifiesta justamente en el movimiento que el sujeto pueda hacer, aunque la iniciativa no sea propia. No obstante, y como planteé más arriba, esto no implica que el segundo texto resulte más pertinente que el primero con respecto a la situación comunicativa en la que se inserta (ya sea en relación con la consigna de trabajo como con las características del discurso científico-académico a las que debe adecuarse ese texto). En este sentido, los cambios presentes en estas segundas versiones no aseguran la adecuación de los textos a la actividad propuesta, pero sí suponen que hay escucha por parte del sujeto que escribe, paso previo para poder intentar suturar las fallas de un escrito o darle mayor continuidad a un texto, con miras a lograr una escritura más próxima a lo que se pretende desde la actividad propuesta y en función, también, de las convenciones propias del discurso científico-académico.

Capítulo II

El discurso científico-académico y el discurso pedagógico. Caracterización de los textos que se leen en la universidad y en el nivel medio

De las múltiples diferencias que existen entre el nivel medio y el nivel superior universitario, en este capítulo analizaré algunas de las características que presentan los textos que mayoritariamente se leen en cada uno de estos niveles educativos. Siguiendo la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005, 2015; Navarro, 2017; Pérez y Natale, 2016), la lectura y la escritura no pueden considerarse competencias generales que adquirimos de una vez y para siempre, sino que son prácticas situadas en contextos particulares. En este sentido, lxs estudiantes ingresantes a la universidad están familiarizadxs con una serie de géneros que leyeron asiduamente a lo largo de su escolaridad secundaria, tales como manuales escolares o géneros periodísticos (por ejemplo, la noticia), cada uno con sus propias particularidades. Sin embargo, los textos que se leen en la universidad presentan sus propias características y especificidades ya que pertenecen a otros géneros y discursos, por lo que son diferentes a los textos de circulación habitual en el nivel medio.

Por ello, desde esta propuesta teórica, se entiende que la alfabetización inicial no es suficiente para cubrir las demandas en relación con la lectura y la escritura de los distintos niveles educativos. Particularmente, en relación con la universidad, es preciso que lxs estudiantes que ingresan a la comunidad discursiva académica (Swales, 1990) puedan conocer las convenciones propias del discurso científico-académico para comenzar a funcionar como sujetos competentes al momento de leer y escribir dentro de este ámbito. Este precisamente es uno de los objetivos que persigue el TLEA de la UNRaf.

El primer apartado de este capítulo aborda algunas características del discurso científico-académico, sobre todo en relación con el estilo de los géneros que se leen y se escriben en la universidad. El punto 1.1 propone un análisis de dos de los textos que forman parte de la actividad que da origen al *corpus* de esta investigación. El primero es un resumen de una ponencia que, junto con otro texto –una noticia–, debían ser analizados por lxs estudiantes para indicar cuál de los dos es más esperable que circule en el ámbito universitario. El segundo es una selección de un capítulo de Charles Bazerman que forma parte de la bibliografía de la materia y que lxs estudiantes debían emplear para justificar su respuesta. Por otro lado, el apartado 2 estudia algunos rasgos del discurso pedagógico, para lo cual muestra

las características específicas de un género que se lee habitualmente en el nivel medio, a saber, los manuales escolares. Por último, se analizan algunas particularidades de la noticia que forma parte de la actividad ya mencionada previamente.

1. El discurso científico-académico

Según Bajtín (1999 [1982]), los géneros discursivos característicos de cada esfera de la actividad humana agrupan enunciados que presentan rasgos en común, relativos a su contenido temático, su estilo verbal y su composición. Los textos que se leen y escriben en el ámbito científico y académico no son una excepción y lo cierto es que se encuentran mucho más reglados y sus características mucho más formalizadas que textos pertenecientes a otros ámbitos sociales. Entre los rasgos que comparten, se encuentran la polifonía enunciativa, la despersonalización y el uso de terminología específica,⁶ que se manifiestan, en la materialidad verbal, en formas lingüísticas particulares. Cabe aclarar que estas características, esbozadas aquí de manera general, se particularizan en función de las disciplinas en las que se inscriben los textos científico-académicos. Esto quiere decir que no todos los textos que se leen y se escriben en el ámbito académico son iguales ni presentan las mismas particularidades, pero sí podemos considerar que existen algunos “modos de decir” (Hall y Marin, 2011) que caracterizan a la esfera discursiva científica, es decir, convenciones que regulan las producciones escritas dentro de este ámbito. A continuación, analizaré cada uno de estos aspectos, para luego observar de qué manera se instancian estas características en dos de los textos mencionados en la consigna de trabajo que da origen a los escritos del *corpus* de esta investigación.

Todo enunciado forma parte de una cadena en la que lo preceden y lo siguen otros enunciados, propios y ajenos, con los que establece relaciones de distinta índole (Bajtín, 2008 [1982]). En este sentido, un enunciado siempre es respuesta a enunciados anteriores, enunciados con los que puede identificarse, distanciarse o incluso a los que puede rechazar. Esto supone que la palabra del otrx siempre será constitutiva de nuestro propio discurso, que en nuestra palabra resonarán, de una forma encubierta o más evidente, las palabras de otrxs autorxs. Con respecto a este punto, García Negroni (2011), siguiendo los planteos de Ducrot (2001) sobre la polifonía enunciativa y la argumentación, afirma: “(...) sostenemos que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista

⁶ Si bien el discurso científico-académico presenta múltiples particularidades, aquí me centraré específicamente en los tres rasgos mencionados.

y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, distancia, etcétera– frente a ellos” (pp. 16-17). Desde el punto de vista de esta autora, entonces, el lenguaje se considera dialógico, polifónico y argumentativo. Esto quiere decir que los enunciados no solo se relacionan –implícita o explícitamente– con otros enunciados, sino que presentan un carácter confrontativo frente a esos enunciados ajenos.

En relación con el discurso científico, esta afirmación cobra un espesor particular ya que los textos que se escriben en este ámbito tienden a mostrar explícitamente sus vínculos con otros textos escritos previamente, con el objeto de dar sustento y legitimidad a la palabra propia. Estas relaciones se hacen visibles en la materialidad textual a través de distintas formas de citación o de alusión a voces de otros autorxs, que constituyen lo que Authier-Revuz (1984) denomina *heterogeneidad mostrada*. Asimismo, tal como sostiene García Negroni en la cita anterior, la inclusión de la palabra de otros autorxs se encuentra acompañada de algún enunciado que marca la postura del sujeto enunciador frente a esa palabra ajena. Es decir que, además de incluir otras voces y distinguirlas de la propia, los textos científico-académicos se caracterizan por mostrar la intencionalidad de quien escribe con respecto a la palabra de otros autorxs.

Por otra parte, los textos que se inscriben en esta esfera de la actividad humana se caracterizan por presentar ciertas formas lingüísticas que buscan ocultar al sujeto enunciador de su propio texto, con el propósito de crear el efecto de objetividad y neutralidad característicos del discurso científico. Sobre este punto, Desinano (2009) afirma que el ingreso al discurso científico supone un acto de alienación, ya que el borramiento del sujeto de su propio texto es una convención de esta esfera discursiva: “El acceso a un discurso científico implica de algún modo una alienación a una teoría y esto se plantea como la entrada en un discurso donde no hay sujeto” (pp. 33-34).

Cabe destacar que la despersonalización y su consecuente objetividad no suponen que los textos científico-académicos transmitan información verdadera de manera transparente y neutral. La idea de que el discurso científico es inherentemente aséptico se sostiene sobre una concepción comunicacional del lenguaje que supone entenderlo como un instrumento que transmite “verdades” de manera clara y efectiva, y sobre una visión que considera al sujeto enunciador como amo de su propio discurso (García Negroni, 2011). Además, y como ya mencioné, estos textos se caracterizan por ser dialógicos, por incluir alusiones y citas a otros textos y por mostrar la actitud de rechazo, inclusión, distancia, aceptación, entre otras

posibilidades, frente a esos otros escritos. Por otra parte, si volvemos sobre los planteos del interaccionismo brasileño-argentino expuestos en el capítulo anterior, no es posible sostener, desde este punto de vista, que un sujeto pueda tener completo control sobre la lengua. Por el contrario, esta propuesta teórica sostiene que el sujeto no domina en todo momento su decir, sino que eventualmente lo hace, cuando existe la posibilidad de la escucha.

En lugar de concebir el conocimiento científico como objetivo y verdadero por sí mismo, y al lenguaje como el instrumento que se encargaría de transmitirlo, entendemos que la ciencia es una construcción discursiva, que los conceptos teóricos y las categorías acuñadas están, en realidad, “hechos” de palabras, por lo que no es posible pensarlos por fuera del lenguaje:

En efecto, no solo es imposible la existencia de un lenguaje universal, ahistórico y carente de toda subjetividad, sino que la ciencia no se concibe fuera del lenguaje. Las teorías científicas no relatan “hechos”, sino que los hechos (objetos de investigación) son contruidos discursivamente por las teorías. Éstas determinan qué es un hecho, desde un punto de vista siempre ideológico e histórico. Los textos no reflejan “hechos”, sino que construyen conocimiento con lenguaje. (Hall, 2007, p. 86)

Así, la objetividad no es un rasgo inherente al discurso científico, sino que es un efecto producido, por un lado, por la exclusión de marcas de subjetividad, como pueden ser la primera persona del singular o palabras denominadas *subjetivemas* (Kerbrat-Orecchioni, 1997), tales como adjetivos que brindan una valoración afectiva o un juicio o evaluación personal; y, por otro, por la inclusión de formas lingüísticas que generan impersonalidad, como la tercera persona, las nominalizaciones, los adjetivos no evaluativos, los participios, la voz pasiva o la atribución de acciones a objetos, procesos o conceptos en lugar de a personas (Marín, 2015), entre otras posibilidades que ofrece la lengua para ocultar al sujeto que escribe de su propio texto. Cabe destacar que estos modos de decir propios del discurso científico generan un gran nivel de abstracción conceptual. Las nominalizaciones y los participios adjetivales, por ejemplo, según Hall y Marín (2011), se pueden caracterizar como condensados lingüísticos, ya que al ser derivados verbales presentan una herencia argumental que no siempre se explicita sintácticamente. En otras palabras, el empleo de nominalizaciones y de participios en función de adjetivos permite elidir algunos o todos los argumentos desplegados por el verbo del cual provienen. Esta omisión supone la existencia de cierta información semántica que no aparece de manera explícita en los textos, lo que puede generar ambigüedad y, por lo tanto, le otorga

complejidad al discurso científico-académico, como se puede observar en el análisis llevado adelante en el punto 1.1.

Por otro lado, este discurso se caracteriza también por presentar términos específicos que refieren a conceptos o categorías de análisis que cada disciplina y, más aún, cada teoría establece para dar cuenta de su objeto de estudio. Por tratarse de un léxico que busca la mayor precisión posible, estos términos no pueden sustituirse por palabras que, en otros ámbitos, pueden funcionar como sinónimos. En Lingüística, para brindar un ejemplo, el término “signo” cobra un sentido particular según la perspectiva teórica que se adopte, pero no puede ser reemplazado por palabras como “señal”, “indicio” o “pista”, que, en otros contextos, quizás puedan tener un sentido semejante.

Aquí me detuve en esbozar algunas características generales del discurso científico-académico, pero es necesario mencionar, teniendo en cuenta que las prácticas de lectura y escritura no son prácticas generales sino situadas, que estos rasgos se instancian de formas particulares en cada disciplina científica, por lo que los textos académicos presentarán singularidades y modos de decir relacionados con la esfera disciplinar a la que pertenezcan. Sin embargo, en esta investigación no se tomarán como variables las particularidades disciplinares que recubra el discurso científico-académico, en tanto la propuesta del TLEA, hasta el año 2021, estuvo orientada a abordar de manera general las características de los textos que se leen y se escriben en el ámbito universitario, ya que las distintas comisiones de la materia se encontraban integradas por estudiantes de las diversas propuestas formativas de UNRaf que cursaban el Ciclo de Formación General (CFG), propuestas muy disímiles entre sí en términos disciplinares, tales como Licenciatura en Videojuegos y Entretenimiento Digital, Licenciatura en Relaciones del trabajo, Ingeniería en Computación, Licenciatura en Administración y Gestión de la Información, Tecnicatura en Entrenamiento Deportivo, entre otras carreras. Cabe destacar que el CFG, de cursado obligatorio para todas las propuestas formativas de grado de la universidad, tiene como objetivos:

incorporar e integrar progresivamente a los estudiantes en la cultura académica universitaria, desde una perspectiva multidisciplinaria; brindar estrategias y recursos para el desarrollo del trabajo intelectual y académico, fomentar la capacidad crítico-reflexiva para el recorrido autónomo de su itinerario de formación, contribuir a una formación general, humanística, socio-política, científica y ética, que posibilite las

condiciones para la continuidad en la formación académica universitaria. (UNRaf, 2015, p. 154)

Los objetivos de aprendizaje del TLEA se orientaban, en efecto, a los propósitos generales del CFG, atendiendo a familiarizar a lxs estudiantes con la lectura y la escritura académica para adquirir conocimientos y habilidades prácticas a fin de comprender y producir textos académicos de manera adecuada. En este sentido, la heterogeneidad del alumnado en las clases del TLEA, sumado a los objetivos del CFG de brindar conocimientos y herramientas generales que posibiliten la permanencia en la universidad de lxs estudiantes ingresantes, no permitían el trabajo sobre lo disciplinar específico, sino que implicaban un abordaje de las generalidades del discurso científico, que luego lxs estudiantes podrían particularizar en función de sus futuros recorridos por las disciplinas que estudien en las carreras elegidas.

1.1 Análisis de textos científico-académicos

Como ya mencioné en el Capítulo I, la consigna de trabajo que guio la escritura de los textos que conforman el *corpus* de esta investigación solicita el análisis de dos textos que pertenecen a géneros y a esferas discursivas distintas –una noticia y un resumen de una ponencia. Asimismo, la consigna también indica que se debe emplear como insumo para la escritura de la respuesta un texto de la bibliografía del programa de la materia: “Saber dónde estás: el género”, de Charles Bazerman. Este apartado indaga de qué manera se instancian las características del discurso científico-académico esbozadas más arriba en dos de estos escritos: el resumen de ponencia y el texto de Bazerman.

Para empezar, el resumen forma parte de una ponencia que se titula “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut” y que participó del IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico. Se trata, entonces, de un género especializado, escrito por y dirigido a especialistas. El *abstract* indica cuál es la temática que aborda la ponencia, establece los objetivos a cumplir, menciona la metodología empleada para alcanzarlos y, por último, plantea los aportes al campo disciplinar que brinda la investigación. En cuanto a los rasgos analizados más arriba, y en particular en relación con la polifonía enunciativa, además de que se trata de un texto breve, que resume los aspectos nodales de un trabajo más extenso, no se incluyen citas textuales ni alusiones a otrxs autores ya que no forma parte de las convenciones genéricas del *abstract*. No obstante, es un texto que establece un vínculo explícito con otros textos, a saber: la Ley 26331 de Presupuestos Mínimos de

Protección Ambiental de los Bosques Nativos y los Planes de Manejo que se idearon para la implementación de esta legislación. En efecto, lxs autores del resumen buscan analizar de qué manera los Planes de Manejo propuestos para la aplicación de la Ley 26331 previenen incendios forestales. En este sentido, los textos que se mencionan en el resumen son fuentes que serán analizadas en profundidad a lo largo del trabajo.

Por otra parte, en el *abstract* se pueden identificar tanto términos específicos como diversas formas lingüísticas que buscan generar un efecto de impersonalidad. En cuanto a la terminología específica, se distinguen expresiones como “planes de manejo”, “incendios forestales” y “emergencia ambiental”, propias del campo disciplinar al que se adscribe este trabajo, vinculado a la Geografía y la Ecología. En relación con las formas de despersonalización, si tomamos la primera oración del texto, podemos observar la tercera persona del singular, pero además la acción de “analizar resultados” recae sobre la ponencia, y no sobre lxs autorxs:

La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares (obtenidos en el marco de proyectos de investigación compartidos e individuales) sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut. (Lobba y Tozzini, 2019, como se cita en Romanini, 2021a, p. 8)

También se pueden distinguir en este fragmento adjetivos no evaluativos –“presente” y “preliminares”– que caracterizan a los sustantivos que modifican, pero sin establecer una valoración por parte de lxs enunciatorxs, por lo que aportan a generar el efecto de objetividad e imparcialidad propio del discurso científico. Asimismo, se puede observar el empleo de participios adjetivales –“obtenidos” y “compartidos”– y nominalizaciones –“investigación” e “implementación”– que, al derivar de verbos, remiten a acciones, pero permiten ocultar al agente que las realiza. En relación con los participios mencionados, no se enuncia quiénes puntualmente obtuvieron aquellos resultados de investigación preliminares o por quiénes fueron compartidos los proyectos. En cuanto a las nominalizaciones, tampoco se indica quién es el agente de la investigación o qué entidad implementa los Planes de Manejo y Conservación. Estas omisiones generan ambigüedad y un alto nivel de abstracción conceptual en la medida en que complejizan la construcción de sentido del texto y, por ello, Hall y Marin (2003) consideran estos modos de decir propios de los textos científico-académicos como *puntos críticos de incomprensión* para lectorxs que no se encuentran familiarizadxs con los textos que

se leen y se escriben en este ámbito, como puede ser el caso de estudiantes ingresantes a la universidad.

Estas formas lingüísticas impersonales, que si bien analizamos solo en el comienzo, pero se observan en todo el texto, se encuentran acompañadas de otras que sí muestran a los sujetos que escriben, como el empleo de la primera persona del plural (“nos proponemos”, “nos valimos”, “aportamos”, “apuntamos”) que, en el caso puntual de este texto, remite directamente a lxs dos autorxs de la ponencia. Si bien en este caso no se trata de un rasgo de impersonalidad, lo cierto es que el uso de la primera persona del plural se encuentra sumamente extendido en el ámbito científico-académico, por lo que también es posible considerarlo como un modo de decir propio de esta esfera discursiva.

Por otra parte, el texto de Bazerman que lxs estudiantes debían emplear para la argumentación de su respuesta presenta algunas particularidades que son necesarias aclarar. El escrito que forma parte de la bibliografía del programa de la materia es una selección y traducción para uso interno de la cátedra del texto original, que constituye el segundo capítulo del libro titulado *A Rethoric of literate action: Literate action volume 1*, publicado en el año 2013. El libro busca reflexionar sobre el carácter estratégico de la escritura, es decir, qué aspectos son necesarios tener en cuenta para que los textos resulten adecuados a las situaciones comunicativas particulares en las que se inscriben. Así, el libro atiende a pensar en lo que puede generar la escritura, esto es, cómo la escritura puede transformar las situaciones en las que se inscribe. Para ello, aborda conceptos como la intertextualidad o los actos de habla y se detiene en el proceso mismo de escritura. El segundo capítulo trabaja específicamente la categoría de género discursivo para dar cuenta de la importancia y la necesidad de conocer en profundidad las convenciones y particularidades de los géneros que se instancian a través de textos concretos en situaciones comunicativas también concretas.

Como mencioné antes, este texto es, en realidad, una selección de un texto más extenso, que fue realizada con fines pedagógicos. Al igual que en el resumen analizado previamente, en este texto tampoco se observan alusiones o citas a otrxs autorxs, pero considero que esto se debe, por lo menos, a dos motivos diferentes. En primer lugar, en la Introducción de *A Rethoric of literate action: Literate action volume 1*, Bazerman aclara que tratará de incluir el mínimo posible de referencias y citas a otrxs autorxs, con el propósito de no entorpecer la orientación práctica del libro (2013, p. 5). Al leer el capítulo 2, es posible corroborar fácilmente esta afirmación del autor, ya que se evidencian únicamente dos citas indirectas. En segundo lugar,

el trabajo de selección supone la elección de determinados pasajes que resultan importantes en función del nuevo contexto de circulación del escrito y la supresión de otros que pueden considerarse menos relevantes. En este sentido, el texto de Bazerman trabaja sobre un concepto central para el desarrollo de los contenidos de la materia: el de género discursivo. En la selección propuesta por la cátedra, se recuperan algunos de los planteos del autor en relación con la importancia de conocer las convenciones de los géneros propios de los ámbitos en los que nos desempeñamos. En otras palabras, Bazerman reflexiona acerca del carácter estratégico que implica el conocimiento de los géneros discursivos que leemos y escribimos. En este sentido, el concepto de género, para el autor, no refiere únicamente a un listado de características que, una vez aprendidas, se pueden aplicar a un texto determinado, sino que conocer un género discursivo particular supone un saber acerca de las convenciones que rigen las situaciones comunicativas en las que esos textos se inscriben, las relaciones entre lxs participantes, las expectativas puestas sobre quién escribe, los recursos y estrategias posibles para desenvolverse apropiadamente, entre otras variables.

Cabe destacar, además, que este escrito fue leído en la tercera semana de cursado, por lo que constituye uno de los primeros textos con el que se enfrentan lxs estudiantes al ingresar a la universidad. De ahí que se opte por trabajar con una selección, que, si bien no desatiende las convenciones propias del discurso científico-académico, es mucho más breve y está centrada en los puntos que se consideran relevantes del texto original, en función del recorrido planteado en la materia. En relación con este último punto, es interesante resaltar que el texto contiene ejemplificaciones, analogías y metáforas que buscan aclarar los diversos planteos teóricos o las distintas afirmaciones que propone el autor, lo que resulta sumamente didáctico para trabajar en un primer año universitario.

En cuanto a la despersonalización, el texto presenta diversos rasgos lingüístico-discursivos que buscan generar impersonalidad. Tomo un fragmento para analizar algunas de estas formas lingüísticas:

Los géneros son simultáneamente categorías de formas textuales, formas de interacción social, y formas de reconocimiento cognitivo y formación del pensamiento. Es decir que, cuando un texto aparece frente a nuestros ojos, llega a nuestro escritorio o ingresa a nuestra casilla de correo, comenzamos a categorizarlo sobre la base de ciertas características textuales: se presenta en un cierto tipo de papel [...], puede que tenga un

título genérico [...] o el nombre de un periódico conocido. (Bazerman, 2013, como se cita en Romanini, 2021a, p. 3)

En esta cita es posible apreciar el empleo de la primera persona del plural con un valor diferente al plural empleado en el resumen analizado previamente. Aquí el autor del texto es uno solo, por lo que el nosotros posibilita encubrir al yo individual responsable de la enunciación –lo que conocemos como plural de modestia. Asimismo, se utilizan en este fragmento diversos adjetivos no evaluativos (“formas *textuales*”, “formas de reconocimiento *cognitivo*”, “características *textuales*”, “título *genérico*”), nominalizaciones (“interacción”, “reconocimiento”, “formación”), una forma verbal con se antepuesto (“se presenta”), un participio con valor adjetival (“periódico *conocido*”). Con esto quiero mostrar que en un pequeño fragmento del texto ya se visualizan varias formas lingüísticas de despersonalización, que, sumadas a los términos específicos, tales como “géneros” o “formas textuales”, producen un efecto de densidad conceptual (Marín, 2015), es decir, la acumulación de conceptos y de formas que condensan información semántica, como ya mencioné, le otorgan al texto cierta ambigüedad y complejidad, que es propia de los textos científico-académicos, pero que pueden constituir puntos críticos de incompreensión para lectores legos.

Por último, me interesa detenerme en una característica sobresaliente del texto. Si bien este no se encuentra específicamente dirigido al ámbito educativo, es notoria su orientación didáctica, sobre todo en el empleo constante de ejemplificaciones, analogías y metáforas, que buscan aclarar puntos que pueden resultar de difícil comprensión sin el andamiaje que brindan estos recursos. En efecto, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) sostienen que la explicación es “(...) el núcleo fundamental del discurso de transmisión y de construcción del conocimiento (...)” (p. 308). Sin embargo, es importante notar que, aunque este punto nos remita a una lógica más ligada a los textos escolares, en realidad, no prima una lógica expositivo-explicativa en su texto, sino una lógica argumentativa. Los ejemplos, las analogías y las metáforas son modos de argumentar las afirmaciones que plantea a lo largo de todo el texto, son los modos de posicionarse frente a una temática particular, por lo que no tienen un propósito únicamente aclaratorio, sino que estructuran el escrito: el texto se teje a partir de la inclusión de estos elementos. Así, es un texto que, si bien presenta modos de decir propios de los textos científico-académicos, también incluye estrategias didácticas, y por este mismo motivo se constituyó en uno de los primeros textos leídos por lxs estudiantes en el TLEA. No obstante, y como mostraré en el análisis del *corpus*, esta orientación didáctica, que podría

hacernos pensar que posibilita un mayor acercamiento a lxs alumnx, igualmente generó problemas –de interpretación, de construcción de sentido– a la hora de resolver la consigna de trabajo.

2. El discurso pedagógico

Según la Ley 26.206, uno de los fines que persigue el nivel medio de educación es la preparación del estudiantado para continuar con estudios superiores. En este sentido, en la Ley de Educación Nacional se plantea como uno de los objetivos de la escuela secundaria el de “Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos” (cap. IV, art. 30). Esto conduce a pensar las características del discurso pedagógico a partir del concepto de *transposición didáctica*, propuesto por Chevallard (2000). Según este autor, para que un contenido de saber, es decir, un objeto de estudio particular de una determinada disciplina, pueda ser enseñado, debe sufrir una serie de adaptaciones que lo convierten en un objeto de enseñanza. Según este planteo, existen dos ámbitos que trabajan con el conocimiento, el académico y el escolar, pero que se diferencian en cuanto a sus lógicas de funcionamiento, por lo que se requiere de una transformación del saber disciplinar para poder enseñarlo.

Para dar cuenta de las particularidades de esta transformación del saber, revisaremos qué características presenta la transposición didáctica en relación con un género discursivo ampliamente utilizado en las aulas de nuestro país: el libro de texto.⁷ Con respecto a este, Tosi (2011) señala que está conformado por secuencias expositivo-explicativas (los segmentos teóricos de los manuales) y por secuencias instruccionales (las consignas y actividades propuestas). Estas secuencias se caracterizan principalmente por presentar distintas operaciones de recontextualización del saber que tienen como objetivo transformar los discursos disciplinares para que puedan acceder a ellos sujetos que no son especialistas, es decir que se busca construir un discurso más simple y accesible, a la vez que llamativo y atrapante para sus lectores.

Esta búsqueda de simplificación se puede observar en la manera de presentar los saberes a enseñar como verdades absolutas y ahistóricas, en la medida en que o suelen omitirse las fuentes disciplinares reformuladas o suelen indicarse en espacios paratextuales marginales

⁷ Como todo género discursivo, el libro de texto se modifica con el paso del tiempo, por ello vale aclarar que tomaré para analizar brevemente en este apartado algunos rasgos propios del manual escolar actual, a partir de los estudios de Tosi (2011, 2018) y Milan (2017).

(Tosi, 2018). Asimismo, los libros de texto dejan de lado la polémica que se da al interior de cualquier disciplina científica en relación, por ejemplo, con las distintas maneras de abordar un mismo objeto de estudio por diferentes perspectivas teóricas o de definir una categoría central del espacio disciplinar. En este sentido, el saber que presentan los manuales escolares es un saber sin contradicciones, ajeno al carácter polémico y argumentativo propio del discurso científico. En términos de Tosi (2018):

Al exponer un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, el libro escolar suele borrar las huellas del locutor-autor, así como las del texto científico o normativo que reformula. De este modo oculta los diferentes puntos de vista para generar “la ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y construir un saber en apariencia universal, objetivo y neutro. (p. 119)

De esta manera, el manual escolar distorsiona las fuentes disciplinares con las que trabaja en la medida en que se produce “una omisión sistemática de aspectos propios de la esfera científica del conocimiento, a saber, la polémica y la problematización de las categorías” (Milan, 2017, p. 40).

Por otra parte, los libros de texto actuales buscan propiciar e incentivar la lectura por parte de lxs estudiantes a través de diversas estrategias de diseño que, consecuentemente, generan un carácter fragmentario de las secuencias expositivo-explicativas. En efecto, en las páginas de los manuales escolares se suele intercalar el texto escrito con imágenes o actividades, por lo que se interrumpe la continuidad textual (Milan, 2017). A esto se le añade el carácter sumamente breve de los segmentos escritos y la inclusión –a veces, excesiva– de negritas y cursivas que buscan allanar aún más la lectura, señalando aquellos términos considerados clave por lxs autorxs para el abordaje del texto. Estos segmentos suelen estar, a su vez, precedidos por su propio subtítulo, lo que les otorga una mayor independencia con respecto al tema general en el cual se inscriben. Por último, en ocasiones estos segmentos escritos, como estrategia de simplificación, adoptan la forma de ítems, ya que estos permiten presentar los distintos aspectos de un tema general separados unos de otros, sin necesidad de establecer vinculaciones entre ellos.

De esta manera, la puesta en página del texto escrito en los manuales escolares resulta sumamente diferente a la de un texto científico-académico y, por consiguiente, su lectura también lo es. Los textos científico-académicos suponen una lectura lineal, a la vez que en ellos

se distinguen claramente los límites entre los elementos paratextuales y el texto en sí mismo. En cambio, en los manuales esta diferencia no resulta tan clara, en la medida en que conviven en la página distintas columnas de texto que organizan los pequeños fragmentos teóricos, imágenes, recuadros y actividades. Así, el texto escrito no ocupa un lugar preponderante y la lectura puede realizarse en diversos sentidos. A propósito de este punto, Tosi (2018) sostiene que la explicación teórica sobre un tema determinado puede encontrarse tanto en el espacio central de la página como en las zonas paratextuales, por lo que esta disposición constituye un riesgo para los estudiantes, ya que pueden interpretar que la información que se encuentra en las zonas marginales de la página es accesoria y poco relevante para el tema desarrollado.

Además, la lectura que suelen proponer los manuales escolares actuales es una lectura contenidista (Hall, 2007; Marín, 2007), ya que las actividades que plantean tienen por objeto recuperar información de los textos. Por este motivo, Marín (2007) considera que esta clase de lectura reproduce el contenido de los textos, pero no supone un trabajo interpretativo acerca de estos. Asimismo, la autora plantea que esta lectura, que busca extraer de los textos datos concretos –nombres, fechas, hechos–, propicia un modo de pensamiento anecdótico o narrativo, centrado en el relato de acontecimientos y situaciones y no en la interpretación y el análisis crítico de conceptos o abstracciones, como sí lo requiere el discurso científico-académico.

Para resumir, las estrategias de simplificación y de incentivación a la lectura producto de la transposición didáctica y de los imperativos del mercado editorial distorsionan algunas de las convenciones propias de los géneros científico-académicos, por lo que los manuales escolares, en líneas generales, no presentan textos que preparen a los estudiantes de nivel medio para enfrentarse con textos especializados (Tosi, 2018). Al contrario, proponen textos breves y discontinuos, en los que se busca priorizar una única voz y que plantean una lectura extractiva y no lineal. En este sentido, los manuales escolares difícilmente contribuyan a propiciar espacios de lectura que ayuden a conocer los modos de decir propios del discurso científico-académico.

2.2 Análisis de una noticia

Además de los textos analizados en el punto 1.1, la consigna de trabajo que da origen al *corpus* de esta investigación incluye un fragmento de una noticia cuyo contenido temático se encuentra emparentado con el resumen de ponencia visto previamente. Titulada “Un mes

después de los incendios, la Comarca Andina se esfuerza por renacer de las cenizas” y publicada en un diario online, la noticia retrata la situación de esta región patagónica luego de haber sufrido un feroz incendio.

A diferencia del resumen de ponencia, la noticia es un género ampliamente conocido por lxs estudiantes porque, además de presentar una circulación social mayor que la de los géneros científico-académicos, se trabaja con él en la secundaria, ya sea como insumo, para abordar alguna temática particular, como así también para conocer sus principales características. En efecto, el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe (2014) establece como contenido a enseñar el género discursivo noticia en varios años del nivel medio. Por lo tanto, lxs estudiantes conocen su disposición clásica y sus partes fundamentales y pueden identificarlas en el texto que forma parte de la actividad propuesta: fecha, volanta, título, autoría, imagen, cuerpo del texto.

Por otra parte, la noticia es un género que también demanda la construcción de un efecto de imparcialidad y objetividad, por lo que se pueden visualizar algunos rasgos lingüístico-discursivos que buscan generar impersonalidad en el texto:

A poco más de un mes de desatada la tormenta ígnea que desembocó en la mayor catástrofe socio ambiental del país, se declaró como controlado y en guardia de cenizas el incendio que afectó a las localidades chubutenses de Lago Puelo y El Hoyo. En la Comarca Andina del Paralelo 42 aparecen los primeros fríos en tanto que una gran cantidad de personas trabaja para reconstruir espacios habitables mientras quienes vieron salvadas sus casas continúan sin luz ni agua de red. (Rezzano, 2021, como se cita en Romanini, 2021a, p. 6)

En el fragmento citado, se observan distintos recursos que buscan describir los hechos sin incluir valoraciones personales, es decir, ocultando la subjetividad de quien escribe, como es el caso de los adjetivos relacionales o no evaluativos (“tormenta *ígnea*”, “catástrofe *socio ambiental*”, “localidades *chubutenses*”, “espacios *habitables*”) y de los participios (“desatada”, “controlado”, “salvadas”). Asimismo, se emplean ciertas formas para referirse a lxs habitantes del lugar de manera abstracta, sin referencias específicas: “una gran cantidad de personas” y “quienes vieron salvadas sus casas”. No obstante, cabe aclarar que también se visualizan términos que sí muestran una calificación personal sobre los hechos. Tal es el caso del adjetivo “mayor” en “la *mayor* catástrofe socio ambiental del país” o, más adelante en el texto, el

adjetivo “difíciles” en “Lo que sigue son días *difíciles* a medida que se termina el acompañamiento constante de voluntarios y comienza a avizorarse un crecimiento de la conflictividad social” (Rezzano, 12 de abril del 2021, como se cita en Romanini, 2021a, p. 7).

Por otro lado, la noticia, cuyo objetivo principal es informar sobre acontecimientos ocurridos, supone un modo de leer narrativo o anecdótico, ligado al relato y a la descripción detallada de hechos y situaciones. En particular, el texto menciona datos concretos sobre la zona afectada por los incendios y reúne también algunos testimonios de funcionarixs y de habitantes del lugar. En relación con este último punto, se observa la inclusión de otras voces en el texto a partir del empleo de comillas para separar la palabra propia de la ajena. No obstante, si en los textos científico-académicos la mención de la palabra de otrxs autorxs se encuentra orientada a brindar mayor legitimidad a la palabra propia o a argumentar y contraargumentar con otras posturas teóricas, en el caso de la noticia la inclusión de testimonios busca demostrar fidelidad y veracidad sobre los hechos relatados.

La noticia, entonces, es un texto que resulta bastante familiar para lxs estudiantes que deben resolver la actividad propuesta por la cátedra, en cuanto al conocimiento de algunas de sus principales características temáticas, de estilo y de composición, como así también sobre el “contrato de lectura” que supone. En contraposición, el resumen de ponencia –el otro texto que la consigna de trabajo solicita analizar– se inscribe dentro de un género que resulta poco conocido por lxs alumnxs, y este es un punto que, en algunos de los escritos que forman parte del *corpus*, constituye un factor decisivo para indicar cuál es el texto que efectivamente resulta más esperable que circule en el ámbito universitario.

Capítulo III

Las devoluciones escritas de docentes en el primer año universitario

Las devoluciones que lxs docentes hacen de los textos de sus estudiantes pueden concebirse, en términos de Natale (2018), como un género pedagógico y académico particular, caracterizado principalmente por su dialogicidad, en la medida en que forman parte de un proceso de intercambio entre docente y alumnxs. Esta interacción inicia con el pedido de resolución de una consigna de trabajo, sigue con la escritura por parte de lxs estudiantes de un texto que constituye una respuesta a esa consigna y finaliza con la devolución propiamente dicha, en la que lxs docentes revisa el texto y propone una serie de correcciones escritas que pueden, eventualmente, requerir de una nueva versión del texto por parte de lxs estudiantes. Además de constituir una de las actividades que lxs profesorxs realizan de manera habitual como trabajadorxs de la educación, las devoluciones pueden pensarse, dentro de la esfera académica, como “una de las vías mediante las cuales el profesor, como miembro experto de la comunidad, puede encaminar, regular y (re)orientar el ingreso y la participación de los estudiantes en las actividades del área de estudios” (Natale, 2018, p. 168). En otras palabras, la instancia de corrección puede considerarse, dentro de la esfera académica, como una de las formas de guiar el acceso de lxs estudiantes a una comunidad disciplinar específica.

Como ya he explicado oportunamente en la Introducción, esta investigación se centra en analizar reformulaciones de textos escritos por estudiantes, cuyas primeras versiones han sido corregidas por lxs docentes del TLEA. Esto significa que el trabajo de reescritura que llevaron adelante lxs alumnxs estuvo guiado por esa corrección. En efecto, las “Orientaciones de trabajo” de la consigna que solicita la reformulación sugieren, entre otras recomendaciones, volver a leer las correcciones docentes de la primera versión de los escritos. Por estos motivos, considero que resulta necesario dedicar unas páginas a analizar esta práctica. Así, en este capítulo me detendré, primeramente, en indagar cómo concibe el interaccionismo brasileño-argentino la corrección docente, en relación particularmente con las devoluciones de textualizaciones de sujetos que se encuentran en una situación de acceso a un discurso particular, como lo es el discurso científico-académico para quienes ingresan al sistema universitario. En segundo lugar, describiré el trabajo de corrección realizado en el marco del TLEA de la UNRaf, puntualizando en la clase de correcciones que se llevan a cabo, las herramientas que se emplean y los principales objetivos que guían esta práctica. Retomaré,

además, algunos ejemplos concretos de comentarios de retroalimentación extraídos del *corpus* de este trabajo para ilustrar estos planteos.

1. La corrección docente desde el interaccionismo brasileño-argentino

La corrección de textos de estudiantes es una de las prácticas que lxs docentes realizan con mayor asiduidad y suele despertar numerosos interrogantes acerca de cómo llevarla a cabo: sobre qué aspectos hacer foco, qué tono emplear, cuánto corregir, qué elementos gráficos utilizar, entre otras preguntas que surgen en el devenir de esta labor y que la interpelan constantemente. Las respuestas a estas incógnitas se sustentan sobre una perspectiva teórica particular que guía, además, la propia práctica de corrección. Por ello, en este apartado buscaré mostrar de qué manera esta instancia de diálogo entre lx docente, el texto a corregir y lx estudiante se concibe desde la línea teórica en la que se apoya esta investigación.

El interaccionismo brasileño-argentino sostiene que en las textualizaciones de los sujetos es posible distinguir marcas que dan cuenta de la relación que estos entablan con la lengua y con un discurso particular, ya sean textos que se caractericen por su pertinencia con respecto a las reglas del sistema lingüístico y del discurso en el que se inscriban, o textos que presenten inadecuaciones con respecto a estos dos órdenes. Esta relación, que es posible observar en la propia materialidad textual de los escritos, en la instancia de acercamiento a un nuevo discurso, suele ser inestable, tal como intenté describir en el Capítulo I a propósito de la escritura de estudiantes ingresantes a la universidad con respecto a su acceso al discurso científico-académico. Estas textualizaciones se caracterizan, principalmente, por la fragmentariedad, ya que presentan fallas de diverso tenor que se constituyen como rupturas al interior del escrito y que, por ello, suspenden el sentido, pero que no dejan de ser, a su vez, marcas de un funcionamiento particular del sujeto en su texto.

Por todo esto, resulta conveniente considerar cuál es la concepción acerca del error que sostiene esta línea teórica. Si las fallas presentes en las textualizaciones son marcas que dan cuenta de una relación particular del sujeto con la lengua y con el discurso, en otras palabras, son lugares en donde se puede observar la emergencia del sujeto en su propio texto, no es posible considerarlas como una simple dificultad del estudiante para desarrollar un tema determinado en función de una consigna de escritura. En efecto, la aparición de fallas en los escritos es característica de lo que la Escuela de Campinas ha dado en llamar *segunda posición*, en la que el sujeto se “despega” de la palabra del otro e intenta funcionar como tal en el lenguaje

y en un discurso particular, lo que supone la irrupción de fallas que el sujeto no es capaz de distinguir al encontrarse en una situación de captura con respecto a la lengua. Sobre esta concepción particular del error, Desinano (2009) plantea:

Lo que he llamado equívoco, esa falla que se hace presente, es la que marca necesariamente una frontera entre el *otro* y el *sujeto*, marca que le permite a ese sujeto *ser* en ese discurso. La heterogeneidad reside entonces en rasgos que exponen al *sujeto*, sustentan su emergencia y no pueden considerarse como simples errores de la construcción textual o del léxico usado. (p. 32)

Las fallas, lejos de concebirse como errores que otras perspectivas teóricas pueden considerar como producto de la falta de atención o de la dificultad de aplicación de ciertas estrategias (Arnoux *et al.*, 2006), en el interaccionismo brasileño-argentino son muestra de una incipiente autonomía con respecto a la palabra del Otro (de lx docente, de la bibliografía leída), y de la posibilidad de comenzar a funcionar dentro del discurso científico-académico, aunque el texto final no sea el más esperado en relación con las convenciones propias de la esfera discursiva y de la situación comunicativa en la que se inscribe. En este sentido, podemos afirmar, junto con Cárdenas (2006), que el desplazamiento del sujeto de una posición en la que su palabra se identifica con los planteos ajenos a una posición en la que comienza a vislumbrarse una voz propia

(...) debe ser interpretado positivamente, porque es el que permite que el sujeto formule dentro de este discurso que le es todavía ajeno. El riesgo es, sin duda, como también sucede en los niños pequeños, producir un lenguaje cuya característica más marcada es el “error”, un error que el sujeto no puede subsanar ni siquiera en la revisión, porque no puede reconocerlo. (p. 182)

Por estos motivos, la labor de corrección no se concibe desde esta perspectiva como un trabajo de edición sobre el texto de lx alumnx, consistente en el señalamiento de errores que, una vez subsanados, permitirían “arreglar” el texto. Cuando se cambia una palabra por otra, se suprime un signo de puntuación o se incorpora un término nuevo, lx docente está interviniendo el texto de lx estudiante para enmendarlo y adecuarlo lo más posible a las expectativas de lo que verdaderamente espera leer como respuesta a la consigna propuesta (Romanini, 2014). El resultado probablemente sea un texto menos fragmentario y con una selección léxica más pertinente, en otros términos, un texto más “legible”, pero ello será por la intervención de la

mano de lx docente/editxr y no producto de los sentidos que pueda desplegar lx alumnx. Consideramos que esta práctica se sustenta en una distinción forma/contenido que supone pensar que hay, por un lado, acceso al discurso de referencia por parte de lx estudiante (en otras palabras, el contenido de lo que plantea lx alumnx “es correcto”), pero, por otro, hay una dificultad en la escritura para dar cuenta de él (es decir, lo que falla es la “redacción”). En este punto, resulta importante recordar, como planteé en el Capítulo II, que la ciencia es una construcción discursiva y que no puede pensarse por fuera del lenguaje, por lo que, si el texto de unx estudiante presenta fallas en relación con la exposición de una problemática, una teoría o un concepto que se inscriben dentro de una determinada disciplina, es porque hay dificultades en el acceso a este discurso de referencia.

Desde la línea teórica a la que adscribo, la revisión es una instancia de lectura en la que lx docente se pregunta por el sentido de las textualizaciones de sus estudiantes y propone interrogantes sobre aquellas zonas en las que, por diversos motivos, se generan rupturas, extrañamientos, derivas de sentido (Romanini, 2014; Arbusti y Romanini, 2020). El señalamiento y la pregunta sobre los lugares donde el texto falla –pero no así su enmienda– permite que sea lx propix estudiante quien reformule su escrito, si es que ha pasado por el fenómeno de la escucha, es decir, si, con apoyatura en las revisiones docentes, puede escuchar que efectivamente allí su texto no hace sentido e intente una versión alternativa que se acerque más a los requerimientos de la consigna a la que responde y de la esfera discursiva en la que se inscribe. Así entendida, la corrección no es un arreglo del texto de lx estudiante, en tanto no se revierte la falla, pero tampoco constituye una certeza de que lx alumnx pueda revertirla lx mismx, sino que esta es una posibilidad eventual que se da cuando el sujeto se sobrepone al efecto de captura, advierte que algo en su texto no cuadra y busca reescribirlo, por lo que la corrección es entendida en términos de una orientación, de un apoyo que puede guiar el trabajo de reformulación.

2. La corrección en el Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela

El TLEA de la UNRaf se constituye como un espacio inicial para el abordaje de las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico a través del reconocimiento y la reflexión sobre sus principales características y del ejercicio de leer y escribir textualizaciones que se inscriben dentro de esta esfera discursiva. Desde el Taller, se entiende que la visibilización de los rasgos lingüístico-discursivos propios de estos textos es un primer paso

para que lxs estudiantes ingresantes puedan afrontar, con mayores herramientas, las tareas que implica una carrera universitaria, en lo que respecta al estudio y la acreditación de saberes a través de exámenes escritos. En este sentido, este espacio curricular hace especial énfasis en la reflexión constante sobre las textualizaciones, ya sean propias o ajenas. A la vez considera que la reescritura de los textos propios, con apoyatura en las devoluciones docentes, es un mecanismo propicio para la búsqueda de adecuación a la consigna y a los rasgos propios del discurso académico, por lo que la instancia de revisión posee un lugar central dentro de las prácticas de escritura propuestas por el Taller.

A lo largo del cuatrimestre, se solicitan diversas tareas de escritura –además de las instancias de evaluación parcial exigidas para regularizar la materia–, algunas grupales y otras individuales, que lxs estudiantes resuelven de manera domiciliaria en un procesador de texto y envían en formato digital a través del campus virtual de la universidad, para su corrección y evaluación por el equipo docente. Este, en 2021, se encontraba conformado por 14 docentes, que compartían criterios comunes para llevar adelante la labor de corrección. Las devoluciones a estas tareas comprenden, por un lado, una calificación no numérica, que indica si el trabajo se encuentra aprobado o si requiere de una nueva entrega, acompañada de una devolución general del escrito; y, por otro, una serie de comentarios de retroalimentación en el propio documento sobre segmentos del texto. Asimismo, también en algunas ocasiones, lxs docentes optan por emplear el resaltado⁸ de ciertas partes específicas de los escritos con el objetivo de señalar los lugares concretos donde el texto falla. Así, los dos modos más empleados para corregir, en términos de Tapia (2016), son los “enunciados” y las “marcas”.

Asimismo, en las clases se suele destinar un momento para realizar devoluciones generales de las tareas solicitadas, a menudo a partir del análisis de algunas respuestas –en formato anónimo–, con intervenciones de lxs propixs estudiantes que también ocupan, por unos minutos, el lugar de correctorxs del texto de otrxs. De esta manera, se busca que la instancia de corrección no sea solo un ida y vuelta individualizado y unidireccional (del docente a lx estudiante), sino que se vuelva una práctica conjunta, que sea más horizontal y que favorezca el proceso de autoevaluación del estudiante frente a sus propias producciones.

⁸ Se acostumbra emplear diversos colores para señalar distintos aspectos (ortográficos, de puntuación, de concordancia, de selección léxica, etc.) a revisar por lxs estudiantes. Lxs docentes suelen acordar previamente con sus alumnxs el valor atribuido a cada color en la instancia de corrección.

Además de constituir marcas de dialogicidad, que dan cuenta de un intercambio particular entre docente y estudiante, centrado en la lectura y evaluación por parte de lx primerx de un texto escrito por lx segundx, el resaltado y los comentarios de retroalimentación son herramientas que posibilitan señalar e interrogar al estudiante sobre cómo está configurado su escrito, sobre los sentidos que el texto propone, sobre los efectos que produce el empleo de determinadas expresiones y cuáles acarrea la ausencia de otras. En este sentido, especialmente los comentarios en los márgenes de los textos, constituyen una manera alternativa al de la corrección entendida como enmienda del texto del otrx y, por lo tanto, un instrumento sumamente pertinente para el trabajo propuesto desde la materia. Sobre la ventaja del uso de comentarios en talleres de escritura académica, Colussi (2017) señala:

Su importancia en el taller reside en cuestionar modalidades aceitadas y cristalizadas en el trabajo escolar –cuando de leer y escribir se trata– al proponerse como una intervención para reflexionar sobre el lugar de los procedimientos y las decisiones de escritura en la construcción de los sentidos que el texto propone. (p. 43)

Por los motivos señalados hasta aquí es que también se busca evitar el uso de la herramienta “control de cambios” del procesador de texto,⁹ que permite tachar segmentos de los escritos e incorporar nuevos con otro color, de manera tal de distinguir el texto original de las modificaciones incorporadas. Se trata de una herramienta que constituye una forma particular de corrección que Tapia (2016) justamente define como “enmienda” y cuyo objetivo es reemplazar el enunciado de lx estudiante por una opción más pertinente, que logre una nueva versión, mejorada, del texto original. En contraposición, los comentarios docentes tienen como fin propiciar la reflexión de lxs estudiantes del TLEA sobre sus propias producciones, fundamentalmente en relación con la adecuación a la esfera discursiva y a la situación comunicativa en la que se inscriben, pero también con respecto a aspectos normativos y gramaticales. Por ello, en numerosas ocasiones revisten la forma de preguntas, tal como es posible observar en las primeras versiones del Registro N°2 y del Registro N°10 del *corpus* de trabajo de esta investigación:

⁹ De hecho, en el corpus de esta investigación se registran únicamente dos casos de correcciones realizadas con este recurso.

3- El texto n° 2 presenta rasgos para circular en una universidad, ya que tiene más complejidad y nos permite saber gracias a su género que es un texto que se podría dar tranquilamente en una clase.

Autor
¿Por qué es complejo? ¿Por qué se podría dar tranquilamente en una clase?

Figura 1. Registro N°2 - Martín, primera versión

- “Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman, año, p). La estructura textual del simposio compartido para este trabajo práctico tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que los y las personas que transitan la universidad al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de género discursivo, los pueden reconocer por “familiaridad”.

Autor
¿El texto 2 es un trabajo práctico?

Autor
¿"Los personas"?

Figura 2. Fragmento Registro N°10 - Natalí y Federico, primera versión

En el primer caso, las preguntas apuntan a explicitar que la afirmación del alumno requiere de argumentos que la sustenten, tal como lo exige el discurso académico, en general, y la consigna de trabajo, en particular. Con respecto al Registro N°10, el primer comentario interroga sobre la ambigüedad que genera la expresión “trabajo práctico” en este contexto y, el segundo, sobre la inclusión del determinante “los” junto al sustantivo “personas”. Este error de concordancia nominal bien podríamos encontrarlo corregido por medio de una línea que tache el determinante e indique que no es correcto su uso allí, que es necesario suprimirlo. Sin embargo, aquí lx docente opta por consultar al estudiante, por medio de una pregunta, si esa expresión le resulta o no extraña.

Otros comentarios adoptan la forma de sugerencias a tener en cuenta, como ocurre en la primera versión del Registro N°7, donde lx docente a cargo de la corrección recomienda, por un lado, no emplear ítems en la escritura del texto solicitado y plantea, por otro, la posibilidad de analizar otros elementos del texto fuente que no han sido mencionados por lxs estudiantes y que permiten inscribirlo dentro de la esfera académica:

- Composición: en la primera página se encuentra el título, la fecha en la que fue redactado, autores, editorial; luego es de esperar que según el tipo de texto se encuentre un resumen, una introducción, fundamento, desarrollo y conclusiones finales. Tal como aparece en la imagen a continuación,

Autor

Su respuesta está muy bien. Solo voy a reiterar que sería mejor no utilizar ítems, sino escribir en párrafos aparte.

Autor

Además, podrían haber mencionado otros elementos, como el tipo de autores (su profesión) y la aparición de la pertenencia institucional, así como la situación comunicativa (se trata de un texto presentado en unas jornadas) y el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico.

Figura 3. Fragmento Registro N°7 – Carla y Martín, primera versión

En algunas ocasiones, los comentarios constituyen aclaraciones que buscan señalar y brindar explicaciones sobre distintos aspectos, entre ellos, la inadecuación del empleo de ciertas elecciones léxicas, como en la figura 4, donde la expresión “título genérico” no resulta pertinente para referirse al título del texto fuente analizado; y como en el segundo comentario de la figura 5, donde se marca la imposibilidad de analizar, como un rasgo más de los géneros discursivos, la categoría “enunciados”.

b- *“Es decir que, cuando un texto aparece frente a nuestros ojos, llega a nuestro escritorio o ingresa a nuestra casilla de correo, comenzamos a categorizarlo sobre la base de ciertas características textuales: se presenta en un cierto tipo de papel [...], puede que tenga un título genérico [...] o el nombre de un periódico conocido. A partir de esto comenzamos a formar expectativas acerca de lo que puede llegar a contener, el tipo de personas del que proviene.”* como dice el autor el enunciado 2 tiene un **título genérico** (IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico) que nos hace **confirmar que** pertenece a una investigación científica y si seguimos leyendo el texto nos damos cuenta que se dirige a la comunidad científica.

En definitiva, estamos en condiciones de decir que el texto 2 es de género académico especializado, capaz de circular en las universidades.

Autor

En **realidad** el título es bastante específico en cuanto al tipo de jornadas (forestales) y en el marco de qué congreso se realizaron (Internacional Agroforestal Patagónico).

Figura 4. Fragmento Registro N°4 - Virginia, primera versión

Este texto refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las diferentes esferas, no sólo por su contenido y por su estilo verbal (selección de recursos léxico, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino por su composición o estructuración. Los tres momentos (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación

- **Enunciados:** En este texto se observa un formato particular que se relaciona a los **pappers**, los cuales son muy utilizados en el ámbito académico.
- **Contenido temático:** en el **pappers ~~papers~~**, se evidencia un tema específico: “La

Autor

Esto está muy bien, pero están usando las palabras de Bajtin prácticamente tal como aparecen en el texto, y eso no puede hacerse así sin más en el ámbito académico. Para la próxima, tienen dos opciones: una es parafrasear y reformular el texto del autor, la otra es citar lo que dice apropiadamente, utilizando comillas.

Autor

Todo texto es un enunciado, por lo tanto, esta no sería una categoría se pueda analizar.

Figura 5. Registro N°7 - Carla y Martín, primera versión

También encontramos en el *corpus* comentarios que constituyen indicaciones o instrucciones, tal como se puede observar en relación con el primer comentario de la figura 5,

donde hay un señalamiento por parte de lx docente acerca de cómo deben actuar lxs autorxs ante la inclusión de un segmento ajeno en su propio escrito; o en los comentarios de la figura 6 en los que las instrucciones sobre cómo proceder ante expresiones redundantes del texto están precedidas por una explicación que justifica el cambio solicitado.

En el *paper* se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”. Esto se relaciona con el contenido temático del texto; además, utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones específicas del tema tratado que configuran el estilo del texto. Como, por ejemplo, como se menciona en el texto, “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.” Dentro de la composición del enunciado, en la primera página, se encuentran elementos como el título, la fecha en la que fue redactado, autores, profesión y su pertenencia institucional, editorial, el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico y la situación comunicativa del texto, que en este caso se presenta en jornadas, tal como se evidencia en la imagen 1.1

Autor
Si bien está separada por una cita, la expresión resulta un poco redundante, el hecho de que “evidencia un tema específico” y que esto “se relaciona con el contenido temático del texto”. Una opción sería eliminar el último comentario, aunque también podrías reformularlo de otro modo.

Autor
Fijate que estos tres segmentos en realidad significan lo mismo. Podrías eliminar alguno:
-Como se menciona en el texto, “analizar...
-Como, por ejemplo, “analizar...
-Por ejemplo, como se menciona en el texto, “analizar...

Figura 6. Registro N°7 – Martín, segunda versión

Lejos de querer establecer una tipología de los comentarios de retroalimentación¹⁰ presentes en el corpus, ya que excede el objetivo de esta investigación, lo que me interesa mostrar aquí son algunos ejemplos concretos de la manera en que se lleva adelante el trabajo de corrección dentro del TLEA. Si bien los comentarios responden, como vimos, a estrategias diversas, además de que el equipo de trabajo está constituido por un grupo numeroso donde cada docente no deja de tener un “estilo personal” en la corrección, el objetivo principal que orienta este trabajo es hacer visibles aquellas fallas o inadecuaciones que, por diversos motivos, lxs estudiantes no han podido distinguir en la instancia de escritura y propiciar la vuelta a sus producciones con una mirada reflexiva, entendiendo que la revisión constituye una instancia clave del proceso de escritura y que las correcciones docentes pueden ser una guía en este trabajo.

¹⁰ Para un desarrollo más exhaustivo acerca de recursos empleados en comentarios de retroalimentación, en particular, y en devoluciones escritas, en general, ver el capítulo “Las devoluciones escritas del profesor universitario”, de Lucía Natale (2018).

Capítulo IV

Análisis del *corpus*

Las textualizaciones que se analizan en este capítulo, como ya he mencionado, responden a dos consignas de trabajo diferentes, que fueron resueltas de manera domiciliaria en grupos de dos integrantes, en el caso de la primera actividad, y de forma individual, en el caso de la segunda. Durante el intervalo entre la resolución de ambas tareas, en el Taller se desarrollaron temas del programa, relativos a las convenciones propias de los géneros académicos, en torno a la situación comunicativa en la que se inscriben, al estilo que presentan y a su composición. Es así que lxs alumnxs, al momento de reformular la primera versión (es decir, de resolver la segunda actividad), contaban con un recorrido, si bien no exhaustivo, por lo menos general sobre las características propias de los textos que se leen y se escriben en la esfera científico-académica. Asimismo, también resolvieron otras tareas de escritura propuestas por la cátedra. En este sentido, en la materia se han desarrollado ciertos temas que pueden convertirse en herramientas para reformular la primera versión presentada a inicios de la cursada, aunque esto no suponga, teniendo en cuenta los planteos del interaccionismo brasileño-argentino, que las segundas versiones estén mejor logradas que las primeras, en términos de adecuación a la consigna y a la situación comunicativa.

Siguiendo el objetivo planteado para esta investigación, en este capítulo analizaré tanto las primeras como las segundas versiones propuestas por lxs estudiantes, para observar puntualmente qué ocurre con las reformulaciones de los segmentos estructurados en forma de ítems o enumeraciones. Tal como adelantamos en el capítulo II, la inclusión de este tipo de segmentos suele generar una ruptura o discontinuidad en el devenir textual, por lo que un rasgo que suele caracterizar a estas textualizaciones es la fragmentariedad. En algunas de las segundas versiones del *corpus*, lxs estudiantes reformulan estos segmentos a partir de las especificaciones de la nueva consigna de trabajo, de las sugerencias de lxs docentes y/o porque perciben que algo falla en sus textualizaciones, por lo que presentan respuestas más adecuadas a lo solicitado en la consigna y a las convenciones propias de los textos académicos. En este sentido, recuperando los planteos de Desinano (2009), es posible pensar el funcionamiento lingüístico del sujeto que se evidencia en los textos en términos de cercanía o alejamiento con respecto a dos polos opuestos: el de la fragmentariedad y el de la continuidad. Así, ciertos textos presentan determinadas características tanto gráficas como de selección léxica o de combinación sintáctica que tienden a generar discontinuidad, por lo que, en líneas generales, se pueden ubicar más cerca del polo de la fragmentariedad. En cambio, otras textualizaciones

que no presentan fallas en relación con la lengua y con el discurso, o presentan algunas fallas, pero estas no se caracterizan por ser sus marcas más significativas, se acercan al polo de la continuidad.

1. Primeras versiones: fragmentariedad textual

Las primeras versiones que conforman el *corpus* de este trabajo se caracterizan por su cercanía al polo de la fragmentariedad. Esto se debe, por lo menos, a dos grandes fenómenos que analizaremos en este apartado: en primer lugar, la inclusión de elementos de la zona visuográfica, tales como puntos que conforman ítems y ciertos signos de puntuación como las comas presentes en enumeraciones, generan rupturas en los escritos por distintos motivos; por otro lado, la presencia de fragmentos, expresiones o palabras extraídas de los textos fuente o de la bibliografía, que no se distinguen de manera clara de la palabra propia, producen una serie de efectos de extrañamiento en la lectura que también contribuyen a la fragmentariedad de las textualizaciones analizadas.

En cuanto al primer fenómeno, los segmentos estructurados en forma de ítems presentan distintos enunciados aislados entre sí, sin vinculación más que por el hecho de pertenecer todos a un listado de elementos, que se suceden, en la página escrita, unos a otros. Esta práctica, que suele ser habitual, por ejemplo, en la escritura de borradores o en la toma de apuntes, no resulta la más esperable y la más pertinente para responder a una consigna que requiere la construcción de una argumentación. Por su parte, las enumeraciones a partir de comas que se estudian aquí suelen incluir enunciados que aparecen desvinculados entre sí porque no se relacionan con la consigna de trabajo propuesta, porque presentan fallas en términos sintácticos o porque no resultan elecciones adecuadas en función de la situación comunicativa en la que estas respuestas se insertan. Asimismo, algunas de las textualizaciones analizadas presentan usos no convencionales de los signos de puntuación, lo que colabora también a presentar un texto como discontinuo.

En relación con el segundo fenómeno planteado, dentro del *corpus* encontramos un grupo de textualizaciones que incluyen expresiones de textos de la bibliografía de la materia o de alguno de los textos fuente que debían analizar los estudiantes. Se trata de fragmentos extraídos de manera textual o que presentan alguna modificación, pero que, en todo caso, se evidencia a simple vista su correlación con el texto original del que fueron retomados. La inclusión de estos segmentos en muchas ocasiones genera fragmentariedad en el texto, ya que la vinculación entre estos y los segmentos de autoría propia no resulta pertinente, ya sea en

términos temáticos o porque no se explicita cuál es efectivamente la relación posible entre la palabra propia y la ajena, o entre la palabra ajena y lo solicitado en la consigna. A esto hay que añadir que, en muchos casos, no hay una distinción clara entre las voces que se combinan en el texto, aspecto al que, como vimos, es necesario atender en la esfera científico-académica.

El registro N°10 de Micaela, ya presentado en el capítulo II, muestra de manera paradigmática estos aspectos, pero también se pueden observar en el texto de Jazmín (registro N°5), quien responde a la consigna de trabajo con un único párrafo en forma de enumeración:

3: Dentro de la universidad capaz que impacte más el texto 1: Se identifica el lector y escritor, contiene un título bastante atrapante , la lectura es comprensiva y entendible , al leerlo se sabe si podemos ayudar o es perteneciente al gobierno, uno analiza si es estrategia o no , se encuentran expectativas. (Registro N°5 - Jazmín, Primera versión)

Si bien la elección del texto 1, es decir, la noticia, no resulta adecuada, ya que no presenta rasgos que hagan que su circulación sea más esperable en la universidad, la autora logra identificar en la bibliografía algunos aspectos que pueden servir para argumentar su afirmación, tales como “Se identifica el lector y escritor” –que remite a la expresión “Tal conocimiento contribuye a identificar al posible lector o escritor (...)” (Bazerman, 2013, como se cita en Romanini, 2021a, p.3)– o “contiene un título bastante atrapante” –que recupera el planteo de Bazerman acerca del título como un elemento de los textos que posibilita identificar el género en el que se inscriben, pero incorpora un rasgo, el de ser “atrapante”, ausente en el texto de referencia. No obstante, la argumentación parece quedar a medio camino, ya que la alumna no menciona quién escribe el texto ni a quién está dirigido, a la vez que tampoco explica por qué considera que el título sea atrapante. La estudiante parece elegir la noticia por ser más “impactante” y más “entendible” que el resumen de ponencia: “impactante” porque contiene ciertos elementos que buscan llamar la atención de lxs lectorxs, como el epígrafe, que destaca los estragos ocasionados por el incendio, los elementos de diseño gráfico, que resaltan el título, y la fotografía de los bomberos trabajando; y “entendible” en tanto la estudiante está familiarizada con el género “noticia”, por lo que considera que el texto, en comparación con el resumen, es de fácil comprensión. Entonces, más que seleccionar el texto cuyas características sean las que predominan en los textos que circulan en el ámbito académico, la estudiante optó por señalar aquel que, para su criterio, resulta más familiar y más entretenido.

Por otra parte, otros puntos de la enumeración, que también son retomados del texto de la bibliografía, no funcionan como argumentos pertinentes, tal es el caso de “al leerlo se sabe si podemos ayudar o es perteneciente al gobierno, uno analiza si es estrategia o no , se

encuentran expectativas”. En efecto, ciertas palabras como “ayudar”, “gobierno”, “estrategia” y “expectativas” remiten directamente a diversos segmentos del texto de Bazerman, pero, dada la forma en que se encuentran combinadas en la respuesta de Jazmín, no logran construir sentido. En el primer segmento, “al leerlo se sabe si podemos ayudar o es perteneciente al gobierno”, se establece una oposición entre dos aspectos que carecen de relación entre sí y que, entendemos, pueden referir a dos fragmentos distintos del texto de Bazerman: “Cuando uno escribe o *lee un texto, ayuda saber* en qué sistema de actividades éste se encuadra (...)” (p. 3) y “La primera vez que recibimos un tipo de notificación por parte del *gobierno* (...)” (p. 2).¹¹ En el primer caso, la paráfrasis propuesta por la autora invierte el lugar y las formas que revisten los verbos: ahora “saber” es el verbo principal y “ayudar” se incluye en infinitivo que, junto a “podemos”, forma parte de una perífrasis verbal dentro de una subordinada. Este cambio genera una ruptura en el devenir textual –que se puede considerar como un efecto de lengua– en la medida en que no aparece explicitado el objeto de “ayudar”. Por su parte, el término “gobierno” se recupera del texto de Bazerman de un ejemplo concreto que propone el autor para dar cuenta de lo que ocurre cuando nos enfrentamos a un género desconocido, pero aquí se encuentra totalmente desvinculado en relación con los aspectos que hacen posible justificar la afirmación propuesta al inicio de la respuesta. Dicho de otro modo, la palabra “gobierno” aquí no presenta ninguna vinculación con el texto número 1, ni constituye una característica que podría relacionarlo con el ámbito universitario, por lo que se puede pensar que la inclusión de este término provoca un efecto de discurso, ya que genera un extrañamiento con respecto a la situación comunicativa particular en la que se inserta la respuesta de Jazmín.

A su vez, los términos “estrategia” y “expectativas” se encuentran presentes en el texto de Bazerman con el objeto de plantear que los géneros discursivos no son solo convenciones relacionadas con la forma y el contenido de los textos, sino que también suponen un saber sobre, entre otros aspectos, las estrategias apropiadas y posibles de emplear para lograr determinados propósitos y las expectativas que lxs potenciales lectorxs pueden tener acerca de un texto que se inscribe dentro de un determinado género. En el Registro N°5, Jazmín considera que, al leer la noticia, unx puede llegar a saber si es una estrategia o no, pero ¿cómo podríamos considerar a la noticia como una estrategia? Y, además, ¿sería una estrategia sobre qué? A su vez, tampoco menciona qué expectativas son las que se encuentran en el texto. Parece ser, entonces, que retoma estos términos de la bibliografía, los reconoce como aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de pensar las particularidades de un texto en función de su contexto

¹¹ Las cursivas son mías.

de circulación, pero no logra que funcionen de manera adecuada en su respuesta en la medida en que son enunciados incompletos. Considero que esta incompletud es también un efecto de discurso, producido por la necesidad de retomar elementos de la bibliografía –como lo solicita la consigna– pero sin conseguir incluirlos de manera tal que logren constituirse en argumentos válidos.

Estos aspectos dan cuenta de que el texto se encuentra atravesado por la palabra del Otro. No obstante, según el interaccionismo brasileño-argentino, se evidencia un sujeto en una segunda posición, que no recupera simplemente la voz ajena, sino que propone cambios en relación con esa palabra, cambios que no resultan pertinentes tanto en términos sintácticos, ya que hay enunciados incompletos que carecen de argumentos requeridos para poder funcionar en una oración, como de selección léxica, en la medida en que se recuperan del texto de Bazerman determinadas palabras que no establecen una vinculación precisa con la consigna y el tema general a los que debe responder el texto. Así, podemos considerar a estas fallas como efectos de lengua y de discurso que evidencian un funcionamiento del sujeto particular, que se encuentra en una situación de captura, por lo que no logra percatarse de aquellos lugares en los que su textualización no hace sentido.

Por último, también en su dimensión material el texto resulta fragmentario al presentar una separación inadecuada entre las comas y las palabras que las preceden, separación que no se advierte en toda la enumeración, sino sólo en algunos de los sintagmas enumerados. A esto hay que agregar que la coma suele ser un signo de puntuación que sirve para dar continuidad al escrito, para avanzar en el texto. En el caso de una enumeración, la coma separa una serie de enunciados relacionados entre sí, que conforman un todo. Sin embargo, aquí vincula elementos que sí pueden funcionar como argumentos para sostener la afirmación propuesta antes de la enumeración –pero que no dejan de revestir un carácter fragmentario, como he mencionado más arriba– con otros segmentos que efectivamente no resultan pertinentes para responder la consigna de trabajo, por lo que la enumeración a partir de comas contribuye, así, a la presentación de este texto como un texto fragmentario.

Otro caso en el que pueden visualizarse fenómenos de fragmentariedad, pero de distinto orden a los analizados en el texto anterior, es el escrito de Carla y Martín (Registro N°7):

3- Elegimos el texto número dos: *“Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut”*, porque cumple con los rasgos característicos de aquellos textos que se encuentran en la universidad. Teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Este texto refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las diferentes esferas, no sólo por su contenido y por su estilo verbal (selección de recursos léxico, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino por su composición o estructuración. Los tres momentos (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación

- Enunciados: En este texto se observa un formato particular que se relaciona a los pappers, los cuales son muy utilizados en el ámbito académico.
- Contenido temático: en el pappers se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”.
- Estilo: utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones acordes al tipo de texto desarrollado. Como, por ejemplo, cuando en el texto dice “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.”
- Composición: en la primera página se encuentra el título, la fecha en la que fue redactado, autores, editorial; luego es de esperar que según el tipo de texto se encuentre un resumen, una introducción, fundamento, desarrollo y conclusiones finales. Tal como aparece en la imagen a continuación. (Registro N°7 - Carla y Martín, Primera versión)

En relación con la inclusión de voces ajenas, es interesante notar que aquí los estudiantes no trabajan con el texto solicitado en la consigna, es decir, el texto de Bazerman, sino que retoman en el segundo párrafo, casi de manera textual, un fragmento de “El problema de los géneros discursivos” de Mijaíl Bajtín, texto que también se encuentra en la bibliografía obligatoria del programa del TLEA. Justamente, el segmento que deciden incorporar a su respuesta es aquel en el que Bajtín define cuáles son los rasgos propios de los enunciados – contenido temático, estilo y composición– y sostiene que estos rasgos –o momentos, tal como

aparece en la traducción– se encuentran determinados por las particularidades de la esfera de la praxis humana en la que se inscriben. Entonces, Carla y Martín deciden estructurar su respuesta a partir de los rasgos que presenta el texto número 2, considerado por lxs estudiantes como aquel que circula en el ámbito universitario.

Como se puede observar, en el segundo párrafo no hay ninguna mención a Bajtín y tampoco se establece una distinción gráfica entre la palabra propia y la ajena. Ahora bien, hay un intento de lxs autorxs por vincular este fragmento extraído de la bibliografía con el texto que deben analizar, por lo que optan por sustituir el sujeto de la primera oración –“estos enunciados” (Bajtín, 1999, p. 248) por “este texto”–, lo que genera una falla a nivel conceptual, ya que lxs estudiantes ahora se refieren a un texto en particular, el resumen de ponencia, pero el resto del fragmento no presenta modificaciones vinculadas con este nuevo sujeto gramatical. Así, “Este texto refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las diferentes esferas (...)” no es un enunciado pertinente en relación con la teoría bajtiniana, ya que el texto podría reflejar únicamente las condiciones y el objeto de una esfera de la actividad humana en particular, en la que se inscribe, no de las diferentes esferas que existen. Considero que se genera, entonces, un efecto de discurso porque la modificación del sujeto de la oración provoca una inadecuación con respecto a la teoría de referencia.

Ahora bien, en el resto del texto sí se distingue la palabra propia de la del texto fuente a partir del empleo de comillas. Esto permite confirmar, en primer lugar, que lxs estudiantes no desconocen la función de este elemento gráfico para señalar la inclusión de citas textuales y, en segunda instancia, que, cuando los sujetos se encuentran en una situación de captura, este conocimiento parece no estar disponible, es decir, se encuentra obturado, por lo que los sujetos no pueden distinguir esta inadecuación con respecto a las exigencias propias del discurso científico-académico. Así, esta respuesta ilustra el planteo del interaccionismo brasileño-argentino acerca de que en una misma textualización pueden observarse funcionamientos distintos del sujeto, en relación con las instancias en las que se encuentre, con respecto a la lengua y el Otro.

Otra marca de fragmentariedad de este texto es la estructuración del resto de la respuesta en forma de ítems, en la medida en que los enunciados se suceden unos a otros, pero carecen de vinculación entre sí. La discontinuidad material que se observa a simple vista a partir de la elección de ítems, en lugar de optar por una escritura en párrafos, se encuentra aquí reforzada por el uso sistemático de los dos puntos luego de los sintagmas iniciales, lo que los hace

funcionar como subtítulos. Además, y teniendo en cuenta lo planteado por Carla y Martín en el primer párrafo de su respuesta, los ítems deberían listar los aspectos que permiten postular al texto 2 como aquel que resulta más esperable encontrar en el ámbito universitario, aspectos que, en el segundo párrafo, retoman de la teoría bajtiniana. No obstante, el listado propuesto por lxs estudiantes incluye no solo los tres rasgos con los que Bajtín caracteriza a los enunciados, sino que mencionan, con la misma jerarquía, el concepto de enunciado propiamente dicho. En otras palabras, la respuesta incluye a “enunciados” como una característica más a analizar del texto fuente, lo que resulta, de acuerdo con la teoría de referencia, inadecuado. A esto se le añade que, en el desarrollo de este primer punto, lxs estudiantes hacen referencia al “formato” del texto, aspecto sobre el que no ahondan demasiado, pero que se vincularía más con la composición. Ahora bien, el formato de este texto, sostienen lxs autores, “se relaciona a los pappers, los cuales son muy utilizados en el ámbito académico”. Esto significa que reconocen al resumen como un elemento paratextual característico de los *papers* o artículos científicos, género que en el Taller se aborda y estudia ampliamente, por lo que intuyen que el texto 2 es un fragmento de un *paper*, como se termina de evidenciar en el segundo ítem. Entonces, es posible hipotetizar que aquí el término “formato” estaría siendo utilizado como un sinónimo de “género”, lo que le otorgaría más sentido a la inclusión de este primer ítem dentro del texto, al querer establecer, en primer lugar, la pertenencia del texto 2 a un género científico-académico determinado. Así, se observa aquí una segunda posición, ya que hay un intento por parte de lxs estudiantes de apropiarse de los conceptos de la teoría de referencia, pero de igual manera emerge la falla, al intentar emplear sinónimos en lugar de la terminología específica propia de la teoría bajtiniana.

En cuanto a los segmentos en forma de ítems que incluyen citas textuales, los enunciados de lxs estudiantes no resultan lo suficientemente precisos a la hora de describir las características en torno al contenido temático y al estilo del texto fuente. En relación con el primero, únicamente sostienen que el resumen de ponencia posee un tema específico, y, en lugar de indicar cuál es, incorporan una cita textual en la que se menciona el objetivo del trabajo. Si bien el propósito de un escrito se encuentra indisolublemente asociado a su temática, lo cierto es que no son sinónimos, por lo que su inclusión, aquí, no resulta del todo pertinente. En relación con el estilo, lxs alumnxs plantean que en el texto fuente se emplea un léxico particular que resulta adecuado “al tipo de texto desarrollado”, es decir, consideran que la selección léxica es pertinente en relación con el género en el que se inscribe el texto, pero no indican cuáles son las particularidades que efectivamente hacen que ese léxico resulte

apropiado. Esta falta de descripción de las características mencionadas también contribuye a la fragmentariedad del escrito. En relación con ello, las citas textuales, si bien se incluyen a modo de ejemplo de lo enunciado previamente, ocupan tal centralidad dentro de cada ítem que parecen dar cuenta por sí mismas, o así podríamos intuir que lo entienden lxs estudiantes, de los rasgos que se están analizando, por lo que no requerirían de una explicación más detallada por parte de lxs propixs autorxs de la respuesta. Ahora bien, en términos de lo que aparece efectivamente materializado en el texto, las citas textuales no alcanzan para dar cuenta de los fenómenos observados por lxs estudiantes, por lo que los segmentos estructurados en forma de ítems, en cuanto al desarrollo temático y las exigencias de la consigna, se presentan como incompletos.

Otro caso que también se encuentra estructurado en ítems es el Registro N°10 de Natalí y Federico. En tanto da cuenta de una organización diferente a la del texto analizado previamente, resulta enriquecedor incluir su análisis aquí. A diferencia del escrito anterior, Natalí y Federico sí retoman a Bazerman para sostener la elección del resumen de ponencia como aquel texto que es más esperable encontrar dentro del ámbito académico. Así, incluyen tres ítems en su respuesta que contienen los argumentos que sostienen su elección. Cada uno de ellos inicia con una cita demarcada con comillas seguida de un análisis del texto fuente en función de lo planteado en esa cita:

El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de Fuego de la Ley 26.331 en Chubut.” debido a:

- “Involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” (Bazerman, año, p.). Por ejemplo una de las metas de investigación que proponen las autoras es: “[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector”. Y, en cuanto a las relaciones, son entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión.
- “El género ayudar a dar propósito y forma a lo que se escribe, cómo así también identifica las posibles expectativas de los lectores” (Bazerman, año, p). En el texto que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo del mismo tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del

simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una primer investigación expuesta, los datos de el investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción de el trabajo realizado. Todo esto nos ayuda como lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente.

- “Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman, año, p). La estructura textual del simposio compartido para este trabajo práctico, tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que los y las personas que transitan la universidad al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de género discursivo, los pueden reconocer por “familiaridad”. (Registro N°10 - Natalí y Federico, primera versión)

Si bien en este caso la delimitación de la palabra propia con respecto a la ajena es, a primera vista, clara, lo que produce discontinuidad aquí, entre otros factores, es la falta de términos o expresiones que introduzcan las citas y que permitan establecer una vinculación entre ambas voces. Esto provoca una serie de agramaticalidades en el texto. Por ejemplo, el pasaje del primer párrafo al primer ítem requiere, en términos sintácticos, del pronombre relativo “que” para unir la primera oración con la cita textual. A su vez, la cita no incluye el sujeto de “involucran”, por lo que, en este contexto, el verbo refiere a un nuevo sujeto, “El texto”, lo cual supone una falla de concordancia. Es posible considerar a estos fenómenos como efectos de lengua, en la medida en que producen una ruptura en el devenir textual, en el primer caso, por la ausencia de un elemento requerido sintácticamente y, en el segundo, por la presencia del morfema de plural en el verbo, lo que genera una agramaticalidad al no concordar en número con el sujeto de la oración. En cuanto al segundo y tercer ítem, las citas presentan un sujeto diferente en cada caso, lo que trae aparejada una desvinculación mayor con respecto a la afirmación planteada en la primera oración del texto, en la medida en que no hay ninguna fórmula introductoria que atenúe el pasaje de una voz a la otra y que pueda relacionar esas citas, que refieren a “el género” en el segundo ítem y a “los sistemas de actividades” en el tercero, con el texto que se está analizando. Se puede hipotetizar, entonces, que la segmentación de la respuesta en ítems oblitera la posibilidad de establecer este tipo de relaciones entre distintas voces que resultan fundamentales para la continuidad textual.

Además, tampoco hay una explicitación en el primer párrafo de que se retomarán distintas afirmaciones de Bazerman para elaborar los argumentos que sostengan su elección, a la vez que las referencias correspondientes a cada cita se encuentran incompletas al no consignar el año ni el número de página de la que fueron extraídas cada una. Así, esta respuesta no constituye un texto autónomo, sino que es necesario recuperar de la consigna y de la bibliografía aquellos elementos que no se encuentran debidamente explicitados.

Por otra parte, las dos primeras citas, en realidad, no son textuales, pero la tercera sí lo es. En este sentido, la función de las comillas aquí no resulta clara, ya que convencionalmente se emplean para delimitar segmentos extraídos de manera textual y en los dos primeros casos lxs estudiantes modifican los fragmentos citados y/o eliminan ciertas partes. Así, aunque emplean las comillas para demarcar la palabra ajena, de igual modo intervienen sobre ella, generando cambios de sentido que contribuyen a presentar el texto como fragmentario. En la primera cita, por ejemplo, lxs estudiantes omiten tanto el sujeto de la oración (“los géneros”) como el sintagma nominal que funciona como objeto (“el conocimiento”), además de incorporar un segmento de autoría propia, tal como se puede cotejar al revisar el original: “(...) los géneros involucran el conocimiento de situaciones, relaciones, estados, estrategias, recursos apropiados, metas y muchos otros elementos que definen la actividad y definen medios de realización” (Bazerman, 2013, como se cita en Romanini, 2021a, p. 2). Resulta interesante observar el movimiento de sustitución que opera con respecto al sujeto de la oración, ya que la eliminación del sujeto original trae como consecuencia, tal como explícito más arriba, una relación agramatical entre “involucran” y su nuevo sujeto, “El texto”. Ahora bien, “géneros” y “texto” no son términos extrapolables, que pueden funcionar como sinónimos, ya que el primero es una categoría, acuñada por Bajtín (1999 [1982]), que sirve para pensar las regularidades que presentan los enunciados –concepto que, con sus reparos y en este contexto, puede ser equivalente a “texto”– y englobarlos, así, dentro de un mismo grupo. En este sentido, aquí se distingue una falla relacionada con el discurso de referencia, un efecto de discurso propiciado por el intento de vincular el planteo de Bazerman con el análisis concreto del texto fuente. Por otra parte, la inclusión del segmento “que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” también genera un quiebre con respecto al discurso de referencia, ya que el autor no emplea la categoría “formato textual” en su trabajo. De este modo, la intervención sobre la palabra ajena, en una búsqueda de incorporarla al texto y vincularla con la voz autoral, además de implicar un corrimiento en relación con las convenciones que rigen la inclusión de citas textuales en textos académicos, genera cambios

de sentido que no hacen más que provocar el efecto contrario, volviendo al texto discontinuo y fragmentario. Estas fallas sintácticas y de selección léxica podrían considerarse como marcas que muestran a los sujetos en una segunda posición, es decir, en una situación de captura con respecto a la lengua, que se impone sobre ellos e impide que puedan percibirlas.

En relación con esto, en el segundo ítem se pueden observar una serie de agramaticalidades y repeticiones que también provocan un quiebre en el *continuum* textual. En relación con las primeras, se distingue la falta de concordancia en cuanto al género en “primer investigación” y la falta de contracción de la preposición “de” seguida del artículo “el” en dos casos: “de el investigador” y “de el trabajo realizado”. Como se hace evidente al leer el resto del escrito, los estudiantes conocen muy bien las reglas de concordancia nominal y contracción de preposiciones y artículos, sin embargo, emergen en el texto estas fallas como efectos de lengua, como lugares en donde se puede observar la emergencia de un sujeto que no domina completamente su decir. Por otra parte, en un segmento muy acotado del texto, se repite en tres ocasiones la expresión “el mismo” (en sus variantes de género y número). Además de que resulta poco adecuado el uso de esta expresión con valor anafórico, su inclusión, cada vez más presente en textos científico-académicos, se sostiene bajo el supuesto de que contribuye a la formalidad que debe presentar el escrito. En este sentido, las repeticiones de “el mismo” podrían pensarse como un efecto de discurso, en la medida en que están propiciadas por una exigencia –el empleo de un registro formal– propia de la situación comunicativa en la que se inscribe este texto.

Los textos analizados hasta aquí muestran mayormente el funcionamiento de sujetos que se encuentran, desde la perspectiva del interaccionismo brasileño-argentino, en una segunda posición. Se trata de textos en los que no solo se recuperan fragmentos cristalizados de la bibliografía, sino que se puede observar una incipiente voz propia, lo que trae aparejada la aparición de fallas imprevisibles de diverso tipo –sintácticas, léxicas, morfológicas– que he analizado como efectos de lengua o efectos de discurso. Como ya mencioné, la segunda posición se caracteriza por el fenómeno de captura, por el cual la lengua o el discurso se imponen sobre el sujeto, lo que impide que este pueda percibir las fallas existentes en su texto y, por lo tanto, aventurar una reformulación que pueda suturarlas. Ahora bien, estas fallas que rompen el *continuum* textual y suspenden el sentido son, además, marcas de subjetivización, es decir, muestran la presencia del sujeto y singularizan las textualizaciones analizadas, por lo que dan cuenta de una cierta autonomía con respecto a los textos de la bibliografía. Esto quiere decir que no estamos frente a textos en los que simplemente se recuperan fragmentos de otros

textos, sino que se evidencia la presencia de un sujeto que, con más o menos aciertos en relación con las exigencias de la situación comunicativa, comienza a constituirse como tal dentro del discurso científico-académico.

2. Segundas versiones: escucha y reformulación

En esta sección me detendré en el análisis de las segundas versiones de las textualizaciones presentadas en el apartado anterior, de tal manera de poder observar cuáles fueron los cambios realizados por lxs estudiantes, particularmente en relación con los segmentos estructurados en forma de ítems o enumeraciones, con el propósito de adecuar su escrito a las exigencias de la consigna de trabajo y de la situación comunicativa, como así también a las convenciones propias de los géneros discursivos que se inscriben en la esfera científico-académica. Para ello, lxs estudiantes cuentan con las devoluciones y sugerencias propuestas por lxs docentes a la primera versión de sus escritos, además de las orientaciones que brinda la nueva consigna de trabajo, dirigidas a revisar el contenido temático, el estilo y la composición de los textos, teniendo en cuenta el recorrido teórico y práctico llevado adelante en el TLEA.

Tal como se indicó en el Capítulo I, la perspectiva teórica adoptada en este trabajo considera que los cambios que los sujetos pueden realizar sobre sus textualizaciones no siempre conducen a un texto más adecuado (en los términos planteados en el párrafo anterior). Lo que sí supone la reformulación, desde el interaccionismo brasileño-argentino, es la situación de escucha. El sujeto escucha una falla, una inadecuación, un aspecto que no resulta del todo pertinente y es a partir de ese reconocimiento que puede modificar su texto. Así, en este apartado se muestran algunas textualizaciones que, en términos de Desinano (2009), se acercan al polo de la continuidad, en la medida en que las reformulaciones propuestas lograron suturar las fallas tendientes a generar discontinuidad textual, y otras que, si bien proponen cambios, estos no redundan en textos más pertinentes, por lo que continúan próximas al polo de la fragmentariedad.

A continuación, presento la segunda versión del texto de Jazmín. Vale aclarar que el Registro N°5 está conformado por tres versiones: la primera fue analizada en el apartado anterior; la segunda, citada a continuación, fue solicitada específicamente por lx docente que corrigió el trabajo y la tercera corresponde a la consigna número 2. Si cotejamos las dos primeras versiones, se puede observar que presentan una misma estructuración consistente en un primer enunciado que indica cuál es el texto seleccionado (en la primera versión era el texto

número 1, ahora es el texto 2), seguido de una enumeración, precedida por dos puntos, donde se listan los argumentos que sostienen la elección:

3) Dentro de la Universidad capaz que impacte el texto 2 : La lectura es atrapante , este texto genera mucho pensamiento en los universitarios, se circulan diferentes posturas y opiniones sobre el caso , se pueden manifestar de diferentes formas . (Registro N°5 - Jazmín, segunda versión)

En primer lugar, la elección del resumen de ponencia en lugar de la noticia constituye un cambio que puede estar propiciado por la intervención docente, ya que en la devolución de la primera versión se lee: “¿Creés que la noticia es más esperable que circule en la Universidad? ¿O la noticia está al alcance de todos?” (ver Anexo II). Estos interrogantes buscan la reflexión de la estudiante en relación con los ámbitos de circulación más amplios en los que se inscribe una noticia, particularmente en función de sus destinatarios, que no están circunscriptos a una actividad particular, como puede ser la académico-universitaria. En segundo lugar, los argumentos enumerados aquí son diferentes a los propuestos en la primera versión y no se anclan en el texto de Bazerman, sino que más bien se formulan como opiniones personales, por lo que no se cumple con una de las exigencias de la consigna de trabajo.

Además, la autora conserva en esta segunda versión dos términos, “impacte” y “atrapante” que, en la versión anterior, asociados a la noticia, se podían vincular con el imperativo de los textos periodísticos de captar la atención de los lectores por medio de distintas estrategias estilísticas y visuales. Ahora bien, la consigna de trabajo solicita indicar cuál es el texto que resulta más esperable encontrar en el ámbito universitario. En este sentido, el verbo “impactar” no da cuenta de esta solicitud, sino que posee otro sentido, vinculado con causar una gran impresión en términos emocionales, por lo que esta elección léxica sigue siendo inadecuada a los efectos de responder lo que solicita la actividad, por lo que se la puede considerar como un efecto de discurso que se mantiene en ambas versiones del texto. Por otro lado, si antes el título de la noticia era considerado “atrapante”, ahora lo es la lectura del resumen de ponencia, pero no se explica por qué motivos resulta atrapante, al igual que tampoco se desarrollan los argumentos siguientes, por lo que, como en la versión anterior, la argumentación propuesta resulta incompleta.

Por otra parte, esta segunda versión conserva de la primera ciertas expresiones informales, como “capaz” o “mucho”, que es posible considerar como efectos de discurso ya que resultan poco pertinentes en relación no solo con el registro formal que exige el ámbito académico, sino también con la precisión y el efecto de despersonalización, rasgos a los que

también deben acercarse las textualizaciones de esta esfera de la praxis humana. Por una parte, “capaz” resulta una expresión bastante vaga para señalar la elección de uno u otro texto, tal como indica la consigna, a la vez que muestra que la autora no se encuentra muy convencida de su decisión –de hecho, la presencia de esta expresión en ambas versiones es una muestra de la imposibilidad de confirmar cuál de los dos textos es aquel que resulta más esperable encontrar en el ámbito universitario, es decir, la autora sabe que no está segura de su decisión y lo muestra en su texto. Por otra, “mucho” supone una valoración personal acerca, en este caso, de la reflexión que pueda generar el texto seleccionado en el alumnado universitario. Así, estos términos constituyen marcas de subjetividad que van a contramano de los rasgos lingüístico-discursivos propios de los textos científico-académicos. Además, en esta segunda versión se reitera la posición inusual que presentan la mayoría de los signos de puntuación, al encontrarse separados por un espacio de las palabras que los preceden. Estas inadecuaciones, entonces, dan cuenta de que, si bien la estudiante realizó algunas modificaciones, su reformulación no logra constituir una respuesta pertinente en relación con las exigencias de la consigna de trabajo. Esto quiere decir que se produjo la escucha por parte del sujeto y esto posibilitó la generación de cambios, aunque sin conseguir una versión que se adecúe a la situación comunicativa en la que se inserta esta textualización.

Ahora bien, la tercera versión de este escrito presenta cambios significativos respecto de las dos versiones anteriores. En relación con la estructura, ya no se mantiene la fórmula *enunciado que indica el texto elegido + dos puntos + enumeración de argumentos*, sino que se opta por presentar, en el primer párrafo, algunos aspectos del contenido temático del resumen de ponencia y, en el segundo, se propone un argumento que busca sostener la elección de este texto:

En contextos precisos el artículo que identificamos hablar sobre “La prevención de Incendios forestales en Chubut “. Dentro de ella se encuentran investigaciones preliminares , tras el incendio que ocurrió en el año 2015 se crearon varios proyectos como : “ Prevención y protección contra incendios forestales “ , “Medidas de prevención y mitigación de impactos ambientales ocasionados”.

Dado el tema explicado sostengo que este artículo impactará en los Universitarios ya que este tema en la actualidad sigue creciendo, la cual genera más opiniones , charlas , dudas , inquietudes , sobre lo leído. (Registro N°5 - Jazmín, tercera versión)

El primer párrafo es una inclusión completamente nueva con respecto a la versión anterior. Allí se retoman puntos desarrollados en el resumen de ponencia, pero algunas fallas a nivel sintáctico y léxico generan un efecto de extrañamiento en la lectura del escrito. En cuanto a la primera oración, se pueden hipotetizar dos interpretaciones posibles: o carece de predicado y el sintagma nominal “el artículo” es el antecedente de una subordinada relativa que finaliza en el punto; o la subordinada sólo incluye “que identificamos” y “hablar” oficiaría como verbo principal, pero no se encuentra conjugado, por lo que resulta evidente que allí, tomando cualquiera de las dos posibilidades, se produce un efecto de lengua que rompe el *continuum* textual y suspende el sentido. Por otro lado, resulta un tanto inesperada la presencia de la expresión “En contextos precisos”, ya que supondría que sólo en determinados ámbitos, que tampoco se especifican cuáles son, el artículo refiere a “La prevención de Incendios forestales en Chubut”, como si su contenido temático pudiera cambiar de un contexto a otro.

En cuanto a la segunda oración, se observa una referencia anafórica, “Dentro de ella”, que no presenta un antecedente en el mismo género y número, lo que también ocurre en el segundo párrafo con la expresión “la cual”. Estas fallas en el nivel sintáctico, que pueden ser pensadas en términos de efectos de lengua propiciados por la situación de captura en la que se encuentra el sujeto escritor, generan una ruptura en el devenir textual al quedar trunco el vínculo que deberían establecer los pronombres con algún término mencionado anteriormente en el texto. Por otra parte, se pueden distinguir algunas imprecisiones con respecto al texto fuente, ya que el resumen indica que la ponencia “analiza resultados de investigación preliminares” (Lobba y Tozzini, 2019, como se cita en Romanini, 2021a, p. 8) y Jazmín, por su parte, plantea que dentro del texto “se encuentran investigaciones preliminares”, lo cual no posee el mismo sentido. A su vez, la autora sostiene que, a raíz del incendio ocurrido en 2015, se crearon distintos proyectos, sin embargo, los títulos que menciona entre comillas no corresponden específicamente a proyectos, sino que se trata de requerimientos de adjudicación de fondos para costear planes de manejo contra incendios. Así, en la necesidad de parafrasear el texto fuente para dar cuenta de su contenido temático, la estudiante propone algunas modificaciones que se corren de lo que plantea efectivamente el resumen de ponencia.

Si el primer párrafo es completamente nuevo, el segundo, en cambio, parece reformular la versión anterior, recuperando algunos elementos, como el verbo “impactar”, ya analizado, y algunos aspectos de su estructuración, en tanto primero se indica que es el texto descrito en el primer párrafo el que “impactará” en lxs estudiantes universitarixs para luego exponer las razones que funcionan como sostén de esta elección. Ahora bien, ya no se emplean los dos

puntos para incluirlas, sino que el conector “ya que” establece ahora una relación explícita de causalidad entre las dos partes de la oración. En este sentido, considero que este cambio resulta más pertinente a los fines de incluir una serie de argumentos que justifiquen la afirmación planteada, en la medida en que los dos puntos tienen una funcionalidad mucho más general, que en el caso de las versiones analizadas anteriormente se reduce simplemente a dar paso a una enumeración; por el contrario, “ya que” especifica la clase de vínculo entre los aspectos enumerados luego y la aserción propuesta al inicio de la oración.

También se distingue una adecuación mayor al registro formal con respecto a las versiones anteriores (ya no aparecen términos como “capaz” o “mucho”) y una búsqueda por incluir formas de impersonalidad típicas de la escritura académica, como la primera persona del plural en “identificamos”, o el pronombre “se” antepuesto al verbo en “se encuentran”. Es interesante notar que ambos ejemplos están presentes en el primer párrafo. En contraposición, en el segundo emerge la primera persona del singular, generando una ruptura con respecto a la forma personal utilizada en el primer párrafo y mostrando abiertamente al sujeto que escribe.¹² Así, la emergencia de esta primera persona puede ser considerada como un efecto de discurso porque no solo se aparta de una de las convenciones de estilo propia de los géneros académicos –punto que en la consigna de trabajo se indica que hay que atender especialmente– sino porque, además, se proponen dos formas personales distintas en la misma textualización.

Si bien esta tercera versión contiene algunas modificaciones que resultan adecuadas en función, sobre todo, del estilo que debe presentar un escrito académico, estos cambios no resultan suficientes para considerar esta respuesta como pertinente en relación con lo solicitado en ambas consignas de trabajo. En primer lugar, en esta tercera versión tampoco se recuperan los planteos de Bazerman, por lo que los argumentos esgrimidos siguen perteneciendo al plano de la opinión personal de la autora, lo que además de no adecuarse a la consigna, contrasta con el carácter dialógico propio del discurso científico-académico. En segundo lugar, aunque a simple vista pueda parecer que esta versión presenta un grado mayor de continuidad con

¹² Esto no quiere decir que la primera persona se encuentra completamente vedada de la escritura académica, sino que, al tratarse de un discurso que tiende al borrado de las marcas subjetivas, el empleo del “yo” resulta pertinente en ciertos campos disciplinares o determinados géneros discursivos académicos. En este sentido, y como ya mencioné, el acercamiento al discurso científico-académico que propone el TLEA es de carácter general e intenta mostrar algunos de sus rasgos lingüístico-discursivos, entre ellos, la impersonalidad, es decir, el ocultamiento de las marcas de subjetividad con el objeto de generar un efecto de objetividad e imparcialidad, propios de los escritos que se inscriben en esta esfera de la praxis humana.

respecto a las anteriores, el análisis propuesto demuestra que es un texto fragmentario en términos sintácticos, léxicos y gráficos.

Las segundas versiones del Registro N°7, por su parte, presentan una clara diferencia con respecto a la primera ya que no están estructuradas en forma de ítems, sino que optan por la organización textual en párrafos, sugerencia realizada por la docente a cargo de la corrección. Si bien ambas textualizaciones tienen puntos en común, ya que reformulan un mismo texto, presentan aspectos singulares, por lo que a continuación se procederá con el análisis individualizado de ambos textos.

La reformulación propuesta por Carla comienza con la modificación de ciertas expresiones de la primera oración en busca de adecuar su escrito a un registro más formal y preciso. Así, se opta por el término “enunciados” en lugar de “texto”, recuperando así el concepto bajtiniano trabajado en el Taller, y se sustituyen los verbos “cumple” y “encuentran” por alternativas que resultan mucho más pertinentes a la situación comunicativa, como “contiene” y “pertenecen”. Además, la estudiante incluye una cita de Bazerman en pos de cumplir con la solicitud de la consigna de trabajo, aunque en esta se plantea que lo que debe sostenerse a partir de la propuesta del autor son los argumentos esgrimidos para elegir cuál es el texto que resulta más esperable que circule en la universidad, y en la segunda versión de Carla únicamente se incorpora la definición que brinda Bazerman acerca de los géneros discursivos, por lo que esta cita no funciona como un sostén de argumento alguno y, por lo tanto, no cumple con la exigencia de la consigna.

Es posible reconocer que el texto “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut” contiene rasgos característicos de aquellos enunciados que pertenecen al ámbito universitario. De acuerdo con Bazerman (2013) “los géneros son simultáneamente categorías de formas textuales, formas de interacción social, y formas de reconocimiento cognitivo y formación del pensamiento”. Por lo tanto, el formato de cada texto determina el contexto en el cual es abordado.

Teniendo en cuenta los aspectos que permiten reconocer los diferentes géneros discursivos, se determina que el texto refleja las condiciones específicas y el objeto de una esfera específica. “Son esferas de la actividad humana todos los ámbitos sociales en los que las personas nos desempeñamos” (Romanini, L. 2020). Es decir, que la estructuración del contenido y el estilo verbal utilizado determinan la especificidad de un escenario particular de comunicación.

Según Bajtín, existen tres momentos en cada género discursivo: contenido temático, estilo y composición o estructuración. Estos se evidencian en el *paper* analizado, ya que desarrolla un tema específico que se detalla en el resumen: “analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”. Al mismo tiempo, se utiliza terminología específica y expresiones vinculadas al tipo de texto desarrollado, como se observa en el siguiente ejemplo: “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley”. Además, la forma en la que se estructura (figura 1) permite reconocer sus autores, su profesión y pertenencia institucional, la fecha en la que fue redactado, el título, la editorial, el resumen y las palabras claves. (Registro N°7 - Carla, segunda versión)

Por otra parte, la última oración del primer párrafo recupera un término que sí fue utilizado en la versión anterior como sinónimo de género, a saber, “formato”. Aquí parece tener el mismo sentido y considero que, de alguna manera, se encuentra evocado nuevamente por la triple repetición en la cita de la palabra “formas”. En la medida en que Bajtín no utiliza este término, y que el discurso científico-académico requiere de un nivel de precisión alto con respecto a la terminología específica relativa a cada teoría, aquí persiste la falla conceptual ya analizada en la primera versión y, por lo tanto, muestra, nuevamente, a un sujeto que ocupa una segunda posición en tanto intenta apropiarse del aparato teórico bajtiniano, pero en el afán de emplear un sinónimo que evite la repetición del término “género”, emerge la falla de la que no hay escucha en tanto es la lengua la que se impone, aquí, sobre el sujeto que escribe.

En cuanto al segundo párrafo y las modificaciones propuestas con respecto a la primera versión, la autora, en lugar de mantener todo el fragmento extraído del texto de Bajtín, recupera solo un pequeño segmento –“refleja las condiciones específicas y el objeto”– y, además, corrige la falla conceptual presente en la primera versión en tanto, ahora, la estudiante sostiene que el texto refleja las condiciones y el objeto de una única esfera de la actividad humana, aunque no indica cuál es esa esfera. Esta decisión muestra a un sujeto en una tercera posición, que escuchó los desajustes entre la voz propia y la ajena e intentó modificarlos con un resultado, a nuestro criterio, más adecuado.

Ahora bien, en el mismo párrafo se encuentra también una serie de fallas que dan cuenta de la fluctuación permanente entre la segunda y la tercera posición. Carla incorpora dos oraciones nuevas, que no tienen un correlato en la versión previa. En primer lugar, una cita de

una ficha de cátedra en la que se explica la definición de “esferas de la actividad humana”, pero, a diferencia de la primera cita del texto, aquí no hay ninguna expresión introductoria que permita relacionarla con el resto del párrafo. Es posible considerar esto como un signo de fragmentariedad, en la medida en que las voces que se buscan conjugar en el texto se encuentran desvinculadas y únicamente se muestran yuxtapuestas. Seguidamente, la última oración del párrafo inicia con el conector “es decir”, por lo que se puede suponer que se trata de una explicación sobre la cita incluida inmediatamente antes, pero en realidad se incorporan conceptos que no habían sido mencionados hasta el momento, “la estructuración del contenido y el estilo verbal”, sin aclarar de dónde provienen ni por qué se los incluye en esta parte del texto, aunque en el párrafo siguiente sí se los presenta como rasgos, planteados por Bajtín, a partir de los cuales se inscribe un texto dentro de un determinado género discursivo. Lo más lógico, en términos de organización de la información, implicaría primero la presentación de los rasgos y su posterior inclusión dentro del escrito como conceptos explicativos. Además, solo se hace referencia a dos de los tres rasgos acuñados por Bajtín, lo que genera el interrogante sobre los motivos de no nombrar al contenido temático. Estos aspectos sumados a la poca pertinencia del conector “es decir” –en tanto la oración no constituye una explicación de la cita incluida previamente– dan cuenta de un sujeto en una situación de captura, que no puede controlar su propio decir y que, por ello, incurre en fallas conceptuales y de selección léxica.

El tercer y último párrafo contiene el análisis propiamente dicho del texto fuente a partir de los rasgos planteados por Bajtín. Allí se recuperan y reformulan de la versión anterior los ítems propuestos que, ahora, se estructuran en diversas oraciones vinculadas entre sí por medio de conectores aditivos, como “Al mismo tiempo” y “Además”. Asimismo, a partir de la corrección de la docente, la autora descarta el primer ítem por no ser el “enunciado” un rasgo analizable.¹³ Entonces, el fenómeno de la escucha se encuentra propiciado aquí por la intervención docente ya que las correcciones y sugerencias realizadas en la primera versión funcionan como una guía para el trabajo de reformulación propuesto por Carla. Ahora bien, en el análisis de la primera versión señalé que había una falta de descripción de las características mencionadas sobre el texto fuente (tales como el empleo de un léxico adecuado al “tipo de texto desarrollado” o el hecho de que presenta un “tema específico”) y de las citas incluidas que, a modo de ejemplificación, buscan mostrar estas características señaladas. En la segunda versión de Carla no hay mayores modificaciones con respecto a los rasgos analizados, en tanto

¹³ Para acceder a las correcciones docentes a las primeras versiones de los textos, ver Anexo II.

se mantienen las citas del texto fuente incluidas en la primera versión y no se agrega una explicación sobre los aspectos que se pueden distinguir en cada caso. Es decir, el problema de la centralidad de las citas y la falta de descripción de las características mencionadas sigue presente.

En líneas generales, en esta segunda versión, con respecto a la primera, parece haber un avance en relación con la distinción de la palabra propia y la ajena, en la medida que se emplean comillas para incluir citas textuales y hasta se incorporan algunos datos de referencia entre paréntesis. A la vez, se observa un incipiente manejo de algunas fórmulas para referirse a los autores de la bibliografía e introducir citas (“Según Bajtín”, “De acuerdo con Bazerman”). Sin embargo, todavía persiste un segmento cristalizado extraído de “El problema de los géneros discursivos” de Bajtín, aunque mucho menos extenso que el incluido en la primera versión, lo que significa que la estudiante percibió, a partir del señalamiento de la docente en la instancia de corrección, que no era adecuado, en términos de las convenciones que rigen en la esfera científico-académica, y buscó su reformulación.

Por último, y con respecto a la modificación de la estructuración general de la respuesta, el hecho de incorporar los diversos ítems dentro del tercer párrafo y relacionar cada punto a través de conectores brinda al texto un mayor grado de continuidad. En este sentido, es posible distinguir en esta textualización un sujeto que, por momentos, se encuentra en una tercera posición, ya que los cambios evidenciados muestran una escucha atenta, que distingue algunos lugares donde el texto no hace sentido, porque hay una falla –conceptual, de selección léxica o sintáctica– o porque se aleja de las convenciones propias de la esfera discursiva. No obstante, también se percibe en ciertas zonas del escrito un sujeto que, capturado por la lengua o el discurso, no puede distinguir otras fallas –como el hecho de emplear el término “formato” como sinónimo de “género”– porque se encuentra todavía en una segunda posición. De esta manera, y tal como sostiene el interaccionismo brasileño-argentino, la segunda versión de Carla muestra, por un lado, que la escucha resulta una posibilidad eventual que no siempre se encuentra disponible y que, además, en una misma textualización el funcionamiento del sujeto puede fluctuar entre distintas posiciones.

La segunda versión de Martín, por su parte, inicia con la afirmación de que el resumen de ponencia cumple con las características propias de los textos que circulan en el ámbito universitario y, seguidamente, ensaya una paráfrasis del fragmento extraído de Bajtín presente en la primera versión, paráfrasis que se encuentra muy cercana al texto fuente, ya que el

estudiante realiza solo cambios léxicos al reemplazar algunos términos por expresiones que pueden ser pensadas como equivalentes (en lugar de “estilo verbal”, se opta por “estilo de lenguaje”; en lugar de “están vinculados en la totalidad del enunciado”, aquí se lee “están interrelacionados a lo largo del enunciado”; etc.). Ahora bien, se mantienen muchos términos del texto fuente y la estructura sintáctica de todo el fragmento, a la vez que tampoco hay una referencia clara al autor. En este sentido, hay escucha por parte del estudiante de que debe modificar ese segmento del texto, motivado por las sugerencias docentes, pero no logra aquí una paráfrasis que se desprenda del texto de Bajtín.

2.b) El texto “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut” cumple con los rasgos característicos de aquellos textos que se encuentran en la universidad. En él se reflejan las condiciones y los objetos específicos de cada esfera diferente, no solo por su contenido y estilo de lenguaje, sino también por su composición o estructura. Estos tres momentos (contenido temático, estilo y composición) están interrelacionados a lo largo del enunciado y están determinados de manera similar por la especificidad de una determinada esfera de la comunicación.

En el *paper* se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”. Esto se relaciona con el contenido temático del texto; además, utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones específicas del tema tratado que configuran el estilo del texto. Como, por ejemplo, como se menciona en el texto, “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.” Dentro de la composición del enunciado, en la primera página, se encuentran elementos como el título, la fecha en la que fue redactado, autores, profesión y su pertenencia institucional, editorial, el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico y la situación comunicativa del texto, que en este caso se presenta en jornadas, tal como se evidencia en la imagen 1.1

Además, en este tipo de texto es común la aparición de una organización particular en el interior del texto: resumen o *abstract*, palabras claves o *keywords*, introducción, fundamento, desarrollo y conclusiones finales. (Registro N°7 - Martín, segunda versión)

Por otra parte, resulta interesante reparar en que el alumno, si bien reformula este segmento, persiste en él la falla conceptual generada por el cambio de sujeto de la oración con respecto al del texto fuente que identifiqué en la primera versión, aquí con algunas

modificaciones: “En él [el texto] se reflejan las condiciones y los objetos específicos de cada esfera diferente (...)”. Como ya mencioné en el apartado anterior, “el texto” puede dar cuenta de las particularidades propias de una esfera de la actividad humana, no de cada una de las esferas. Esta corrección fue realizada por lx docente en la primera versión, sin embargo, el estudiante, en la medida en que se encuentra capturado por el discurso, no puede evidenciar esta falla y, por lo tanto, como no hay escucha, tampoco puede proponer una reformulación que intente suturarla. Así, en el primer párrafo, es posible distinguir una reformulación que no resulta del todo adecuada, pero que efectivamente es propiciada por la escucha del propio sujeto que observa en su texto algo que allí no cuadra. En otras palabras, se trata de un sujeto que se encuentra en una tercera posición y que puede advertir que no resulta apropiada la inclusión de un fragmento cristalizado del texto fuente, por lo que intenta parafrasearlo, con la intención de adecuarse a las convenciones propias de la esfera científico-académica. No obstante, en el mismo enunciado a su vez se distingue un sujeto en una segunda posición que no puede identificar la falla conceptual de la primera versión, indicada también en la corrección docente, por lo que se mantiene en esta nueva textualización.

El segundo párrafo inicia ya con el análisis del resumen de ponencia en función de los tres rasgos mencionados en el párrafo anterior –contenido temático, estilo y composición. Entonces, ya no se mantiene la estructuración de la respuesta en ítems, sino que los distintos puntos analizados se organizan en diferentes oraciones dentro del mismo párrafo y se vinculan a partir de un conector, “además”, y de una frase introductoria, “Dentro de la composición del enunciado”. Asimismo, en esta segunda versión se suprime el ítem que se refería al enunciado, porque, al ser todo texto un enunciado, no resulta un rasgo pasible de ser analizado. Además, al hacerlo, también se evita incurrir en la falla conceptual de igualar los términos “formato” y “género”. En este sentido, y al igual que en la segunda versión de Carla, la reformulación de los ítems muestra un sujeto que atiende a las revisiones de lx docente a cargo de la corrección y es a partir de ellas que escucha las inadecuaciones con respecto a la organización de la respuesta y a estos errores conceptuales y propone una nueva formulación que se acerca mucho más al polo de la continuidad que la anterior.

Ahora bien, en esta nueva formulación aparecen términos o expresiones que resultan redundantes o repetitivas, como el fragmento “Esto se relaciona con el contenido temático del texto”, ya que al inicio del párrafo ya se sostiene que el texto analizado presenta una temática específica y se incluye, luego, una cita donde, según el autor, esto puede observarse. ¿Por qué aclarar nuevamente, entonces, que el segmento citado se vincula con el contenido temático?

Una hipótesis podría ser que Martín intenta, de esta manera, incluir el término específico – contenido temático– de la teoría bajtiniana y, así, mostrar su manejo de los conceptos estudiados.

Otro fragmento en el que se observan repeticiones que vuelven redundante el escrito es en “Como, por ejemplo, como se menciona en el texto”. Esta expresión se incluye a modo de introducción de la cita que ilustra el léxico empleado en el resumen de ponencia. En efecto, se trata de tres segmentos que pueden funcionar, cualquiera de ellos, como expresiones introductorias a una ejemplificación, pero, en realidad, son excluyentes unos con respecto a otros. En otros términos, se observa aquí una acumulación de tres formas lingüísticas que cumplen la misma función, en lugar de elegir solo una. Sobre un fenómeno semejante, Desinano (2009) plantea:

La acumulación de formas viables –pero que no pueden coexistir en el devenir del texto– muestra cómo se manifiesta el efecto de las restricciones de la lengua en el texto generado por el sujeto. Éste se ve arrastrado por la posibilidad de la acumulación como única forma de dar continuidad a la escritura y esa acumulación está matizada por la lengua en forma repetida, insistente (...). (p. 109)

Así, se puede plantear la presencia, en este segmento del texto, de una segunda posición, en el que la lengua impone su juego de repeticiones sobre un sujeto que no advierte el hecho de que las tres formulaciones –“como”, “por ejemplo” y “como se menciona en el texto”– son tres opciones diferentes del paradigma para ocupar el mismo lugar en la cadena sintagmática.

Por otra parte, al referirse a la composición, Martín enumera una serie de elementos paratextuales presentes en la primera página, tales como el título, los datos de las jornadas en las que se leerá la ponencia, los nombres de lxs autorxs y sus datos biográficos académicos, entre otros. Si bien los paratextos suelen organizar y jerarquizar los distintos segmentos de un texto, en primer lugar, no es posible considerar que los paratextos sean, en sí mismos, la estructuración del escrito. Hay, aquí, una relación de igualdad entre composición y elementos paratextuales que no resulta pertinente. En segundo lugar, los paratextos mencionados más que organizar o segmentar la información brindan datos contextuales acerca del escrito (quiénes lo escribieron, el ámbito de circulación, etc.). Ahora bien, en el último párrafo sí se describe la organización textual no solo del pequeño fragmento a analizar, sino que, además, Martín imagina cuál podría ser la estructura de la ponencia completa, consistente, según él, en una introducción, una fundamentación, un desarrollo y una conclusión. Uno de los interrogantes

que surgen aquí es por qué motivo el autor opta por incluir esta información en un párrafo aparte, rompiendo, de esta manera, con la lógica que estructura el resto del texto, que es incorporar el análisis del resumen de ponencia a partir de los rasgos o momentos de los géneros discursivos planteados por Bajtín en el segundo párrafo.

Por último, me interesa detenerme en las definiciones que brinda Martín acerca del género discursivo al que pertenece el texto analizado. Al inicio del segundo párrafo el estudiante sostiene que se trata de un *paper*, afirmación ya presente en la primera versión del escrito. Ahora bien, en el final de este mismo párrafo, enuncia que se trata de una ponencia. Este último planteo tiene su origen en un comentario de lx docente que corrigió la primera versión, en el que hace notar a lxs estudiantes que en el mismo texto se explicita el hecho de que se trata de una ponencia presentada en un evento científico. En este sentido, Martín incorpora este dato en su texto, pero no advierte que ya había inscrito el texto dentro de otro género discursivo académico. Además, recupera en su escrito las palabras textuales de lx docente: “el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico” (ver Anexo II). La incorporación de este fragmento cristalizado de la corrección docente muestra un sujeto en una primera posición que, ceñido a la palabra del Otro, no puede más que incorporarla en su discurso sin modificación alguna, lo que, a su vez, entra en contradicción con la afirmación previa, esta sí de elaboración propia, de que se trataría de un *paper*.

Tanto en la segunda versión de Carla como de Martín se pueden distinguir reformulaciones que tienden a ubicar sus textos más cerca del polo de la continuidad que de la fragmentariedad, sobre todo en lo que respecta a la estructuración de sus respuestas en párrafos, evitando el empleo de ítems. En relación con la inclusión de voces ajenas, la distinción entre las voces es un tanto fluctuante. Por momentos, esta distinción resulta clara, sobre todo en la versión de Carla, al incorporar, además de comillas para demarcar citas textuales, expresiones introductorias que posibilitan incluir la palabra ajena de una manera clara y precisa. No obstante, en las dos textualizaciones observamos segmentos que no son de autoría propia, pero que no se encuentran debidamente referenciados. En este sentido, se distinguen en ambos casos zonas en las que los sujetos no son capaces de escuchar las fallas o inadecuaciones de sus textos y, en vista de ello, reformularlas. Se trata de segmentos en los que se evidencia una primera posición, en la que el sujeto recupera la palabra del otro –de la bibliografía o de lx docente a cargo de la corrección– sin proponer modificaciones, o casos en los que se percibe una segunda posición en la que el sujeto, capturado por la lengua o el discurso, no puede advertir sobre todo

fallas de tipo conceptuales, vinculadas a la teoría bajtiniana. Parece ser, entonces, que los mayores problemas en estas textualizaciones ocurren en relación con el manejo de la bibliografía, tanto en la incorporación de voces ajenas, como en el empleo de conceptos y terminología específica para analizar el texto fuente.

En último lugar, analizaré las segundas versiones correspondientes al Registro N°10. Al igual que en el caso del Registro N°7, las dos textualizaciones que expondré a continuación no presentan una estructuración en ítems, por lo que se evidencia una reformulación, también propiciada por la corrección docente, sobre este aspecto. En efecto, el primer comentario docente a la primera versión del texto consiste en la recomendación de no emplear ítems en tanto estos, si bien no se encuentran excluidos de la escritura académica, se utilizan en contextos específicos. Asimismo, sugiere vincular, a partir de conectores y marcadores textuales –e incluye algunos ejemplos–, los distintos puntos de la argumentación planteada.

Natalí, en su segunda versión, retoma esta sugerencia docente, escucha a partir de ella la inadecuación que implica el recurso de los ítems en textos académicos y propone una reformulación que los elimina y reestructura su respuesta en un único párrafo. Ahora bien, la autora recupera casi textualmente las palabras de la primera versión, es decir que, si dejamos de lado esta reestructuración general, se distinguen pocas modificaciones que, antes de tender a presentar al texto como más continuo, lo acercan al polo de la fragmentariedad, por las razones que mencionaré a continuación.

Actividad 2

b) El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de Fuego de la Ley 26.331 en Chubut.” : “En primer lugar involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” (Bazerman). Por ejemplo una de las metas de investigación que proponen las autoras es: “[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector”. Y, en cuanto a las relaciones, son entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión. “En segundo lugar el género ayudar a dar propósito y forma a lo que se escribe, cómo así también identifica las posibles expectativas de los lectores” (Bazerman).

En el texto que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo del mismo tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una primera investigación expuesta, los datos de el investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción de el trabajo realizado. Todo esto nos ayuda como lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente. “Por último el sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman). La estructura textual del simposio compartido para este trabajo tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que los y las personas que transitan la universidad al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de género discursivo, los pueden reconocer por “familiaridad”. (Registro N°10 - Natalí, segunda versión)

En primer término, se introducen una serie de conectores (“En primer lugar”, “En segundo lugar” y “Por último”) al comienzo de las citas que, en la primera versión, iniciaban cada uno de los ítems incluidos. Esta incorporación que a simple vista sugiere, en contraposición a la versión anterior, mayor continuidad y vínculo entre las distintas oraciones que constituyen el texto, en realidad propicia aquí un efecto de extrañamiento en la lectura principalmente porque estos conectores se incluyen dentro de las comillas que demarcan la cita, es decir que formarían parte de las palabras textuales de Bazerman, lo cual no resulta cierto. En este sentido, se acentúa un fenómeno que ya había sido notado con respecto a la primera versión: la función de las comillas, que aquí delimitan la palabra ajena, no resulta clara en la medida que se interviene sobre ella. Asimismo, esto genera otro inconveniente ya que, al incluirse dentro de las citas, los conectores no pueden funcionar como introductores de los distintos argumentos esgrimidos a lo largo del texto, en otras palabras, no sirven para “conectar” los tres puntos que buscan sostener la elección del resumen de ponencia como aquel texto que resulta más esperable encontrar en el ámbito universitario. Es interesante notar,

además, que los conectores presentes en el texto son mencionados como ejemplos en la corrección de la primera versión. Así, la autora los retoma del comentario docente e intenta hacerlos funcionar en su texto, lo que permite distinguir a un sujeto en una primera posición, que recupera ciertos términos de la voz experta de lx docente para intentar adecuar su texto a esta nueva estructuración en párrafos. Siguiendo este razonamiento, tal vez la inclusión de los conectores dentro de las comillas pueda estar vinculada justamente con el hecho de que no sean términos exclusivamente pensados por la autora, sino seleccionados de un conjunto de conectores presentados por lx docente a cargo de la corrección en uno de los comentarios realizados.

En segundo lugar, otro cambio que genera fragmentariedad es la eliminación de la expresión causal “debido a” de la primera oración, ya que esta permitía el paso de la afirmación –el resumen de ponencia es el texto que circula con mayor frecuencia en la universidad– a la argumentación que busca sostenerla. En esta versión, el único elemento que da cuenta de ese pasaje es un signo de puntuación. Ocupando una posición poco convencional, los dos puntos abren el texto a la argumentación, sin ninguna otra expresión que lo indique. A esto se añade que, luego de los dos puntos, no hay ningún elemento que anuncie la inclusión de una cita, que indique que es a partir de las palabras de Bazerman que se sostendrá la afirmación propuesta y que, en última instancia, vincule la voz propia con una voz ajena. Como en otras textualizaciones analizadas, la falta de explicitación de las acciones que se llevan adelante –expresar causas, introducir la voz ajena– es uno de los motivos de la discontinuidad textual.

Por último, en la primera versión distinguí una serie de agramaticalidades que, en esta textualización, se mantienen, tal es el caso de la falta de contracción de la preposición “de” seguida del determinante “el” en “de el investigador” y “de el trabajo realizado” y la presencia de los determinantes masculino y femenino en plural acompañando a un sustantivo cuyo género inherente es femenino: “los y las personas”. Sobre este último caso, lx docente a cargo de la corrección incluyó un comentario con el objeto de hacer notar a lxs estudiantes este problema de concordancia, sin embargo, en la segunda versión de Natalí la falla se mantiene ya que la escucha de su propio decir se encuentra obturada. Claro que la estudiante conoce las reglas de contracción de preposiciones y de concordancia nominal –en efecto, la estudiante reformula en esta segunda versión una agramaticalidad en la concordancia entre un adjetivo y el sustantivo al que modifica (“una primer investigación” por “una primera investigación”) a partir, también, de la intervención docente– pero este conocimiento parece no estar disponible en relación con

estos casos puntuales al encontrarse el sujeto en una segunda posición, incapaz de identificar las fallas que, a simple vista, parecen tan evidentes.

Por su parte, la versión de Federico presenta algunos puntos en común con la de Natalí. En primer lugar, y como ya mencioné, el estudiante propone una reformulación en párrafos que elimina los ítems presentes en la primera versión del escrito y, al igual que su compañera, incluye los mismos conectores con el propósito de vincular los distintos argumentos que sostienen la elección del resumen de ponencia como el texto que resulta más frecuente encontrar en el ámbito universitario. Ahora bien, a diferencia de la versión de Natalí, aquí los conectores no se introducen dentro de las comillas –a excepción de “en primer lugar” que, como no se incluye la comilla de apertura de la cita, no es posible establecer dónde culmina la voz propia y empieza la voz ajena– que demarcan la cita textual de Bazerman, por lo que se puede considerar que sí cumplen la función mencionada. No solo eso, sino que los conectores acompañan, a su vez, la nueva estructuración de la respuesta en tres párrafos. Así, “en primer lugar”, “En segundo lugar” y “Por último” presentan la información de una forma más ordenada y explicitan la organización lineal de los argumentos.

El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26.331 en Chubut” debido a que, en primer lugar, involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” (Bazerman, 2013). A modo de ejemplo, una de las metas de investigación que proponen las autoras, es: “[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector”. Y, en cuanto a las relaciones, estas se establecen entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión.

En segundo lugar, el género “ayuda a dar propósito y forma a lo que se escribe, como así también identifica las posibles expectativas de los lectores” (Bazerman, 2013). En el texto que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo del mismo tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una primera investigación expuesta, los datos del investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción del trabajo realizado. Todo esto nos ayuda como lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente.

Por último, se toma el siguiente aporte del autor, “Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman, 2013). La estructura textual de la ponencia tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que las personas que transitan la universidad, al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de géneros discursivos, los pueden reconocer por “familiaridad”. (Registro N°10 - Federico, segunda versión)

Ahora bien, en cuanto a la introducción de voces ajenas, en primer lugar no hay una explicitación al inicio de la textualización en la que se indique que se retomarán segmentos del texto de Bazerman para sostener su argumentación, lo que genera fragmentariedad en la medida en que se introduce una voz nueva sin haberla presentado. En segundo término, al no incluir la comilla de apertura de la primera cita, los límites entre las distintas voces que se conjugan en el texto se vuelven difusos. En tercer lugar, no se produjeron modificaciones en relación con el contenido de las citas –recordemos que las dos primeras, no son, en verdad, citas textuales– por lo que los cambios de sentido provocados por la intervención sobre la palabra ajena (relación agramatical entre sujeto y verbo, fallas conceptuales, imprecisiones léxicas) siguen estando presentes, tanto en la versión de Natalí como en la de Federico. Hasta aquí se ve, tal como en la primera versión, un sujeto que, en una segunda posición, es incapaz de distinguir las fallas presentes en su texto vinculadas con el tratamiento de la voz ajena. Ahora bien, me gustaría destacar dos reformulaciones que sí dan cuenta de un sujeto en una tercera posición, que escuchó algunas inadecuaciones en la primera versión y optó por pequeños cambios que le aportan al escrito una mayor vinculación entre voces. Por un lado, Federico, a diferencia de Natalí, mantiene la expresión causal “debido a” y agrega, además, el relativo “que”, lo cual aporta continuidad, en términos sintácticos, a la relación entre las voces. Asimismo, en el tercer párrafo se evidencia una búsqueda por explicitar el pasaje de la voz propia a la ajena a partir de la incorporación de la única expresión introductoria presente en las tres versiones analizadas –“se toma el siguiente aporte del autor”–, por lo que considero que, en un ejercicio de escucha, el estudiante advirtió una inconsistencia en su texto y pudo reformular ese segmento del escrito.

Asimismo, hubo escucha en relación con las agramaticalidades relativas a la concordancia nominal y a la contracción de preposiciones y artículos, lo que permitió la reformulación de aquellos puntos del texto que se corrían de las reglas del sistema de la lengua

y la consecuente desaparición de los efectos de lengua generados por estas fallas. Por último, una modificación que nos parece importante destacar es el cambio del término “simposio” por “ponencia” en “La estructura textual de la ponencia”, ya que se producen allí dos movimientos: primero, el sujeto identificó que la palabra “simposio” no designa ningún género discursivo y, por lo tanto, no resulta adecuada en este contexto; segundo, se reconoce que el fragmento textual analizado forma parte de una ponencia. Nuevamente, la escucha posibilita la reformulación que, en este caso, resulta sumamente apropiada.

Si bien esta textualización presenta zonas que pueden caracterizarse como fragmentarias y discontinuas, que muestran a un sujeto que permanece en una segunda posición y que, por lo tanto, no es capaz de distinguir aquellos segmentos que, por distintos motivos, generan quiebres en el devenir textual, considero que la segunda versión de Federico logra acercarse más al polo de la continuidad que la de su compañera, Natalí. En ambas textualizaciones también se pueden distinguir reformulaciones que evidencian sujetos en una tercera posición, es decir, que han pasado por el fenómeno de la escucha, propiciado, en parte, por la intervención docente. Ahora bien, esas reformulaciones pueden resultar más o menos adecuadas que los segmentos originales, pueden ser más o menos pertinentes en relación con las exigencias de la consigna y las convenciones propias del discurso académico. La estructuración de la respuesta de Federico en tres párrafos, en los que en cada uno se introduce un argumento precedido por un conector que explicita el orden lineal que organiza la argumentación resulta mucho más clara y pertinente que la propuesta de Natalí, que se organiza en un solo párrafo y en donde, además, los conectores se incluyen dentro de las comillas que delimitan las citas de Bazerman, por lo que pierden su función de ordenar la argumentación planteada. La reformulación de los segmentos que presentaban agramaticalidades y la pertinencia en la modificación del término que designa el género discursivo en el que se inscribe el texto analizado también dan cuenta de la mayor adecuación de la versión de Federico.

3. La reformulación de la fragmentariedad: a modo de cierre

El objetivo que guio la escritura de este capítulo fue presentar un análisis, desde la perspectiva del interaccionismo brasileño-argentino, de textualizaciones escritas por estudiantes del primer año universitario. Los escritos analizados en el primer apartado corresponden a las primeras versiones de un texto que, en una instancia posterior de la cursada, se solicitó reformular, para adecuarlo a las exigencias de la consigna de trabajo, como así

también a los requerimientos propios de la situación comunicativa, teniendo en cuenta, sobre todo, la esfera discursiva en la que se inscribe. El foco estuvo puesto en estudiar qué ocurre en torno a los segmentos organizados como enumeraciones o como ítems sucesivos, ya que estas estructuras suelen traer aparejados fenómenos de fragmentariedad textual.

Asimismo, como la consigna indica analizar dos textos fuente y retomar un texto de la bibliografía del programa, en estas textualizaciones necesariamente lxs estudiantes debían incluir o hacer alusión a otros textos, por lo que ingresan a sus escritos voces ajenas de distinta manera generando, en los casos analizados, fenómenos de discontinuidad textual. En efecto, las primeras versiones analizadas muestran distintos tratamientos de la voz ajena: en algunos casos, se incluyen segmentos cristalizados no solo del autor que en la consigna de trabajo se solicita retomar para sostener la argumentación requerida, sino también de otros autores de la bibliografía de la materia; en otros, se opta por retomar de la bibliografía algunas expresiones aisladas. Además, en algunas textualizaciones no hay distinción gráfica entre la palabra propia y la ajena ni tampoco una explicitación de la introducción de otra voz al texto, lo que provoca una serie de efectos de lengua y de discurso que rompen el *continuum* textual, y, por lo tanto, generan cambios de sentido. En los casos en los que sí se observan marcas gráficas para separar la voz propia de la ajena, como el empleo de comillas para demarcar citas, los límites entre las voces también son difusos, ya que se interviene de igual manera sobre la voz ajena, aunque la convención del uso de comillas indique que se trate de una cita textual.

Por su parte, en las estructuras que proponen las enumeraciones y los segmentos organizados en ítems se puede distinguir un mismo fenómeno: la imposibilidad de vincular los elementos enumerados más que por una relación de linealidad o de sucesión en la página escrita, a partir del uso de signos de puntuación, como la coma en las enumeraciones, o el elemento gráfico que se utilice para la inclusión de ítems, como pueden ser guiones o puntos. A modo de lista, los argumentos que se proponen se siguen unos a otros, pero no se explicitan ni qué tipo de relaciones se establecen entre ellos ni se aclara que son, justamente, argumentos que buscan sostener la elección de uno de los textos fuente como aquel que resulta más esperable encontrar en el ámbito universitario. Asimismo, estas listas suelen incluir enunciados que revisten carácter fragmentario porque o no se relacionan de ninguna manera con la consigna de trabajo, por lo que su inclusión en el escrito no se encuentra motivada, o presentan fallas en distintos niveles (sintáctico, léxico, conceptual).

Con respecto específicamente a la estructuración en ítems, surge el interrogante acerca del motivo por el cual lxs estudiantes eligen esta manera de construir su respuesta, en lugar de optar por la escritura en párrafos. Los ítems posibilitan enunciar, a partir de una organización lineal, las características que posicionan al texto analizado dentro de la esfera académica, aunque, como ya mencioné, sin poder establecer otro tipo de vinculaciones entre los enunciados más que la sucesión espacial en la página. Si bien la escritura en párrafos no es garantía de que los fenómenos de fragmentariedad se encuentren ausentes de las textualizaciones, tal como se evidencia en el análisis de las respuestas de Jazmín y Micaela, lo cierto es que la estructuración de segmentos en forma de ítems muestra visualmente la discontinuidad entre los distintos enunciados. Una posible hipótesis es que, para lxs estudiantes, el empleo de este recurso puede ser una manera de simplificar la organización textual de la información y, en consecuencia, “facilitar” el trabajo de escritura, pero que, como correlato, trae aparejada la imposibilidad de integrar los distintos enunciados, aislados entre sí, en un texto continuo, y, por ende, sus sentidos, lo que permite pensar que, para lxs propixs estudiantes, no resulta clara la argumentación que se está presentando.

En este sentido, y teniendo en cuenta que, en una situación de acceso a un nuevo discurso, lxs estudiantes se valen de lo que conocen para afrontar las tareas de escritura solicitadas, tal como Arbusti (2018) señala a propósito de la inclusión de estructuras narrativas en textos disciplinares de estudiantes de escuelas medias, es posible pensar que lxs alumnxs recuperan esta organización en ítems de los libros de texto leídos en niveles educativos previos. En otras palabras, retoman una manera de segmentar los escritos que resulta habitual encontrar en manuales escolares, textos a los que han accedido en incontables ocasiones a lo largo de su escolaridad. La incorporación de ítems –y su capacidad de simplificación– también evoca otras tradiciones discursivas (Kabatek, 2005) vinculadas al ámbito académico, tales como la toma de apuntes, la escritura de un borrador o la realización de un resumen como herramienta de estudio. No obstante, estas prácticas suelen circunscribirse al ámbito privado y sus destinatarixs suelen ser lxs propixs autorxs. En contraposición, la respuesta a esta actividad fue leída por unx docente, que evaluó el trabajo de lxs estudiantes en función del cumplimiento de los aspectos solicitados en la consigna y su adecuación a los rasgos propios de la esfera científico-académica.

Mi propósito con esto no es plantear que la estructuración en ítems sea totalmente inadecuada en relación con las convenciones propias de los géneros científico-académicos –es más, puede ser una práctica habitual en otros campos disciplinares diferentes al nuestro– sin

embargo, este tipo de recursos suelen emplearse en trabajos más extensos, cuando es necesario establecer un listado de categorías o elementos específicos, pero de ninguna manera constituyen la estructura general de todo un trabajo, o de una sección de él. Por ello, considero que la estructuración de los textos o parte de ellos en forma de ítems constituye un efecto de discurso, en la medida en que no resultan estructuras adecuadas para el trabajo solicitado en la consigna, sino que son retomadas por lxs estudiantes de otras prácticas de escritura que corresponden a situaciones comunicativas distintas.

Los aspectos señalados dan cuenta de la relación incipiente entre lxs estudiantes, que comienzan a constituirse como sujetos dentro de una esfera discursiva desconocida o poco familiar, y el discurso científico-académico. En estas primeras versiones se pueden distinguir momentos en los que el sujeto se inscribe en una primera posición, cuando se retoman segmentos cristalizados de los textos fuente o de la bibliografía, y momentos en los que se observa una segunda posición ya que se evidencia, a partir de fallas de diverso tipo, la presencia del sujeto en su propio texto que, por estar en una situación de captura, no puede distinguir aquellos lugares donde su texto se rompe o no hace sentido. Esa posibilidad se encuentra obturada por la lengua que impone al sujeto su juego y sus reglas. Así, emergen en la materialidad textual agramaticalidades, imprecisiones léxicas, errores conceptuales que no hacen más que mostrar a un sujeto que intenta funcionar en un discurso que le es ajeno.

En el segundo apartado de este capítulo analicé las versiones posteriores que lxs estudiantes debieron presentar en función de una nueva consigna de trabajo cuyas orientaciones se encontraban dirigidas a revisar, particularmente, el contenido temático, el estilo y la composición de las textualizaciones. En este sentido, la reformulación se encuentra exigida por la consigna de trabajo que les solicita a lxs estudiantes volver sobre sus propios textos para revisar, con nuevos ojos y con la apoyatura de las correcciones docentes, aquellas zonas donde el texto falla o no resulta del todo pertinente y, en vistas de ello, buscar una formulación más adecuada, aunque esto no siempre se logre. Ahora bien, como ya mencioné a lo largo de este trabajo, la reformulación supone, en primer término, la escucha, posibilidad eventual que se alcanza cuando el sujeto se encuentra en una tercera posición, es decir, cuando se sobrepone al efecto de captura de la lengua y nota –y/o lx docente hace notar a través de sus correcciones– aquellos segmentos del texto que generan ruido, que provocan extrañeza en la lectura, segmentos en los que algo no cuadra y que requieren de una modificación.

En efecto, todas las versiones analizadas en este apartado presentan zonas en las que se puede distinguir un sujeto en una tercera posición que realiza modificaciones sobre su propio escrito, pero también el análisis muestra lugares en los que los sujetos no advierten las fallas conceptuales, las inadecuaciones con respecto a la situación comunicativa, las agramaticalidades, las imprecisiones léxicas, entre otros fenómenos que dan cuenta de un sujeto en una segunda posición, incapaz de escucharlos y, mucho menos, de reformularlos. En lo que respecta a las estructuraciones en ítems o enumeraciones, en todos los casos analizados observamos reformulaciones orientadas a dar mayor continuidad entre los segmentos que integran el texto, en algunos casos con mayor éxito que en otros. Por ejemplo, dentro del Registro N°10, la versión propuesta por Federico logra un grado de continuidad mayor que la versión de Natalí. Los aportes de lxs docentes sobre este punto, en los casos en los que efectivamente se realizan, son de ayuda para distinguir estas inadecuaciones y orientar las reformulaciones, proponiendo posibles cambios que incluyen la reestructuración de los ítems en párrafos y la inclusión de conectores que organicen la información presente en el texto. En este sentido, las sugerencias de lxs docentes resultan una guía para el trabajo de revisión del propio escrito y pueden ayudar, además, a propiciar la escucha, pero cabe destacar que esta se produce en el sujeto independientemente de las correcciones, lo cual se confirma también con el análisis de las distintas textualizaciones.

Con respecto a los fenómenos de fragmentariedad asociados a la inclusión de voces ajenas, en las segundas versiones se observa, en líneas generales, una mayor propensión a distinguir la voz propia de la ajena de manera gráfica, por medio de comillas, o a partir de la incorporación de expresiones introductorias que dan paso a la palabra de lxs autorxs de la bibliografía. Estas modificaciones están propiciadas por el llamado de atención docente en torno a la importancia de citar y referenciar las fuentes. En algunos casos, como en la segunda versión de Martín, los fragmentos cristalizados de los textos de referencia se parafrasean. Sin embargo, el análisis muestra que en casi todas las textualizaciones se presentan segmentos que no son de autoría propia, que no se encuentran referenciados adecuadamente y que, además, carecen de elementos que permitan vincularlos con el resto del texto, lo que provoca nuevos fenómenos de fragmentariedad de diverso tenor o, en algunos casos, se mantienen los de la primera versión.

A diferencia de la estructuración de los escritos, que en todos los casos analizados se dieron reformulaciones tendientes a evitar las simples enumeraciones (tercera versión de Jazmín) o a desestimar la segmentación en ítems (segundas versiones de los Registros N°7 y

10), en lo que respecta al tratamiento de la voz ajena, existe una fluctuación mayor entre segmentos en los que se distingue una primera posición, caracterizada por el mantenimiento de fragmentos cristalizados de los textos fuente, o la inclusión de las palabras textuales de la docente a cargo de la corrección; una segunda posición, en la que persisten aquellas fallas presentes en las primeras versiones ya que no hay escucha de aquellos fenómenos que rompen el *continuum* textual; y, por último, una tercera posición en la que se pueden distinguir modificaciones tendientes a suturar este tipo de fallas.

La mayoría de los fenómenos de fragmentariedad que persisten en estas segundas versiones están asociados al tratamiento de la voz ajena, por lo que podemos pensar que la dimensión polifónica y dialógica que caracteriza al discurso científico-académico resulta un punto clave en la instancia de acceso a este discurso. En efecto, los estudiantes del primer año universitario, acostumbrados a trabajar en niveles educativos previos con textos que priorizan una única voz y que suelen omitir o relegar a espacios marginales las referencias a los textos empleados como bibliografía, se encuentran en la universidad con nuevas reglas de juego, nuevas convenciones que deben aprehender para poder funcionar como sujetos plenos dentro de esta esfera discursiva.

Conclusiones

Estudiar los fenómenos que ocurren en las reformulaciones de textualizaciones de estudiantes del primer año universitario cuya característica más sobresaliente es la fragmentariedad constituye una temática de interés relevante como docente de un espacio curricular cuyo objetivo es introducir a lxs alumnxs en las prácticas de lectura y escritura académicas. En este sentido, la reformulación es una instancia valiosa en términos didácticos para propiciar la adecuación de los textos de estudiantes a las convenciones propias de los géneros académicos y a las exigencias de la consigna de trabajo, entendiendo que son sujetos que se encuentran en una situación inicial de acceso a un nuevo discurso.

El interaccionismo brasileño-argentino permite pensar estas situaciones de acceso desde una perspectiva que entiende los fenómenos que se dan en la materialidad textual como marcas de un funcionamiento particular del sujeto en el lenguaje, y no simplemente como meros errores. El hecho de entender las reescrituras de estos segmentos como posibilidad abierta por la objetivación de la propia escritura y la escucha de aquellos lugares donde el texto no hace sentido, o por el señalamiento de la corrección docente, permite resignificar el trabajo de evaluación sobre las producciones escritas de lxs estudiantes. En otras palabras, algunas de las reformulaciones estudiadas aquí efectivamente constituyen versiones más logradas en términos de continuidad con respecto a las primeras versiones, en la medida en que reescriben, de manera más pertinente, segmentos que en una primera instancia se caracterizaban por ser fragmentarios. También es cierto que se analizaron reformulaciones que siguen presentando zonas problemáticas en este sentido, por lo que, en ocasiones, las segundas versiones no cumplen con este cometido, tal como lo prevé la teoría marco. Aun así, las textualizaciones analizadas, todas ellas, muestran la presencia de sujetos que, con mayores o menores aciertos en relación con las exigencias de la situación comunicativa, comienzan a constituirse como tales dentro de una esfera discursiva particular, porque han pasado por el fenómeno de la escucha, que les permitió, justamente, volver sobre sus propios textos.

Este trabajo no solo permite comprobar el lugar privilegiado de la reformulación como práctica de acceso al discurso científico-académico y reafirmar el valor operativo de las categorías teóricas del interaccionismo brasileño-argentino, en especial las categorías de *captura* y *escucha*, sino que también constituye un aporte a las investigaciones que sobre el fenómeno de la reformulación se han propuesto desde este marco teórico. Esto es así en la medida en que se han planteado previamente estudios de reformulaciones orales o escritas que se dan en el propio devenir textual de sujetos que se encuentran en situaciones de acceso al

discurso científico-académico, pero este es el primer trabajo que aborda el estudio de reformulaciones solicitadas expresamente por una consigna de trabajo. Es decir, es la propia consigna la que les solicita a lxs estudiantes que vuelvan sobre sus producciones, para revisar las fallas e inadecuaciones presentes y aventurar una segunda versión que intente suturarlas. Si bien la escucha no se puede forzar, la propuesta de reformulación constituye la posibilidad de habitar esta práctica y supone una invitación a la reflexión sobre la escritura propia a partir de la orientación docente que quizás conduzca al reconocimiento de esas fallas que hacen del texto un texto fragmentario.

El análisis llevado adelante en las páginas previas permite arrojar algunas reflexiones con las que me gustaría cerrar este trabajo. En primera instancia, resulta interesante destacar la relación entre algunos de los fenómenos de fragmentariedad presentes en las textualizaciones de estudiantes y algunas características propias de los manuales escolares que hemos analizado en el Capítulo II. No es casual que una de las marcas más notorias de este género sea la fragmentación de la información en la página a través de distintos recursos cuyo fin último es llamar la atención de lxs lectorxs. Por lo tanto, no debe resultarnos extraño que lxs estudiantes recuperen estos modos de decir en sus textualizaciones, en la medida en que se valen de lo conocido para abordar los desafíos que supone la escritura en la universidad. En relación con ello, los problemas de inclusión de voces ajenas y de distinción con respecto a la palabra propia también pueden vincularse con la característica de los manuales de presentar los conocimientos a enseñar como verdades ahistóricas y absolutas, desestimando la dimensión polifónica del conocimiento científico. El libro de texto, entonces, difícilmente pueda propiciar espacios de lectura que contribuyan a conocer los modos de decir del discurso científico-académico y preparen a los estudiantes para continuar con estudios superiores.

Sin embargo, también es necesario tener en cuenta que la consigna de trabajo a la que responden los textos escritos por lxs estudiantes, que solicita una argumentación en función de lo planteado en un texto fuente, propone el trabajo con dos textos académicos que no presentan marcas convencionales de inclusión de voces ajenas. Si bien es abordado en profundidad el trabajo sobre la dimensión dialógica y polifónica de los textos científico-académicos en el TLEA, la ausencia de estas marcas en los textos de la actividad propuesta pudo haber influido en los modos de incorporar la palabra ajena a sus textualizaciones.

Tal como mencioné en el capítulo previo, en las segundas versiones analizadas, la mayoría de los problemas relativos al empleo inadecuado de ítems o enumeraciones fueron

revisados por lxs estudiantes y propusieron reformulaciones tendientes a aportar mayor continuidad, en términos visuales, a sus enunciados. Ahora bien, muchas de las fallas que persisten en estas versiones se relacionan con el manejo de la bibliografía, ya sea para incorporar citas o para emplear conceptos teóricos o terminología específica que permita llevar adelante el análisis solicitado en la consigna. Así, la dimensión polifónica del conocimiento científico y las maneras particulares de introducción de voces ajenas constituyen un punto neurálgico sobre el que es necesario trabajar en profundidad en instancias curriculares como el TLEA, para acercar a lxs estudiantes a las formas tradicionales en las que la academia construye y comunica el conocimiento, sobre todo teniendo en cuenta que transitamos un presente en el que la figura de autor se encuentra bastante desdibujada de los textos a los que acceden nustrxs estudiantes en su cotidianeidad.

Por último, quiero detenerme en la relevancia que adopta la intervención docente con respecto a las reformulaciones de los textos analizados. Las revisiones docentes constituyen una práctica clave para la reformulación de los escritos en tanto pueden funcionar como guías para el trabajo de reescritura. Si bien la instancia de escucha es una instancia subjetiva que no se puede forzar, los comentarios docentes a un texto permiten orientar a lx alumnx sobre qué zonas del texto requieren de una revisión y esto quizás conduzca al reconocimiento, por parte del propix sujeto que escribe, de aquellas fallas que generan discontinuidad textual y que requieren una reformulación. Lejos de intentar “arreglar” los textos de lxs estudiantes, aquí las correcciones docentes buscan propiciar la reflexión crítica sobre sus propias textualizaciones. En este sentido, considero que abogar por este tipo de prácticas de corrección enriquece el diálogo entre docente y estudiantes y contribuye a otorgar sentido a las tareas de escritura solicitadas.

Para finalizar, quiero destacar nuevamente el hecho de que este es un primer acercamiento al estudio de las reformulaciones de textualizaciones fragmentarias dentro del particular contexto del primer año universitario. Seguramente, se trate de un puntapié inicial que despierte nuevos interrogantes para futuras investigaciones acerca de la manera en que los sujetos se vinculan con la lengua y con los discursos, especialmente el científico-académico, en el ingreso a la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina].
- Arbusti, M. (2018). Había una vez... un texto disciplinar: persistencia del discurso narrativo en textualizaciones de adolescentes. *Cuadernos de la ALFAL*, (10), 282-293.
- Arbusti, M. y Romanini, L. (2020). Escritura y corrección: el lugar del sujeto. En M. Valdivia y P. Pasetti (Eds.), *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (pp. 60-66). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo & Seña*, (16), 137-165.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Bajtín, M. (1999 [1982]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bazerman, Ch. (2013). *A Rhetoric of literate action: Literate Action volume 1*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación infancia y aprendizaje.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). Prólogo. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje* (pp. 9-16). Editorial Biblos.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *Tópicos del seminario*, 6, 93-141.
- Cárdenas, V. (2006). Escritura, léxico y sintaxis. En V. Cárdenas (Coord.), *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año*, (pp. 161-188). EDUNSa.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Colussi, R. (2017). Leer con: el lugar del comentario en un taller de lectura y escritura. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 41-50). Editorial Biblos.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Homo Sapiens Ediciones.
- Desinano, N. (agosto, 2017). *El sujeto desde otro punto de vista interaccionista* [Ponencia]. V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo, Rosario, Argentina.
- Desinano, N. (2021). Efectos de lengua en los sujetos hablantes. Una reflexión apoyada en los principios saussureanos. *Cuadernos de Humanidades*, (33), 117-128.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- García Negroni, M. M. (2011). Prólogo. En M. M. García Negroni, *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 15-22). Editoras del Calderón.
- Hall, B. (2007). La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ*, 2(7), 79-105. <http://www.hologramatica.com.ar/>
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, XXIX(2), 151-177.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

- Lemos, C. T. G. de (1997). *Procesos metafóricos y metonímicos: su estatuto descriptivo y explicativo en la adquisición de la lengua materna*. Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica, Trento, Italia.
- Lemos, C. T. G. de (2014a). Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la Adquisición del Lenguaje. En Lier De Vitto, M. F.; Arantes, L.; Bardone, L.; Sancevich, I. (Coords.), *Adquisición, Patología y Clínica del lenguaje* (pp.23-37). UNR Editora.
- Lemos, C. T. G. de (2014b). Sobre el paralelismo, su extensión y la disparidad de sus efectos. En Lier De Vitto, M. F.; Arantes, L.; Bardone, L.; Sancevich, I. (Coords.), *Adquisición, Patología y Clínica del lenguaje* (pp.121-133). UNR Editora.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura Y Vida*, 24(1).
- Marín, M. y Hall, B. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni, *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 101-131). Editoras del Calderón.
- Marín, M. (2007). Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. *Hologramática*, IV(7), 61-80.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Milan, M. C. (2017). *Reformulaciones de textos científico-disciplinares en manuales escolares de Lengua y Literatura de Escuela Media* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina].
- Milner, J. C. (1980). *El amor por la lengua*. Editorial Nueva Imagen.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). *Diseño Curricular. Educación secundaria orientada Provincia de Santa Fe*. Santa Fe.
- Natale, L. (2018). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas* (pp. 167-200). Ediciones UNGS.

- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. H. J. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 103-134). Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Pérez, I. G. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (Comps.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.
- Romanini, L. (2014). Corregir el texto escrito. En L. Sanjurjo, *VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior* (pp. 3097-3103).
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tosi, C. (2011). Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario. En M. M. García Negroni, *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 151-189). Editoras del Calderón.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar*. Paidós.
- Unamuno, V. (2014). *Lenguaje y educación*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Universidad Nacional de Rafaela. (2015). *Proyecto institucional*.
- Vygotsky, L. (1999 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Fausto Ediciones.

Fuentes:

- Romanini, L. (2021a). *Ficha de trabajo nro. 3*. (Uso interno de la cátedra).
- Romanini, L. (2021b). *Ficha de trabajo nro. 6*. (Uso interno de la cátedra).

ANEXO I

Fichas de trabajo

Géneros discursivos

Lic. Lucía Romanini

Como venimos trabajando en las semanas anteriores, las formas en que nos comunicamos, las formas en que hablamos, leemos y escribimos, son muy diversas y dependen de muchos factores, entre los que se encuentran los rasgos de quien habla o escribe y de su destinatario, los propósitos con los que se lleva a cabo la comunicación, la actividad social en la que se inscribe, etc. Por ejemplo, si queremos solicitar una beca, posiblemente tengamos que llenar un formulario, si queremos saludar a un amigo por su cumpleaños podremos llamarlo por teléfono o mandarle un mensaje por alguna red social, y si queremos hacer un pedido formal a una institución podremos enviar un correo –como vimos en el TIEU– o presentar una nota formal. Pero no haremos un pedido institucional por WhatsApp, ni saludaremos a un amigo con una nota formal. Ese saber que tenemos como miembros de una comunidad, o que vamos adquiriendo al ingresar a ella, acerca de qué rasgos deben tener los textos necesarios en una u otra situación, es el saber acerca de los géneros discursivos, con los que vamos a trabajar esta semana y la próxima.

Para empezar, les proponemos que, después de la clase sincrónica en la que presentaremos algunos conceptos iniciales acerca de los géneros discursivos y, entre ellos, en particular, de los géneros académicos, lean el texto de Bazerman que figura a continuación y respondan las preguntas que encontrarán al final.

Saber dónde estás: el género

Charles Bazerman

En la actualidad, los ciudadanos de todas las naciones habitan mundos letrados altamente complicados, de muchos géneros localizados dentro de muchas actividades y sistemas institucionales a escala nacional y mundial, por lo que cada vez se requieren niveles más elevados de educación para participar efectivamente en las instituciones y en las prácticas del mundo contemporáneo. En la medida en que experimentamos el mundo letrado, llegamos a reconocer, casi como una segunda naturaleza, un extenso número de géneros y de situaciones que los conllevan. Hacemos esto de un modo casi irreflexivo, respondiendo imaginativamente a los mundos que cristalizan para nosotros casi tan pronto como los vemos. Cuando miramos un periódico (ya sea en papel o digital), inmediatamente reconocemos historias de desastres o conflictos políticos, como así también reportes financieros, reseñas cinematográficas y crónicas deportivas. Leemos estos textos como representaciones transparentes de cada uno de los dominios de los que informan. Nos volvemos más explícitamente conscientes de los géneros cuando nos encontramos por primera vez con alguno nuevo y necesitamos orientación acerca de qué

es lo que está sucediendo allí. La primera vez que recibimos un tipo de notificación por parte del gobierno puede que entendamos las palabras pero no comprendamos qué oficinas y reglamentos están involucrados, cuáles son nuestras obligaciones y responsabilidades, y qué situación e interacciones se están iniciando. Para comprender el documento, necesitamos comprender qué es lo que está sucediendo y cuál es nuestra parte en estos eventos. Sin tal comprensión, perdemos la posibilidad de percibir en qué sistemas documentales se nos está dando de alta y de hacer valer nuestros derechos y necesidades. Ser conscientes de los géneros y de los sistemas asociados nos ayuda a identificar adónde responder y manifestar nuestras preocupaciones y nuestra posición. Los géneros nos ayudan a pensar acerca de la situación, la audiencia, lo que quizá queramos lograr a través del texto, y cuáles pueden ser las formas reconocibles que adoptemos. [...]

Aunque frecuentemente reconozcamos géneros por características manifiestas de forma y contenido, los géneros son más que una serie de convenciones que regulan la forma y el contenido. Tal como sugiere el desarrollo anterior, los géneros involucran el conocimiento de situaciones, relaciones, estados, estrategias, recursos apropiados, metas y muchos otros elementos que definen la actividad y definen medios de realización. Los géneros son modos de hacer cosas; ello incluye lo que debe hacerse tanto como los motivos y acciones llevados a cabo en esos escenarios.

Desde el punto de vista del que escribe, localizar la escritura en sistemas de comunicación, géneros y situaciones en desarrollo ayuda a hacer frente al problema de la hoja en blanco [...]. El género ayuda a dar propósito y forma a lo que se escribe, como así también identifica las expectativas que posiblemente tengan los lectores. El género ayuda a saber cómo nuestra escritura se corresponde con situaciones que se desarrollan en la historia y de qué modo ésta se relaciona con textos escritos previos [...]. Lo que es más, en la medida en que la situación y las dinámicas se apoderan de nuestra imaginación, podemos responder de manera casi visceral, como cuando estamos frente a otro. Al escribir una carta al editor, nuestras palabras pueden derramarse en la página con pasión; al escribir una disculpa, nuestra vergüenza puede hacerse palpable incluso a pesar de que no hay nadie frente a nosotros; y, al escribir una propuesta para un nuevo negocio, puede que nos entusiasmemos cada vez más por las posibilidades que estamos proyectando. [...] En la medida en que alcanzamos una situación mentalmente proyectada, comenzamos a crear una presencia que dialoga con la situación. Mientras completamos un formulario de solicitud de beca, comenzamos a darle forma al lugar de autopersección en el que estamos y modelamos una descripción de nosotros mismos que se corresponda con los criterios que la institución otorgante ha delineado y seleccionando, destacando las características personales pertinentes a la situación. El género de solicitud identifica por nosotros un espacio social y un mandato que hemos

asumido si decidimos postularnos y queremos maximizar las chances de alcanzar el éxito. Nuestro conocimiento general acerca de la solicitud como género de presentación personal y acerca de sus requisitos formales específicos (guiados por instrucciones relativas al tipo de información requerida, con restricciones de formato y extensión) recoge información sobre nosotros y nos conduce a autorepresentarnos de un modo particular. En la medida en que reflexionamos retóricamente sobre esta tarea, reconocemos cómo podemos completar ese espacio de manera tal que causemos una buena impresión en los evaluadores y entremos en su imaginación como la clase de persona con la clase de proyecto que están buscando. Vamos más allá de los requerimientos del género para habitarlo de un modo más robusto, distinguiendo nuestro formulario de otros, de manera tal que los evaluadores imaginen que seremos una excelente opción para recibir su apoyo.

Cada género está embebido en un sistema de actividad en el que nos reconocemos y localizamos, pero cada vez que nos relacionamos con un género como escritores o lectores se trata además de un momento particular en nuestras vidas [...] y en los sistemas de actividades en los que nos encontramos. De este modo, el género está asociado a cosas que son más extensas y más específicas que lo que podamos entender por la forma textual en sí misma. Además, en la medida en que nos ubicamos en transacciones genéricas que residen en un sistema más amplio [...], somos capaces de entrar en escena de manera imaginativa, flexible, creativa y espontánea, encarnándonos en un espacio imaginario socialmente reconocible.

Los espacios socialmente reconocibles de los géneros han evolucionado en simultáneo a los sistemas de actividades de los que son parte y en los que nos permiten participar. Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes. [...]

Cuando uno escribe o lee un texto, ayuda saber en qué sistema de actividades éste se encuadra. Tal conocimiento contribuye a identificar al posible lector o escritor, acciones y motivos típicos en juego, restricciones y recursos, posturas y expectativas. Este conocimiento puede provenir de la propia experiencia o de un análisis explícito más consciente de la situación.

[...]

Los géneros son simultáneamente categorías de formas textuales, formas de interacción social, y formas de reconocimiento cognitivo y formación del pensamiento. Es decir que, cuando un texto aparece frente a nuestros ojos, llega a nuestro escritorio o ingresa a nuestra casilla de correo, comenzamos a categorizarlo sobre la base de ciertas

características textuales: se presenta en un cierto tipo de papel [...], puede que tenga un título genérico [...] o el nombre de un periódico conocido. A partir de esto comenzamos a formar expectativas acerca de lo que puede llegar a contener, el tipo de personas del que proviene, la clase de relación que el escritor tiene para con nosotros, la clase de posición que el escritor puede adoptar, cómo se distribuyen las partes, dónde deberíamos buscar cierta información en particular y, más importante aún, por qué deberíamos o no estar interesados en el texto y qué podríamos hacer con él. [...]

También formulamos expectativas e hipótesis acerca del documento con base en dónde y cuándo es que llega a nosotros y en nuestro conocimiento acerca del remitente y nuestra relación con él.

[...]

Algunos géneros son conocidos por casi todos los miembros de una cultura y se los puede identificar por su nombre; por ejemplo, en la cultura estadounidense contemporánea, la mayoría de las personas están informadas acerca de las cartas personales de agradecimiento, las narrativas autobiográficas y las editoriales periodísticas. Cada uno de estos géneros se enseña en los años intermedios de la instrucción escolar de manera regular, lo que asegura su amplia familiaridad. Pero, en aquellas áreas en las que tenemos experiencia personal, puede que tengamos una serie de reconocimientos genéricos muy refinados, algunos de los cuales pueden articularse con nombres compartidos con otros expertos, pero otros tantos pueden ser enteramente de reconocimiento privado. Por ejemplo, puede que un evaluador de una empresa de seguros de autos sepa que entre los informes estándar de daños existen informes de cierta clase de daños típicos de accidentes típicos que no requieren una elaboración que vaya más allá de unas pocas frases y referencias de valores estandarizados. Sin embargo, si un auto personalizado se ve involucrado, es posible que se requiera una narración más extensa del daño y las reparaciones requeridas. Estas contingencias y situaciones especiales pueden sugerir al evaluador varios tipos de información y formas narrativas que puedan satisfacer las necesidades de la empresa aseguradora y responder un potencial litigio. Algunos de estos informes adicionales pueden estar delineados como requisitos, pero muchos simplemente son conocidos a través de la experiencia de numerosos casos y por la lectura de diversos ejemplos. Algunas variantes pueden ser enteramente idiosincráticas y carecer de nombres específicos: como cuando el evaluador ha aprendido a lo largo de los años que si escribe cierto tipo de casos de cierto modo encuentra dificultades pero que si los escribe de un modo ligeramente diferente no recibe ningún cuestionamiento. [...]

No hay ningún límite en el número de géneros ni puede decirse que el término se refiera a tipos de documentos de una generalidad, tamaño o nivel de reconocimiento público. El proceso de reconocimiento genérico ocurre toda vez que una persona cualquiera –en

cualquier nivel de conciencia— hace algún tipo de diferenciación o de particularización de textos sobre la base de la clase. Por supuesto, al escribir un documento destinado a una audiencia amplia, sería torpe confiarse en que todos los lectores estén familiarizados con un género [...] personal e idiosincrático. Por otra parte, si un conocimiento personal de tal género ayuda a encuadrar una solución a un problema retórico que puede ser entendido o interpretado en un modo más general, entonces ese conocimiento inusual del género habrá sido de utilidad. [...]

A través de la experiencia, aprendemos tipos de expresiones que ocurren en cierto tipo de circunstancias, al punto de que nos volvemos diestros en reconocerlos. Gracias a la experiencia, aprendemos mucho acerca de esas expresiones: cómo podemos comprenderlas, qué hace que sean exitosas o fallen y cuáles pueden ser sus consecuencias. La primera vez que uno necesita escribir una carta de recomendación para un colega que busca un nuevo trabajo, puede que tenga dudas acerca de qué es lo que conviene escribir y de qué modo presentarlo. Pero, en la medida en que se lee y se escribe muchas de estas cartas, uno obtiene un extenso repertorio de estrategias y elaboraciones a las que echar mano conforme a las características personales y logros, la naturaleza del trabajo al que se postula, la situación particular y el proceso de contratación. Además, uno sabe qué es lo que nos ha captado la atención al leer ese tipo de cartas y qué hemos encontrado imposible o irrelevante. Uno sabe qué clase de cartas han ayudado a la gente a conseguir trabajo y cuáles fueron ignoradas. Este pormenorizado conocimiento estratégico puede darse en cualquier nivel de la realización retórica y lingüística: desde qué tipo de letra se ve con autoridad y qué frases ofrecen un sentido de autenticidad espontánea hasta qué clase de detalles establecen la profundidad del conocimiento del postulante. [...]

Aún más, gracias a la experiencia y al género, nos familiarizamos con las variantes situacionales en las que éste puede utilizarse y el modo en que puede servir para transformar toda situación particular. Si conocemos algo acerca de la organización en la que nuestro amigo quiere conseguir trabajo, podremos modificar la carta para adecuarla al proceso de contratación particular de esa compañía, a la cultura corporativa, a sus necesidades actuales y a lo que buscan en los candidatos; podemos particularizar la presentación para adecuarla a la situación.

Bazerman, Ch. (2013). *Rhetoric of: Literate Action. (Vol. 1)*. [en línea] [Trad. de la cátedra] Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Recuperado el 26 de abril de 2016, de <http://wac.colostate.edu/books/literateaction/v1/> [Selección, traducción y adaptación por G. Daix]

ACTIVIDADES

1. Bazerman sostiene que conocer el género al que pertenece un texto nos permite saber “lo que está sucediendo” y que “los géneros son modos de hacer cosas”. Expliquen esas afirmaciones y expliciten los aspectos de la situación que es necesario conocer para comprender el género.
2. ¿Por qué puede afirmarse que el conocimiento acerca de los géneros resulta estratégico? ¿De qué modo ese conocimiento orienta a quien lee y a quien escribe?
3. Lean los textos que figuran a continuación, identifiquen cuál de ellos presenta rasgos que hacen más esperable que circule en la universidad y brinden, a partir de lo planteado por Bazerman, argumentos para sostener su elección.

Estas actividades pueden ser realizadas de manera individual o de a pares y deberán ser entregadas hasta el día jueves 22/04, mediante el recurso Tarea configurado para tal fin.

Texto 1

SOCIEDAD

12 de abril de 2021

Dos muertes, 13 mil hectáreas quemadas, 540 viviendas, animales perdidos.

Un mes después de los incendios, la Comarca Andina se esfuerza en renacer de las cenizas

Por María Fernanda Rezzano



Imagen: NA

desde Lago Puelo, Chubut

A poco más de un mes de desatada la tormenta ígnea que desembocó en la mayor catástrofe socio ambiental del país, se declaró como controlado y en guardia de cenizas el incendio que afectó a las localidades chubutenses de Lago Puelo y El Hoyo. En la Comarca Andina del Paralelo 42 aparecen los primeros fríos en tanto que una gran cantidad de personas trabaja para reconstruir espacios habitables mientras quienes vieron salvadas sus casas continúan sin luz ni agua de red. Alrededor de las obras improvisadas permanecen los postes de luz con el tendido eléctrico quemado en el suelo y los troncos negros de lo que alguna vez fue bosque. La zona afectada abarca unas 13000 hectáreas entre las que se perdieron 2 vidas humanas, 540 viviendas, bosque nativo e implantado, animales de cría y de compañía, infraestructura productiva, vehículos, tendido eléctrico, redes de agua y hasta la sede de la brigada provincial de incendios de Golondrinas.

“Recién esta semana la jurisdicción de Chubut dio por controlado el incendio. La extinción completa de un fuego se puede declarar cuando no tiene chances de que existan puntos calientes y hoy se puede empezar a garantizar esto”, explica el coordinador regional Patagonia, del Servicio Nacional de Manejo del Fuego (SNMF), Ariel Amthauer. El SNMF es el organismo, dependiente del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, encargado de la coordinación de los recursos requeridos para el combate de incendios forestales, rurales o de interfase en el territorio nacional.

Según Amthauer, “el Estado Nacional tomó intervención desde el primer momento de iniciado el fuego en la zona de la Comarca Andina. Nuestra función en el territorio es articular los recursos de las jurisdicciones. Se movilizaron recursos aéreos y terrestres de las distintas regionales. El Servicio Nacional movilizó a 200 brigadistas a la regional Patagonia. Además, con herramientas tecnológicas se asistió en los pronósticos para poder anticipar los trabajos de combate”, relata el coordinador regional a Página/12.

En las zonas afectadas existe una gran diversidad de situaciones habitacionales que van desde asentamientos irregulares en zonas poco recomendadas para habitar pasando por casas de veraneo y hasta grandes loteos. También coincide en el entramado la presencia histórica de chacras productivas, los cada vez más frecuentes emprendimientos turísticos y los talleres de trabajo. Lo que sigue son días difíciles a medida que se termina el acompañamiento constante de voluntarios y comienza a avizorarse un crecimiento de la conflictividad social.

La familia de Paloma vive en Golondrinas y estaba el 9 de marzo cuando comenzó la tormenta de fuego. “Es una de las cosas más terribles que se pueden vivir. Nosotros evacuamos, sacamos a los perros y gatos, tuvimos que rogarle a nuestros viejos que dejaran su casa. Era un momento en el que estábamos sin agua de red porque no hay luz y el pasto estaba seco alrededor por lo que la propagación del fuego era un hecho. Nadie se quería ir de su casa. Todo el camino de lo de mis viejos hasta llegar abajo fue pegados al fuego, pudimos sentir el calor que nos quemaba la piel aún adentro del vehículo. La experiencia fue terrible. Todavía estamos cayendo en dimensión”, relata la vecina de Lago Puelo. [...]

Texto 2

IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico

23 al 26 de Abril de 2019

Lugar: Centro Austral de Investigaciones Científicas (CADIC)
CONICET, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina

Resumen para el Simposio: “Ley 26331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Discusiones en torno de sus particulares contextos de aplicación en Patagonia en clave comparativa bi-nacional (Argentina-Chile)”.

Organizadoras: Dra. Tozzini, María Alma y Lic. Casalderrey Zapata, Constanza.
Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN
atozzini@unrn.edu.ar y mccasalderrey@unrn.edu.ar

Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut.

Geógrafo Juan Lobba y Dra. Tozzini, María Alma. Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN,
Mitre 630, 5 piso, San Carlos de Bariloche, Río Negro (8430), Argentina
jmllobba@gmail.com y atozzini@unrn.edu.ar

La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares (obtenidos en el marco de proyectos de investigación compartidos e individuales) sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut. Teniendo en cuenta que en esa provincia en 2016, tras el incendio generado en “La Horqueta”, en la localidad de Cholila en 2015, los criterios de adjudicación de fondos para planes de manejo particularizaron el requerimiento general de “Medidas de prevención y mitigación de impactos ambientales ocasionados” al de “Prevención y protección contra incendios forestales”/ “Recuperación y manejo sostenible de las áreas afectadas por incendios”; nos proponemos: a) Analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley; b) Identificar efectivamente cuántos planes postulan la prevención de incendios como objetivo y, unido a esto, c) analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector. Para dar cuenta de dichos objetivos nos valimos del análisis de entrevistas realizadas a funcionarios y empleados de la Subsecretaría de Bosques e Incendios del Chubut, de la reglamentación y sus modificaciones, así como de los distintos planes de manejo presentados desde la puesta en marcha de la Ley hasta 2018. En este sentido, con este trabajo aportamos al entendimiento de los distintos procesos desencadenados a partir de la

implementación de una misma ley, así como apuntamos a dar herramientas para comprender la incidencia de distintos procesos sociales, entre ellos las emergencias ambientales, en la aplicación efectiva de una política pública.

Palabras Clave: Políticas Públicas, Emergencia ambiental, Protección de Bosques Nativos, Modificación y Aplicación de reglamentaciones, Criterios de financiamiento

FICHA DE TRABAJO NRO. 6

Semana nro. 8 / 2021

ACTIVIDADES

1. Reconocer en el Texto 2 (ver más abajo) los rasgos del estilo académico-científico propuestos por Marta Marín en el capítulo “Y ahora hay que escribirlo...” de su libro *Escribir textos científicos y académicos*. Para ello, transcribir segmentos, resaltar en ellos los diferentes rasgos lingüístico-discursivos y clasificarlos entre paréntesis. Por ejemplo:

Desde las definiciones previamente establecidas [**Participio en reemplazo de verbo**], podríamos preguntarnos [**Impersonalidad: 1era persona plural**] ya no solo por el rol de la música en los videojuegos, o de la imagen en ellos, sino por sus interrelaciones.

2. Reformular las respuestas presentadas en la actividad 3 de la semana 3. Para hacerlo:

2.a. Copiar y pegar la primera versión original del texto que ustedes escribieron, sin ningún tipo de cambio.

2.b. Reescribir debajo el texto teniendo en cuenta:

- ajustar el contenido temático (el tema que desarrollan tiene que adecuarse a lo que se plantea en las fuentes bibliográficas y las fichas de cátedra),
- revisar el estilo (adecuar el registro, es decir, hacer uso, en su propio texto, de los rasgos lingüístico-discursivos mencionados por Marín), y
- modificar, si fuera necesario, la composición del texto (definir la estructura del tema a desarrollar y organizar los argumentos en párrafos).

ORIENTACIONES DE TRABAJO

Como habrán visto, en esta ficha de trabajo volvemos sobre sus propios textos, sobre respuestas a consignas de semanas anteriores. Nos interesa que revisen sus escritos y que reflexionen sobre el estilo de los textos seleccionados para determinar por qué es más esperable que la ponencia (Texto 2) circule en la universidad que la noticia de Página/12 (Texto 1).

Para realizar las consignas les sugerimos que previamente releen las correcciones realizadas por sus docentes, las fichas de cátedra y los documentos “Para ajustar las lentes: escribir, revisar, reescribir” (disponibles en las clases de la semana 7 y 8).

Estas actividades deberán ser entregadas hasta el día 27/05, mediante el recurso Tarea configurado para tal fin. En esta oportunidad les pedimos que todes hagan la tarea de manera individual, como modo de práctica de escritura para el parcial que tendremos el jueves 10/06. Necesitamos tener un contacto con los textos de cada una de ustedes, para hacerles las devoluciones correspondientes, y que éstas les sirvan de herramientas

para otros textos que escriban. Entonces, si en la semana 3 entregaron la tarea junto a una compañera, ahora cada una deberá reformular ese texto de manera individual, escribiendo una segunda versión propia.

Texto 1

SOCIEDAD

12 de abril de 2021

Dos muertes, 13 mil hectáreas quemadas, 540 viviendas, animales perdidos.

Un mes después de los incendios, la Comarca Andina se esfuerza en renacer de las cenizas

Por María Fernanda Rezzano



A poco más de un mes de desatada la tormenta ígnea que desembocó en la mayor catástrofe socio ambiental del país, se declaró como controlado y en guardia de cenizas el

incendio que afectó a las localidades chubutenses de Lago Puelo y El Hoyo. En la Comarca Andina del Paralelo 42 aparecen los primeros fríos en tanto que una gran cantidad de personas trabaja para reconstruir espacios habitables mientras quienes vieron salvadas sus casas continúan sin luz ni agua de red. Alrededor de las obras improvisadas permanecen los postes de luz con el tendido eléctrico quemado en el suelo y los troncos negros de lo que alguna vez fue bosque. La zona afectada abarca unas 13000 hectáreas entre las que se perdieron 2 vidas humanas, 540 viviendas, bosque nativo e implantado, animales de cría y de compañía, infraestructura productiva, vehículos, tendido eléctrico, redes de agua y hasta la sede de la brigada provincial de incendios de Golondrinas.

“Recién esta semana la jurisdicción de Chubut dio por controlado el incendio. La extinción completa de un fuego se puede declarar cuando no tiene chances de que existan puntos calientes y hoy se puede empezar a garantizar esto”, explica el coordinador regional Patagonia, del Servicio Nacional de Manejo del Fuego (SNMF), Ariel Amthauer. El SNMF es el organismo, dependiente del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, encargado de la coordinación de los recursos requeridos para el combate de incendios forestales, rurales o de interfase en el territorio nacional.

Según Amthauer, “el Estado Nacional tomó intervención desde el primer momento de iniciado el fuego en la zona de la Comarca Andina. Nuestra función en el territorio es articular los recursos de las jurisdicciones. Se movilizaron recursos aéreos y terrestres de las distintas regionales. El Servicio Nacional movilizó a 200 brigadistas a la regional Patagonia. Además, con herramientas tecnológicas se asistió en los pronósticos para poder anticipar los trabajos de combate”, relata el coordinador regional a Página/12.

En las zonas afectadas existe una gran diversidad de situaciones habitacionales que van desde asentamientos irregulares en zonas poco recomendadas para habitar pasando por casas de veraneo y hasta grandes loteos. También coincide en el entramado la presencia histórica de chacras productivas, los cada vez más frecuentes emprendimientos turísticos y los talleres de trabajo. Lo que sigue son días difíciles a medida que se termina el acompañamiento constante de voluntarios y comienza a avizorarse un crecimiento de la conflictividad social.

La familia de Paloma vive en Golondrinas y estaba el 9 de marzo cuando comenzó la tormenta de fuego. “Es una de las cosas más terribles que se pueden vivir. Nosotros evacuamos, sacamos a los perros y gatos, tuvimos que rogarle a nuestros viejos que dejaran su casa. Era un momento en el que estábamos sin agua de red porque no hay luz y el pasto estaba seco alrededor por lo que la propagación del fuego era un hecho. Nadie se quería ir de su casa. Todo el camino de lo de mis viejos hasta llegar abajo fue pegados al fuego, pudimos sentir el calor que nos quemaba la piel aún adentro del vehículo. La experiencia fue terrible. Todavía estamos cayendo en dimensión”, relata la vecina de Lago Puelo. [...]

Texto 2

IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico

23 al 26 de Abril de 2019

Lugar: Centro Austral de Investigaciones Científicas
(CADIC) CONICET, Ushuaia, Tierra del Fuego,
Argentina

Resumen para el Simposio: “Ley 26331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Discusiones en torno de sus particulares contextos de aplicación en Patagonia en clave comparativa bi-nacional (Argentina-Chile)”.

Organizadoras: Dra. Tozzini, María Alma y Lic. Casalderrey Zapata, Constanza.
Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN

atozzini@unrn.edu.ar y mccasalderrey@unrn.edu.ar

Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut.

Geógrafo Juan Lobba y Dra. Tozzini, María Alma. Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN,
Mitre 630, 5 piso, San Carlos de Bariloche, Río Negro (8430), Argentina
jmlobba@gmail.com y atozzini@unrn.edu.ar

La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares (obtenidos en el marco de proyectos de investigación compartidos e individuales) sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut. Teniendo en cuenta que en esa provincia en 2016, tras el incendio generado en “La Horqueta”, en la localidad de Cholila en 2015, los criterios de adjudicación de fondos para planes de manejo particularizaron el requerimiento general de “Medidas de prevención y mitigación de impactos ambientales ocasionados” al de “Prevención y protección contra incendios forestales”/ “Recuperación y manejo sostenible de las áreas afectadas por incendios”; nos proponemos: a) Analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley; b) Identificar efectivamente cuántos planes postulan la prevención de incendios como objetivo y, unido a esto, c) analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector. Para dar cuenta de dichos objetivos nos valimos del análisis de entrevistas realizadas

a funcionarios y empleados de la Subsecretaría de Bosques e Incendios del Chubut, de la reglamentación y sus modificaciones, así como de los distintos planes de manejo presentados desde la puesta en marcha de la Ley hasta 2018. En este sentido, con este trabajo aportamos al entendimiento de los distintos procesos desencadenados a partir de la implementación de una misma ley, así como apuntamos a dar herramientas para comprender la incidencia de distintos procesos sociales, entre ellos las emergencias ambientales, en la aplicación efectiva de una política pública.

Palabras Clave: Políticas Públicas, Emergencia ambiental, Protección de Bosques Nativos, Modificación y Aplicación de reglamentaciones, Criterios de financiamiento.

ANEXO II

Corpus

Registro N°1 - Celeste

Primera versión:

3) Según lo presentado en el apunte de cátedra, el Texto 2 es el que cumple con argumentos para circular en el ámbito académico:

- Es un texto, en el cual se utilizan palabras acordes al ámbito académico.
- Se trata de una investigación preliminar sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA.
- Tiene al inicio del texto los participantes del Texto.
- Posee un resumen de al inicio, sobre de lo que se relatará a continuación.

Segunda versión:

TEXTO 2

De los textos presentados en la Ficha de Cátedra n°3, tiene más posibilidades de circular en el ámbito académico/universitario el Texto 2, debido a que presentan rasgos característicos del mismo. Se puede mencionar que el uso del léxico que utiliza es propio del ámbito académico, la investigación se realizó en la UNRN. Por otra parte, el Texto 2 presenta la estructura de los géneros especializados académicos (posee un título, él/la autor/, lugar donde se ha realizado, un abstract, palabras claves). Además, se ha utilizado palabras formales a lo largo del texto, conformando una densidad conceptual.

Registro N°2 – Martín

Primera versión:

3- El texto n° 2 presenta rasgos para circular en una universidad, ya que tiene más complejidad y nos permite saber gracias a su género que es un texto que se podría dar tranquilamente en una clase.

Comentado [A1]: ¿Por qué es complejo? ¿Por qué se podría dar tranquilamente en una clase?

Segunda versión:

El texto que se hace más esperable que circule en una universidad es el n° 2, ya que presenta rasgos textuales del ámbito académico-científico como por ejemplo:

- Participios en lugar de verbos
- Impersonalidad
- Tercera persona gramatical
- Nominalizaciones
- Referencias abstractas
- A djetivos relacionales

No solo eso sino que también, el uso del lenguaje formal que busca utilizar términos del lenguaje sumamente formales, para que no suene tan brusco a la hora de leerlo. También,

se refleja en el texto el uso de terminologías específicas, palabras propias del ambiente universitario. Se puede observar que hay un fragmento analizado, como una introducción, un título genérico, que busca la anticipación del tema, elementos para textuales: datos e información, quienes fueron los organizadores de las jornadas, etc. .

Comentado [A2]: Bien el estilo, pero no el contenido temático, que debe ser el que indicaba la consigna de origen (la de la semana 3). Allí se solicitaba un análisis en base al texto de Bazerman.

Registro N° 3 - Iván

Primera versión:

Identifico que el texto Nro2 es **mas** adecuado para trabajarlo en una Universidad porque es un texto formal que cuenta con **informacion** y recursos que pueden servir para a la hora de resumir un texto para estudiar, para realizar una actividad o mismo para comprender dicho **anuncio**.

Comentado [A3]: En realidad es porque presenta rasgos del discurso académico.

Texto N°1: Pienso que no es adecuado porque cuenta con **informacion** innecesaria para realizar el resumen de un texto, y cuenta con **dialogos** y con imágenes que a la hora de analizar, comprender o realizar un trabajo Facultativo no me sirven de mucho.

Iván:

Te recomiendo que vuelvas a leer el texto para comprender mejor lo que dice el autor.

Por otro lado, revisá la ortografía (marcado en color amarillo), las repeticiones de palabras (marcadas en color verde) y las pautas de presentación de tareas (uso de la negrita y el nombre del alumno va debajo de la línea).

Además, recordá que todo lo que se extraiga de otro texto debe ser citado.

Visto.

Segunda versión:

Identificamos que el Texto Nro2 es más adecuado para **trabajrlo** en una universidad porque es un texto que cuenta con información y con recursos que nos pueden servir a la hora de resumir un texto para estudiar, para que realicemos una actividad o para que se comprenda dicho “enunciado”.

Ademas de la aplicación de palabras que pueden servir mucho para entender y profundizar mejor el texto, generando o para que no presenten dudas sobre lo trabajado.

Iván: el punto 1 está muy bien.

Con respecto al punto 2 podrías especificar aún más las características del texto que lo hacen más factible para circular en la Universidad. Por ejemplo: elementos paratextuales, propósito del texto (divulgación científica), rasgos del discurso académico, etc.

Visto

Registro N° 4 - Virginia

Primera versión:

1. El autor Bazerman menciona:

a- *“Aunque frecuentemente reconozcamos géneros por características manifiestas de forma y contenido,..”*, es decir, por su formato y temática reconocemos un género. En el caso del texto 2 su formato es de una investigación científica y la temática es Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut.

b- *“Es decir que, cuando un texto aparece frente a nuestros ojos, llega a nuestro escritorio o ingresa a nuestra casilla de correo, comenzamos a categorizarlo sobre la base de ciertas características textuales: se presenta en un cierto tipo de papel [...], puede que tenga un título genérico [...] o el nombre de un periódico conocido. A partir de esto comenzamos a formar expectativas acerca de lo que puede llegar a contener, el tipo de personas del que proviene.”* como dice el autor el enunciado 2 tiene un título genérico (IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico) que nos hace confirmar que pertenece a una investigación científica y si seguimos leyendo el texto nos damos cuenta que se dirige a la comunidad científica.

En definitiva, estamos en condiciones de decir que el texto 2 es de género académico especializado, capaz de circular en las universidades.

Comentado [A4]: En realidad el título es bastante específico en cuanto al tipo de jornadas (forestales) y en el marco de qué congreso se realizaron (Internacional Agroforestal Patagónico).

Segunda versión:

3. Bazerman en el documento ha mencionado que los rasgos con los que reconocemos el género discursivo secundario, los textos académicos, que tienen circulación en la universidad consisten en su temática y formato, su título genérico y/o el tipo de personas a las que quiere llegar el creador del enunciado.

Comentado [A5]: Revisar redacción.

En el texto n°2 ~~dato por la docente para la realización de la tarea~~ se hallan algunas de estas características: A) El formato de él pertenece al de una investigación científica B) El tipo de personas a las que se dirige forman parte de la comunidad científica. Con esta

comprobación se distingue que corresponde a un texto académico que circulan dentro de la institución educativa.

Registro N° 5 - Jazmín

Primera versión:

3: Dentro de la universidad capaz que impacte más el texto 1: Se identifica el lector y escritor, contiene un título bastante atrapante, la lectura es comprensiva y entendible, al leerlo se sabe si podemos ayudar o es perteneciente al gobierno, uno analiza si es estrategia o no, se encuentran expectativas.

Jazmín, debés rehacer la Tarea. No puedo aceptar trabajos copiados textuales, además de que está muy incompleto y no se responde a la consigna (Puntos 1 y 2).

Con respecto al punto 3, revisá tu respuesta. ¿Creés que la noticia es más esperable que circule en la Universidad? ¿O la noticia está al alcance de todos?

Segunda versión:

3) Dentro de la Universidad capaz que impacte el texto 2 : La lectura es atrapante, este texto genera mucho pensamiento en los universitarios, se circulan diferentes posturas y opiniones sobre el caso, se pueden manifestar de diferentes formas.

Tercera versión:

2) Dentro de la Universidad capaz que impacte el texto 2 : La lectura es atrapante, este texto genera mucho pensamiento en los universitarios, se circulan diferentes posturas y opiniones sobre el caso, se pueden manifestar de diferentes formas.

Ajustes :

En contextos precisos el artículo que identificamos hablar sobre “La prevención de Incendios forestales en Chubut “. Dentro de ella se encuentran investigaciones preliminares , tras el incendio que ocurrió en el año 2015 se crearon varios proyectos como : “ Prevención y protección contra incendios forestales “, “Medidas de prevención y mitigación de impactos ambientales ocasionados”.

Dado el tema explicado sostengo que este artículo impactará en los Universitarios ya que este tema en la actualidad sigue creciendo, la cual genera más opiniones , charlas , dudas , inquietudes , sobre lo leído.

Registro N° 6 - Celeste

Primera versión:

3) Luego de analizar ambos textos determiné las características de cada uno de ellos:

a. En primer lugar, encontramos un texto que describe cual es el saldo que dejó el incendio en la Patagonia argentina. Es un texto periodístico, que se refiere tanto al pasado como al presente de la región, es un texto periodístico que informa sobre temas de interés general. Pretende captar la atención del receptor utilizando recursos como: título grande, llamativo, imágenes ilustrativas.

Considero que es un texto para trabajar en la secundaria.

b. En segundo lugar, encontramos un breve texto que abarca la ley 26331, plantea ciertas actividades con base en una serie de entrevistas realizadas. Es

un trabajo mucho más complejo para nivel terciario/universitario. (¿Por qué? Falta argumentar cuales son las características por las cuales creés que es un texto académico, la complejidad no es suficiente, existen una infinidad de textos complejos que no son académicos)

Segunda versión:

2) La siguiente actividad requiere reformular, en caso de ser necesario, las respuestas en la actividad 3 de la semana 3. Dicho trabajo hacía referencia a los distintos tipos de géneros discursivos que podemos encontrar y cuáles son sus principales características.

La consigna era la siguiente: Lean los textos presentados a continuación, identifiquen cuál de ellos presenta rasgos que hacen más esperable que circule en la universidad y brinden, a partir de lo planteado por Bazerman, argumentos para sostener su elección.

Las respuestas fueron las siguientes:

Luego de analizar ambos textos determiné las características de cada uno de ellos:

- a. En primer lugar, encontramos un texto que describe cual es el saldo que dejó el incendio en la Patagonia argentina. Es un texto narrativo, que se refiere tanto al pasado como al presente de la región, es un texto periodístico que informa sobre temas de interés general. Pretende captar la atención del receptor utilizando recursos como: título grande, llamativo, imágenes ilustrativas. Considero que es un texto para trabajar en la secundaria.
- b. En segundo lugar, encontramos un breve texto que abarca la ley 26331, plantea ciertas actividades con base en una serie de entrevistas realizadas. Es un trabajo mucho más complejo para nivel terciario/universitario.

Según todos los conocimientos adquiridos en las clases siguientes podemos definir cuáles son aquellos rasgos que permiten que uno de ellos circule en la universidad:

- a. En primer lugar, encontramos un texto que describe cual es el saldo que dejó el incendio en la Patagonia Argentina. Es un texto periodístico, que se refiere tanto al pasado como al presente de la región, nos informa sobre temas de interés general. Pretende captar la atención del receptor utilizando recursos como: título grande, llamativo, imágenes ilustrativas. Todos los elementos mencionados son características de enunciados que circulan en la secundaria.

b. En segundo lugar, encontramos un breve texto que abarca la ley 26331, donde plantea ciertas actividades con base a una serie de entrevistas realizadas. Es un trabajo destinado al nivel terciario/universitario porque se utilizan distintos recursos característicos del género discursivo-académico. Entre ellos podemos destacar:

- 3ª persona gramatical.
- Formas verbales con pronombre 'se' antepuesto.
- Mención de acciones y procesos mediante sustantivos, nominalizaciones.
- Adjetivos verbales (participios) en lugares de verbos.
- Adjetivos no evaluativos ni subjetivos.
- 1º persona del plural.

Esta bien realizado el trabajo,

Registro N° 7 - Carla y Martín

Primera versión:

3- Elegimos el texto número dos: “*Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut*”, porque cumple con los rasgos característicos de aquellos textos que se encuentran en la universidad. Teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Este texto refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las diferentes esferas, no sólo por su contenido y por su estilo verbal (selección de recursos léxico, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino por su composición o estructuración. Los tres momentos (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación |

- Enunciados: En este texto se observa un formato particular que se relaciona a los pappers, los cuales son muy utilizados en el ámbito académico.
- Contenido temático: en el ~~pappers~~ paper se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”.

Comentado [A6]: Esto está muy bien, pero están usando las palabras de Bajtín prácticamente tal como aparecen en el texto, y eso no puede hacerse así sin más en el ámbito académico. Para la próxima, tienen dos opciones: una es parafrasear y reformular el texto del autor, la otra es citar lo que dice apropiadamente, utilizando comillas.

Comentado [A7]: Todo texto es un enunciado, por lo tanto, esta no sería una categoría se pueda analizar.

Con formato: Fuente: Cursiva

- Estilo: utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones acordes al tipo de texto desarrollado. Como, por ejemplo, cuando en el texto dice “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.”
- Composición: en la primera página se encuentra el título, la fecha en la que fue redactado, autores, editorial; luego es de esperar que según el tipo de texto se encuentre un resumen, una introducción, fundamento, desarrollo y conclusiones finales. Tal como aparece en la imagen a continuación.

IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur
IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico

23 al 26 de Abril de 2019
Lugar: Centro Austral de Investigaciones Científicas (CADIC)
CONICET, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina

Resumen para el Simposio: “Ley 26331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Discusiones en torno de sus particulares contextos de aplicación en Patagonia en clave comparativa bi-nacional (Argentina-Chile)”.

Organizadoras: Dra. Tozzini, María Alma y Lic. Casalderrey Zapata, Constanza.
Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN
atozzini@unrn.edu.ar y mccasalderrey@unrn.edu.ar

Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut.

Geógrafo Juan Lobba y Dra. Tozzini, María Alma. Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN,
Mitre 630, 5 piso, San Carlos de Bariloche, Río Negro (8430), Argentina
jmlobba@gmail.com y atozzini@unrn.edu.ar

Comentado [A8]: Su respuesta está muy bien. Solo voy a reiterar que sería mejor no utilizar ítems, sino escribir en párrafos aparte.

Comentado [A9]: Además, podrían haber mencionado otros elementos, como el tipo de autores (su profesión) y la aparición de la pertenencia institucional, así como la situación comunicativa (se trata de un texto presentado en unas jornadas) y el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico.

Segunda versión - Carla:

Es posible reconocer que el texto “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut” contiene rasgos característicos de aquellos enunciados que pertenecen al ámbito universitario. De acuerdo con Bazerman (2013) “los géneros son simultáneamente categorías de formas textuales, formas de interacción social, y formas de reconocimiento cognitivo y formación del pensamiento”. Por lo tanto, el formato de cada texto determina el contexto en el cual es abordado.

Teniendo en cuenta los aspectos que permiten reconocer los diferentes géneros discursivos, se determina que el texto refleja las condiciones específicas y el objeto de

Comentado [A10]: Es un poco fuerte afirmar que el formato de un texto determina el contexto. Lo matizaría un poco y diría que está relacionado o, en última instancia, que se determinan mutuamente.

una esfera específica. “Son esferas de la actividad humana todos los ámbitos sociales en los que las personas nos desempeñamos” (Romanini, L. 2020). Es decir, que la estructuración del contenido y el estilo verbal utilizado determinan la especificidad de un escenario particular de comunicación.

Según Batjín, existen tres momentos en cada género discursivo: contenido temático, estilo y composición o estructuración. Estos se evidencian en el *paper* analizado, ya que desarrolla un tema específico que se detalla en el resumen: “analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”. Al mismo tiempo, se utiliza terminología específica y expresiones vinculadas al tipo de texto desarrollado, como se observa en el siguiente ejemplo: “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley”. Además, la forma en la que se estructura (figura 1) permite reconocer sus autores, su profesión y pertenencia institucional, la fecha en la que fue redactado, el título, la editorial, el resumen y las palabras claves.

Figura 1



Segunda versión - Martín:

2.b) El texto “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut” cumple con los rasgos característicos de aquellos textos que se encuentran en la universidad. En él se reflejan las condiciones y los objetos específicos de cada esfera diferente, no solo por su contenido y estilo de lenguaje, sino también por su composición o estructura. Estos tres momentos (contenido temático, estilo y

Comentado [A11]: Buenísimo, Carla, la primera versión ya estaba muy bien, pero esta es una gran mejora.

Comentado [A12]: Esta es una coma entre sujeto y predicado y, por lo tanto, debería evitarse en un texto académico.

Comentado [A13]: Esto es cuestionable. En este caso, no se reflejan los contenidos de cada esfera diferente, sino los contenidos de la esfera de la praxis en concreto a la que pertenece este texto.

composición) están interrelacionados a lo largo del enunciado y están determinados de manera similar por la especificidad de una determinada esfera de la comunicación.

En el *paper* se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 su implementación en la Provincia de Chubut”. Esto se relaciona con el contenido temático del texto; además, utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones específicas del tema tratado que configuran el estilo del texto. Como, por ejemplo, como se menciona en el texto, “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.” Dentro de la composición del enunciado, en la primera página, se encuentran elementos como el título, la fecha en la que fue redactado, autores, profesión y su pertenencia institucional, editorial, el dato explícito de que consiste en una ponencia, un género discursivo típicamente académico y la situación comunicativa del texto, que en este caso se presenta en jornadas, tal como se evidencia en la imagen 1.1

Además, en este tipo de texto es común la aparición de una organización particular en el interior del texto: resumen o *abstract*, palabras claves o *keywords*, introducción, fundamento, desarrollo y conclusiones finales.

Imagen 1.1



Registro N° 8 - Brian

Primera versión:

3- Seleccione el texto dos: “Prevenición de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut”, porque cumple con los rasgos característicos de aquellos textos que se encuentran en la universidad. Teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Comentado [A14]: Esto está bien, pero se trata de una definición y de un conjunto de conceptos que pertenecen a la teoría de un autor en particular, por lo tanto, tendrías que mencionar la fuente.

Comentado [A15]: Si bien está separada por una cita, la expresión resulta un poco redundante, el hecho de que “evidencia un tema específico” y que esto “se relaciona con el contenido temático del texto”. Una opción sería eliminar el último comentario, aunque también podrías reformularlo de otro modo.

Comentado [A16]: Fijate que estos tres segmentos en realidad significan lo mismo. Podrías eliminar alguno:
-Como se menciona en el texto, “analizar...
-Como, por ejemplo, “analizar...
-Por ejemplo, como se menciona en el texto, “analizar...”

Este texto refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las diferentes esferas, no sólo por su contenido y por su estilo verbal (selección de recursos léxico, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino por su composición o estructuración. Los tres momentos (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación

- Enunciados: En este texto se observa un formato particular que se relaciona a los *papers*, los cuales son muy utilizados en el ámbito académico.

- Contenido temático: en el *papers* se evidencia un tema específico: “La presente ponencia analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”.

- Estilo: utiliza un léxico particular, con palabras y expresiones acordes al tipo de texto desarrollado. Como, por ejemplo, cuando en el texto dice “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley.”

- Composición: en la primera página se encuentra el título, la fecha en la que fue redactado, autores, editorial; luego es de esperar que según el tipo de texto se encuentre

Comentado [A17]: está bien la respuesta, genial que hayas retomado la ficha, pero citá o reformulá

Comentado [A18]: con

Comentado [A19]: que

Comentado [A20]: o artículo

**IV Jornadas Forestales de Patagonia Sur
IV Congreso Internacional Agroforestal Patagónico**

23 al 26 de Abril de 2019
Lugar: Centro Austral de Investigaciones Científicas (CADIC)
CONICET, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina

Resumen para el Simposio: “Ley 26331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Discusiones en torno de sus particulares contextos de aplicación en Patagonia en clave comparativa bi-nacional (Argentina-Chile)”.

Organizadoras: Dra. Tozzini, María Alma y Lic. Casalderrey Zapata, Constanza.
Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN
atozzini@unrn.edu.ar y mecasalderrey@unrn.edu.ar

Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut.

Geógrafo Juan Lobba y Dra. Tozzini, María Alma. Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio (IIDyPCa) – CONICET – UNRN,
Mitre 630, 5 piso, San Carlos de Bariloche, Río Negro (8430), Argentina
jmlobba@gmail.com y atozzini@unrn.edu.ar

Muy bueno el análisis que hiciste

Segunda versión:

2-b

Es posible que el texto: “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut”, contenga rangos característicos de los textos académico, así como hace mención el autor, Bazerman (2013) “los géneros son simultáneamente categorías de formas textuales, formas de interacción social, y formas de reconocimiento cognitivo y formación del pensamiento”. Por lo tanto, el formato de cada texto determina el contexto en el cual es abordado.

Teniendo en cuenta los aspectos que permiten reconocer los diferentes géneros discursivos, se determina que el texto refleja las condiciones específicas y el objeto de una esfera específica. “Son esferas de la actividad humana todos los ámbitos sociales en los que las personas nos desempeñamos” (Romanini, L. 2020). Es decir, que la estructuración del contenido y el estilo verbal utilizado determinan la especificidad de un escenario particular de comunicación.

Según el autor Batjín (2013), el género discursivo se divide en tres momentos: contenido temático, estilo y composición o estructuración. Estos se puede ver en el paper analizado, ya que desarrolla un tema específico que se detalla en el resumen: “analiza resultados de investigación preliminares sobre los Contenidos Mínimos de Planes de Manejo y Conservación aprobados oportunamente por el COFEMA en el marco de la Ley 26331 y su implementación en la Provincia de Chubut”. Al mismo tiempo, se utiliza terminología específica y expresiones vinculadas al tipo de texto desarrollado, como se observa en el siguiente ejemplo: “analizar la incidencia de la emergencia ambiental en la modificación de criterios para la aplicación de un aspecto de la Ley”. Además, la manera en la que se estructura (figura 1) permite reconocer sus autores, su profesión y pertenencia institucional, la fecha en la que fue redactado, el título, la editorial, el resumen y las palabras claves.



Devolución de le docente:

Brian,

La tarea está bien. En el punto 1 mencionás muy bien los rasgos, solo que "analizar" es el verbo en infinitivo y no en tercera persona. En la reescritura, tenés que revisar en general la introducción de las citas. No pongas "según el autor X", directamente poné "Según X" y no coloques citas sueltas, incorporalas siempre al texto, introducilas, comentalas. Pero está muy completo el desarrollo expositivo y el análisis.

Registro N° 9 - Micaela

Primera versión:

3) El texto que es más adecuado en el ámbito académico es el segundo porque presenta rasgos que son típicos de la universidad por el tipo de texto que se presenta mientras que el primero describe aspectos de lo ocurrido como una noticia.

Argumentos: tiene un título genérico, se usan palabras específicas al género, el tema del texto, etc. Da curiosidad acerca del contenido, el tipo de personas del que proviene y la forma cómo se distribuyen las partes. Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades éste se encuentra.

- Comentado [A21]:** resulta
- Comentado [A22]:** para
- Comentado [A23]:** del discurso académico
- Comentado [A24]:** qué tipo de texto es el del ejemplo?
- Comentado [A25]:** sí, es un texto que corresponde a otro ámbito discursivo y que por ende tiene otra estructura y otro estilo.
- Comentado [A26]:** bien, pero falta anclar al ejemplo. El título "...." explicita el contenido del texto, no es metafórico sino descriptivo; el desarrollo argumentativo..., lxs destinatarixs son profesionales de..., este texto es el resumen de una ponencia presentada en un simposio de...

Segunda versión:

2)

b) El texto que resulta más adecuado para el ámbito académico es el segundo debido a que presenta rasgos que son típicos del discurso académico y el texto argumentativo que se expone.

El título " Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26331 en Chubut." explicita el contenido del texto, no es metafórico sino descriptivo; el desarrollo argumentativo trata sobre los análisis de resultados desde estudios preliminares obtenidos en el marco de proyectos de investigación compartidos e individuales. En cuanto a los destinatarios, son profesionales de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio, y por último, el enunciado es un resumen de una ponencia presentada en un simposio de un proyecto de ley y discusiones en torno de sus particulares contextos de aplicación de la misma.

Mientras que en este tipo de texto se presentan características que le permiten distinguirse de otros, por el contrario, el primer enunciado corresponde a otro ámbito discursivo y que por ende tiene otra estructura y otro estilo.

Devolución de le docente:

Mica, está bien la reescritura que hacés del texto. Fijate nomás que en el párrafo final podés explicar más detalles acerca de los rasgos lingüístico-discursivos propios del género al que corresponde el primer texto. Siempre que puedas, profundizá los conceptos y las descripciones.

Registro N° 10 - Natalí y Federico

Primera versión:

El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado "Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de Fuego de la Ley 26.331 en Chubut." debido a:

- "Involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario" (Bazerman, año, p.). Por ejemplo una de las metas de investigación que proponen las autoras es: "[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector". Y, en cuanto a las relaciones, son entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión.
- "El género ayudar a dar propósito y forma a lo que se escribe, cómo así también identifica las posibles expectativas de los lectores" (Bazerman, año, p). En el texto

Comentado [A27]: Desaconsejamos que usen este recurso. La escritura en ítems no es ajena a algunos géneros discursivos del mundo académico, pero se usan en contextos bastante específicos. Por la naturaleza del trabajo que realizamos en el TLEA, les pediremos que no respondan en ítems sino que intenten enlazar los diferentes puntos de su argumentación con conectores y marcadores textuales. Así, aquí por ejemplo podrían usar aquellos que ordenan elementos en una enumeración, como "en primer lugar", "en segundo lugar", "asimismo", "además", "por otra parte", "por último", etc.

Comentado [A28]: No se puede dejar así

que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo del mismo tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una **primer investigación** expuesta, los datos de el investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción de el trabajo realizado. Todo esto nos ayuda como lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente.

Comentado [A29]: Femenino: "primera"

- “Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman, año, p). La estructura textual del simposio compartido **para este trabajo práctico, práctico** tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que **los y las personas** que transitan la universidad al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de género discursivo, los pueden reconocer por “familiaridad”.

Comentado [A30]: ¿El texto 2 es un trabajo práctico?

Comentado [A31]: ¿"Los personas"?

Segunda versión - Natalí:

Actividad 2

- b) El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de Fuego de la Ley 26.331 en Chubut.” : “En primer lugar involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” (Bazerman). Por ejemplo una de las metas de investigación que proponen las autoras es: “[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector”. Y, en cuanto a las relaciones, son entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión. “En segundo lugar el género ayudar a dar propósito y forma a lo que se escribe, cómo así también identifica las posibles expectativas de los lectores”

(Bazerman). En el texto que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo del mismo tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una primera investigación expuesta, los datos de el investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción de el trabajo realizado. Todo esto nos ayuda como lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente. “Por último el sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman). La estructura textual del simposio compartido para este trabajo tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que los y las personas que transitan la universidad al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de género discursivo, los pueden reconocer por “familiaridad”.

Segunda versión - Federico:

El texto cuya circulación en la Universidad es más frecuente es aquel titulado “Prevención de Incendios forestales en los Planes de Manejo de la Ley 26.331 en Chubut” debido a que, en primer lugar, involucran situaciones, relaciones, estrategias, recursos y metas que constituyen un formato textual que es reconocible dentro del sistema universitario” (Bazerman, 2013). A modo de ejemplo, una de las metas de investigación que proponen las autoras, es: “[...] analizar en el largo plazo si luego de 2016 hubo un incremento efectivo en planes que se presenten con este criterio como rector”. Y, en cuanto a las relaciones, estas se establecen entre especialistas e investigadores que se dedicarán a abordar la problemática en cuestión.

Comentado [A32]: Singular. “El texto [...] involucra situaciones”

Comentado [A33]: No es necesario.

Comentado [A34]: Es coloquial. Sugiero suprimir el “Y” e iniciar directamente “En cuanto a las relaciones...”

En segundo lugar, el género “ayuda a dar propósito y forma a lo que se escribe, como así también identifica las posibles expectativas de los lectores” (Bazerman, 2013). En el texto que aquí se trata se puede encontrar esa “forma” en su organización. Al comienzo **del mismo** tiene todos los detalles del marco organizativo del evento: nombre del simposio, fecha, lugar, resumen del mismo, organizadoras, mails de las mismas. Luego continúa con uno de los títulos de una primera investigación expuesta, los datos del investigador y la investigadora, dirección de la Universidad en la que trabajan, mails de los autores, y luego la introducción del trabajo realizado. Todo esto **nos ayuda como** lectores a identificar que se trata de un género correspondiente a un artículo científico, que en las universidades tiene una circulación frecuente.

Comentado [A35]: Cuidado con los espacios en blanco de más.

Comentado [A36]: Mejor no ponernos como objeto de esa acción. "Ayuda a lxs lectores a..."

Por último, se toma el siguiente aporte del autor, “Los sistemas de actividades son redes históricas de personas y artefactos (tales como edificios, máquinas y productos, como también textos y archivos) que llevan a cabo clases tipificadas de trabajo y otras actividades por periodos extensos de tiempo y que han desarrollado formas de coordinar el trabajo y la atención de los participantes en formas que se tornan familiares para todos los participantes” (Bazerman, 2013). La estructura textual de la ponencia tiene un orden de presentación, actores e instituciones participantes, que las personas que transitan la universidad, al haberse encontrado con recurrencia con esta clase de géneros discursivos, los pueden reconocer por “familiaridad”.

Registro N° 11 - Camila

Primera versión:

El texto que considero es más esperable que circule en la Universidad es el texto

2, ya que presenta características como:

- Presenta un léxico específico;
- Presenta una situación comunicativa en la que el sujeto se expresa a través de la despersonalización;
- Presenta formas específicas de inclusion en la voz ajena.

Segunda versión:

El texto que considero es más esperable que circule en la Universidad es el texto 2, ya que adquiere las siguientes características:

- Presenta un léxico específico;
- Exhibe una situación comunicativa en la que el sujeto se expresa a través de la despersonalización;
- Muestra formas específicas de inclusion en la voz ajena.

Registro N° 12 - Berenice

Primera versión:

El texto que es más adecuado en el ámbito académico es el segundo, ya que presenta rasgos que son típicos de la Universidad por el tipo de texto que se presenta mientras que el primero describe aspectos de lo ocurrido como una noticia.

Argumentos: Tiene un título genérico, se usan palabras específicas al género, el tema del texto, etc. Da curiosidad acerca del contenido, el tipo de personas del que proviene y la forma como se distribuyen las partes. Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades este se encuentra.

Segunda versión:

El género ayuda a dar propósito y forma a lo que se escribe, como así también identifica las expectativas que posiblemente tengan los lectores. El género ayuda a saber cómo nuestra escritura se corresponde con situaciones que se desarrollan en la historia y de qué modo ésta se relaciona con textos escritos previos.

El texto que es más adecuado en el ámbito académico es el segundo, ya que presenta rasgos que son típicos de la Universidad por el tipo de texto que se presenta mientras que el primero describe aspectos de lo ocurrido como una noticia.

Argumentos: Tiene un título genérico, se usan palabras específicas al género, el tema del texto, etc. Da curiosidad acerca del contenido, el tipo de personas del que proviene y la forma como se distribuyen las partes. Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades este se encuentra.

Cada uno de estos géneros se producen con diferentes propósitos y para diferentes destinatarios, y responden al grado de especialización del conocimiento. Correlativamente, cada uno de ellos sigue ciertas conversaciones de organización interna, con formatos regulados y controlados. Escribir académica o científicamente implica conocer y respetar esas conversaciones, acuerdos y protocolos que ha establecido la comunidad científica y discursiva.

Devolución de le docente:

Berenice,

Está bien la tarea. El punto 1 es correcto y en el 2, en la reescritura, marco únicamente que es preferible que desarrolles la frase de manera completa a que utilices los dos puntos para abreviar. Ejemplo:

Argumentos: Tiene un título genérico, se usan palabras específicas al género, el tema del texto, etc. Da curiosidad acerca del contenido, el tipo de personas del que proviene y la forma como se distribuyen las partes. Al leer, nos ayuda a saber en qué sistema de actividades este se encuentra.