

# Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar.

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar  
COMPILADORAS



**CÁTEDRA UNESCO**  
para la lectura y la escritura



© María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar

**Coordinadores del proyecto:**

María Cristina Martínez Solís  
Elvira Narvaja de Arnoux  
Adriana Bolívar

**Dirección y edición editorial:**

Karina Lozano

**Diseño y diagramación:**

Jorge Maza-Cordova  
Kevin Feijoo-Carrion  
Xiomara Medina

**Primera edición:**

Noviembre 2020

**Editorial:**

Ediciones RISEI

**ISBN:** 978-9942-8772-6-0

**Como citar este libro:**

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar (Comps.) (2020). Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO. Ecuador: Ediciones RISEI. <https://risei.org/editorial>

**Publicación dictaminada.**

Los trabajos publicados en esta obra colectiva fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo la modalidad Doble Ciego.



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

Este libro esta disponible en: <http://tendin.risei.org/editorial>



001.4

María Cristina Martínez Solís,  
Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar (Compiladoras)

Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar:

25 años de la Cátedra UNESCO

ISBN: 978-9942-8772-6-0

Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar:

25 años de la Cátedra UNESCO

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux,

Adriana Bolívar

Publicación en formato: PDF

# Contenido

## Contenido

Prólogo .....	7
Historia y balance de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina 25 Años - (1994/96 – 2020) .....	9
<b>María Cristina Martínez Solís</b>	
El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales .....	35
<b>Elvira Narvaja de Arnoux</b>	
La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica .....	49
<b>Adriana Bolívar</b>	
Formación universitaria, lectores críticos y lectores expertos de la comunidad académico-profesional .....	61
<b>Virginia Orlando</b>	
Lectura crítica de textos multimodales: Las palenqueras de Cartagena en la industria del turismo colombiano .....	68
<b>Freddy Ávila Domínguez</b>	
Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas.....	82
<b>Constanza Padilla</b>	
La escritura en postgrado: Una dificultad que fortalece propuestas.....	98
<b>Fulvia Morales de Castillo</b>	
Fomento de la lectura crítica en la Educación Básica Secundaria. Una mirada para la reflexión y la práctica .....	108
<b>Doris Lilia Torres Cruz</b>	
Competencia discursiva y argumentación temprana .....	117
<b>Susana Ortega de Hocevar</b>	
Un ensayo sobre el “chancuco”: narrar para argumentar .....	130
<b>Irma Piedad Arango Gaviria</b>	

Mecanismos de contextualización del léxico especializado en textos académicos y divulgativos.....	147
<b>Lirian Astrid Ciro</b>	
La relevancia del discurso en la configuración de la gramática. El lenguaje inclusivo.	160
<b>Angelita Martínez</b>	
Os tipos de discurso e as seqüências textuais na planificação da resenha acadêmica: uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva.....	171
<b>Regina Celi Mendes Pereira</b>	
La lectura como experiencia de liberación .....	181
<b>Aureliano Ortega Esquivel</b>	





## Prólogo

Este libro surgió en época de pandemia. Ante la imposibilidad de realizar nuestro X Congreso Internacional, organizado de manera presencial en el mes de agosto en la Universidad de Panamá, y con el fin de no dejar pasar esta fecha crucial de los 25 años de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, el libro se nos convierte en la oportunidad de hacer un histórico y un balance de la incidencia que esta Cátedra UNESCO ha tenido en latinoamérica y de la importancia de habernos constituido como una red internacional e interinstitucional de carácter académico e investigativo.

En el mes de agosto surgió la posibilidad de realizar el Simposio Virtual de la Cátedra en el marco del II Congreso Iberoamericano de Tendencias en Investigación y Comunicación Científica que se celebraría del 25 al 27 de noviembre de 2020. Tres ejes que consideramos fundamentales en la Educación Superior orientaron nuestra convocatoria: (i) Los géneros discursivos, las tipologías textuales y los modos de organización, (ii) La lectura analítica y crítica y (iii) La escritura académica y Científica. La respuesta inmediata de investigadores-conferencistas representativos de distintos países y de las diversas sedes de la Cátedra, mostró la conjunción de voluntades alrededor de esta problemática común que consideramos misional.

El siguiente paso de la convocatoria fue solicitar a los investigadores que escribieran un capítulo para el libro electrónico que titulamos *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar*. A finales de octubre de 2020, ya teníamos todos los capítulos escritos, los cuales evidenciaron la acogida de la directriz planteada, enfocada en la presentación de resultados de investigaciones, sistematizaciones de experiencias de aula o reflexiones teóricas, en torno a los tres ejes mencionados, todo ello, con la intención de llegar a un público más amplio. La perspectiva discursiva e interactiva de esta Cátedra en relación con la lectura y la escritura promueve una gran flexibilidad en relación con las diversas orientaciones y niveles de análisis de los discursos y se espera que los ejemplos propuestos en cada uno de los capítulos puedan ser de gran utilidad para los lectores.

Nos da mucho gusto presentar este libro como resultado del *Simposium Red Unitwin/Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. 25 años*. Su título resume, de manera reveladora, lo que ha significado la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura para latinoamérica en este representativo período: es mucho lo que hemos aprendido, crecido y transformado y el objetivo es seguir esta ruta que nos ha mantenido unidos como equipo.

Esta publicación electrónica y conjunta contiene catorce capítulos. El primero, escrito por la directora general de esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO, María Cristina Martínez Solís, quien presenta la historia y un balance de los 25 años con atención a sus orígenes, desarrollos y mayores logros. Los capítulos siguientes están organizados temáticamente. Los capítulos dos, tres, cuatro y cinco se concentran especialmente en la lectura y la escritura crítica: su aprendizaje en el proceso de iniciarse en la investigación en Ciencias Sociales y Ciencias Humanas (Elvira Narvaja de Arnoux); la escritura del artículo científico en educación desde una perspectiva discursiva, interaccional y crítica para profesores universitarios (Adriana Bolívar); la formación

## Prólogo

de universitarios como lectores críticos y expertos en comunidades académicas (Virginia Orlando); y la lectura de textos multimodales en la industria turística, especialmente fotos e imágenes (Freddy Ávila Domínguez). Los capítulos seis y siete están dedicados a la escritura en el postgrado, a la argumentación científica y a la construcción de identidades expertas (Constanza Padilla) y a la escritura científica como un constante desafío (Fulvia Morales de Castillo). Los capítulos ocho, nueve y diez se orientan más hacia el fomento de la lectura en la educación básica y secundaria (Doris Lilia Torres Cruz); a la competencia discursiva y a la argumentación temprana (Susana Ortega de Hocevar) y a la relación narración-argumentación en un tipo de texto menos convencional, pero igualmente texto en uso: “el chancuco” (Irma Piedad Arango Gaviria). Los capítulos once, doce y trece se concentran en aspectos lingüísticos, en relación con los discursos: el léxico especializado en textos académicos y divulgativos (Lirian Astrid Cirio); el discurso y la gramática en torno al lenguaje inclusivo (Angelita Martínez) y las secuencias textuales en la reseña académica (Regina Celi).

El libro cierra con el capítulo catorce, cuyo título: “La lectura como experiencia de liberación” es muy sugerente (Aureliano Ortega Esquivel). En general, todos los capítulos son una invitación a crecer y a liberarse, a través de la lectura y la escritura, con la esperanza de que contribuyamos al cambio para mejorar la educación y nuestra sociedad.

No podemos cerrar sin agradecer al Comité organizador del congreso, especialmente al Dr. Tomás Fontaines-Ruiz su amable invitación para que este libro fuera posible.

María Cristina Martínez Solís  
Elvira Narvaja de Arnoux  
Adriana Bolívar

Compiladoras



# **Historia y balance de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina 25 Años - (1994/96 - 2020)**

María Cristina Martínez Solís

Universidad del Valle

## **Introducción**

Durante la 39ª reunión de la Conferencia General, realizada a finales del mes de noviembre de 2017 en París, tuvo lugar la celebración de los 25 Años del Programa de Hermanamiento y Creación de Redes Universitarias (UNITWIN) y de Cátedras UNESCO a la cual asistimos más de 200 titulares de las Cátedras UNESCO provenientes de “48 países de todas las regiones del mundo”. El Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO se creó en 1992 por el Señor Federico Mayor, Director de la UNESCO en la época, como un plan de acción internacional cuyo propósito principal era, y sigue siendo, el refuerzo y desarrollo institucional de la Educación Superior a través de la cooperación universitaria, para facilitar la rápida transferencia de conocimientos. En 2017 este plan de acción internacional ya contaba con 700 instituciones de educación superior en red en 116 países del planeta.

Así, entonces, este programa tiene como propósito “fomentar la cooperación y los vínculos universitarios a escala internacional” con el fin de “reforzar las capacidades institucionales mediante el intercambio de conocimientos y la colaboración” entre las universidades que conforman la Red. Para el profesor Josep Vilalta, Coordinador de la Red Mundial para la Innovación de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España, el Programa UNITWIN representa “un vivo ejemplo del compromiso en favor del avance de la ciencia, la cultura y la educación en el contexto internacional”.

## **Surgimiento de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina**

En mayo de 1994 desde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), en cabeza del Director, Señor Ernesto Schiefelbein, se propuso la creación de una Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación y se hizo un llamado a varias instituciones de diferentes países de la región. En Colombia, desde el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá y la Universidad del Valle de Cali, se manifestó interés en asociarse para su creación. En la reunión inicial programada en noviembre de 1994 por la Universidad del Valle, llegaron otras instituciones de la región que mostraron

interés en asociarse y estuvieron de acuerdo en que la Universidad del Valle unguera como Sede principal dado que la profesora María Cristina Martínez Solís, directora en ese momento de la Maestría en Lingüística y Español, y recién llegada de hacer su doctorado en Francia en Análisis del Discurso, había respondido a la convocatoria con la propuesta de crear la Cátedra UNESCO con base en la Lectura y la Escritura, puesto que estas dos competencias se definían como los criterios de calidad y equidad de la educación. Se sumaron a esta iniciativa como grupo gestor la Universidad de Buenos Aires representada por la profesora Elvira Narvaja de Arnoux y la Universidad de Santiago de Chile, esta última reemplazada por la Universidad Católica de Valparaíso, representada inicialmente por la profesora Marianne Péronard y después por el profesor Giovanni Parodi.

En septiembre de 1995 fui invitada a Santiago de Chile a una reunión técnica con el equipo de especialistas de la OREALC, Señora Josette Jolibert, Señores Miguel Núñez, Arturo Matute y el Director de la OREALC-UNESCO, Ernesto Schiefelbein, para presentar la propuesta final y reafirmar la orientación epistemológica y los aspectos relativos a la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para “*el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura desde una perspectiva Discursiva e Interactiva*”. Se definió como modalidad la creación de una Red UNITWIN/Cátedra UNESCO Internacional entre Instituciones de Educación Superior con polos o sedes principales en diversos países.

Si bien en la reunión con el grupo gestor se había pensado en la idea, un tanto utópica, de crear una Maestría conjunta entre las diversas sedes, con la definición de la perspectiva epistemológica y dadas las condiciones del momento<sup>1</sup> se hizo un cambio y propuse la creación de la Cátedra UNESCO alrededor de un *Plan de acción* basado en *Ejes de desarrollo* fundamentales (apoyo a programas de postgrado, creación de nuevos programas, un Seminario Internacional con programa de invitados, programa de publicaciones, etc.) y, con el apoyo del especialista de la OREALC el Señor Miguel Núñez, avanzamos en la precisión de una modalidad de Red UNITWIN o Red de Instituciones de Educación Superior que compartieran o estuvieran trabajando en la perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje y compartieran la propuesta de la Lectura y la Escritura como criterio de calidad en la Educación Superior, y la posibilidad de su proyección hacia los diversos niveles de escolaridad.

Este documento final sería enviado el 14 de diciembre de 1995 al Señor Marco Antonio Dias, Director de la División de Educación Superior de la UNESCO, por la Señora Natalia Martín-Leyes Barvo, Directora General de Cooperación Internacional y Secretaria Ejecutiva de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO, del Ministerio de Educación Nacional, en donde se definió el proyecto como prioritario para ser presentado en la Reunión General de la UNESCO en París con el respaldo del Licenciado Francisco Piñón, Secretario permanente de la Comisión Argentina de Cooperación con la UNESCO y la señora María Josefina Lira Bianchi, Secretaria Ejecutiva de la Comisión Chilena de Cooperación con la UNESCO.

De esta manera, la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura se organiza como una Red Internacional de carácter Interinstitucional y se convierte en la primera Cátedra en el mundo sobre la relación Lenguaje-Educación. El especialista de la OREALC, el Señor Miguel Núñez, me estuvo asesorando en todo momento, particularmente en la organización composicional del Convenio que se firmaría entre la UNESCO y la Universidad del Valle. Finalmente, en noviembre de 1996, después de un proceso lento durante el cual se muestra ante la Organización, tanto la perseverancia y la fe en el proyecto, como la infraestructura y las condiciones de la Universidad del Valle, se firma el convenio entre la UNESCO con el Señor

1 Aún la Internet no se había desarrollado.

Federico Mayor como Director de la UNESCO y la Universidad del Valle, con el Señor Jaime Galarza Sanclemente como Rector de la Universidad del Valle.

El 31 de marzo de 1997 se notificó a través de la Comisión Nacional la aprobación de los recursos iniciales del proyecto por parte de la UNESCO de París. De igual manera desde la Dirección de la División de Educación Superior de la UNESCO en París se comunicó la complacencia de que los sectores competentes de la UNESCO habían analizado el currículum de la profesora María Cristina Martínez y le habían designado como Responsable Titular de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura y se congratulan por el trabajo hasta el momento realizado.

En la Universidad del Valle, mediante Resolución de Rectoría 2480 del 25 de noviembre de 1997, se modifica la Resolución de Julio de 1997, para declarar que la Cátedra Unesco se crea *“con el fin de permitir la actualización de investigadores y especialistas en el área de la Lectura y la Escritura y la renovación de la Enseñanza de la Lengua Materna en América Latina”* y para ello precisa un considerando así: *“el Rector de la Universidad del Valle firmó el 28 de noviembre de 1996 un convenio con la UNESCO con el propósito de apoyar las líneas de investigación en procesos de lectura y escritura en los programas de Maestría ya existentes, particularmente la Maestría en Lingüística y Español de la sede principal, los programas de Maestría, Especialización o Diplomados y los programas de Mejoramiento y renovación docente creados en las distintas Sedes en el marco de esta Cátedra UNESCO”*. El Vicerrector de Investigaciones del momento, el profesor Luis Carlos Arboleda, quien estaba dando gran impulso a los grupos de investigación, fue de gran apoyo durante el proceso de creación de la Cátedra UNESCO, pues este proyecto se presentaba desde el grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE), del cual María Cristina Martínez era directora.

## **Problemática y conceptualización**

La Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura se creó con el fin de hacer propuestas para solucionar el problema que tienen los estudiantes al enfrentarse a un texto escrito en lengua materna. Nuestros estudiantes han pasado por 11 años de escolaridad y aún en la universidad no comprenden lo que leen y muy pocos llegan a tener una competencia en la construcción de textos escritos bien argumentados. ¿Qué ha pasado entonces con la enseñanza de la lengua materna? Si bien es cierto la enseñanza de la gramática es muy importante, esta sola no soluciona el problema de la comprensión de los diversos géneros discursivos y textos académicos a los que los estudiantes se enfrentan, y menos la de las tipologías textuales o modos de organización característicos de textos donde nos hablan de estructuras, de fenómenos, de adaptación o de procesos. La comprensión y composición de textos depende de otro tipo de mecanismos lingüísticos, están relacionados con procedimientos textuales y discursivos de significación y de sentido donde otros aspectos del *lenguaje en uso*<sup>2</sup> deben ser considerados y son precisamente estos aspectos los responsables de los procesos inferenciales pertinentes que permiten al estudiante llegar a los contenidos de los textos y, por tanto, a aprender a partir de los textos que leen.

Para lograr aprender es necesario hacer una buena comprensión y para poder comprender es necesario hacer una buena inferencia. Permitir el acceso a los procedimientos textuales y discursivos de los diversos géneros, de las diversas tipologías y de los diversos modos de organización de los textos académicos es permitir a los estudiantes universitarios latinoamericanos

---

2 En oposición al lenguaje como sistema aislado

el acceso a los principios de apropiación y, más tarde, de generación de conocimiento<sup>3</sup>. Y para lograr esto se debe saber de textos, de discursos orales o escritos, de comprensión y de producción textual. La perspectiva de la lingüística textual y del estudio del discurso<sup>4</sup> se presenta como la base teórica adecuada para el trabajo sobre el tratamiento de la información en textos escritos, electrónicos y orales.

El problema del desarrollo de la lectura y escritura en diversos grados de escolaridad se ha abordado en general desde dos perspectivas: una primera que le apuesta a la hipótesis de los esquemas previos de los lectores y su incidencia en una mayor o menor comprensión de los textos que se leen<sup>5</sup>, es decir, que si presento un texto sobre fútbol a futbolistas estos lo van a comprender mejor que si les presento un texto sobre un juego de ajedrez porque ellos tienen unos conocimientos previos que les permiten hacer una especie de “enlace” con los contenidos propuestos por el autor del texto. La segunda le apuesta a la incidencia de la organización textual<sup>6</sup> en los procesos de comprensión, es decir que si a un lector se le presenta el juego de ajedrez en forma narrativa es muy seguro que lo comprenda mejor que otros lectores a quienes el mismo juego se les presenta en forma descriptiva, pues la mayoría de los hablantes han incorporado la organización narrativa desde la niñez mientras que no han tenido una exposición significativa a otros tipos de organización (descriptiva, expositiva, explicativa o argumentativa) y estos deben ser aprehendidos sistemáticamente en la escuela. Sin embargo, esto no ocurre en el proceso educativo. Por tanto, si bien es cierto que es el lector quien realiza los procesos inferenciales desde la orilla de los conocimientos previos, no es menos cierto que, si bien los conocimientos previos sobre el mundo natural, social y cultural que tienen los estudiantes-lectores son muy ricos, el conocimiento que ellos tienen sobre los textos y su funcionamiento es muy pobre, y la enseñanza tradicional de la lengua materna desde la escuela, desafortunadamente, no prepara al estudiante para modos de organización discursiva y de tipologías textuales a los que no tiene mucho acceso, y, por el contrario, se insiste en un solo modo de organización; por ello, un adolescente que en principio, y desde cierta perspectiva constructivista, debería estar en capacidad de realizar operaciones mentales superiores, no logra producir un texto argumentativo (tampoco un adulto en muchas ocasiones), lo que evidencia que no es un asunto puramente psicobiológico sino más bien discursivo y sociocultural, es decir, que el discurso pedagógico y el currículum de la escuela o del colegio (e incluso de la universidad) no han sido lo suficientemente pertinentes para desarrollar en el estudiante las reglas discursivas de realización de un texto con organización expositiva, explicativa o argumentativa. En esta propuesta le hemos apostado a la enseñanza como interacción desde una perspectiva constructivista de tipo social y cultural<sup>7</sup>, donde el lenguaje como discurso desde sus niveles de lectura y escritura ocupa el lugar central en la construcción del conocimiento, e, igualmente, le hemos apostado a una perspectiva discursiva y dialógica del lenguaje<sup>8</sup> que posibilita observarlo no simplemente como sistema aislado sino como

3 Ver Martínez M.C. (2006/2007) Curso virtual UNESCO para el Desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos (6 módulos).- DINTEV, Universidad del Valle con el auspicio de la Gobernación del Valle. Ver enlace en <https://cms.univalle.edu.co/catedraunesco>

4 El estudio del discurso es el estudio de la lengua en uso, en situaciones comunicativas específicas.

5 A esta perspectiva le llaman comprensión de lectura.

6 A esta perspectiva se le denomina Comprensión textual. Ver resultado de investigaciones en Martínez y otros (2007) Discurso y Aprendizaje en PDF en <https://universidaddelvallecolombia.academia.edu/MARIACRISTINAMARTINEZSOLIS>

7 Vygotsky L. (1986:1995) Pensamiento y Lenguaje. Coll. Cognición y desarrollo humano 30. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin, Paidós, Madrid.

8 Bajtin (1956/1997) Estética de la creación verbal. Ed. Siglo XXI, México; y Bajtin (1975/1989) Teoría y estética de la novela, Ed. Taurus. Madrid.

prácticas sociales y culturales reales de naturaleza intersubjetiva, es decir, en el marco de géneros discursivos secundarios particulares<sup>9</sup>. Son las posibilidades de cambio a través del desarrollo de la lengua materna en todos sus niveles las que motivan esta propuesta.

El uso del lenguaje es diferencial. Si bien nuestra lengua materna es el español, no todos hablamos, ni orientamos el significado de la misma manera; tenemos diversas formas de significar. Más aún, si bien los textos académicos están en español y los estudiantes pueden descifrar la grafía, estos no los comprenden porque los textos tienen niveles de significación y de sentido más elaborados, a los cuales aún a los estudiantes no se les ha permitido el acceso<sup>10</sup>. No todos los estudiantes, en sus familias, están expuestos a la diversidad de géneros discursivos, de tipologías textuales y de modos de organización. Por tanto, corresponde precisamente a la educación, en todos sus niveles de escolaridad, permitirlo. La mayor inequidad de la educación radica en no ofrecer los principios de apropiación de conocimiento a aquellos que no han tenido acceso a la diversidad de modos de organizar y de significar, a los niveles de elaboración de los géneros discursivos secundarios o elaborados<sup>11</sup>.

La Educación Superior es el espacio común y estratégico para posibilitar la construcción de conocimientos integradores y diversos, donde se promueva la investigación, la innovación y la creatividad. La gran responsabilidad social de la Educación Superior es contribuir al desarrollo de las sociedades, por medio de estrategias y propuestas curriculares pertinentes que permitan no solo el desarrollo de conocimientos, sino también la posibilidad de pensamiento crítico y ético.

Sin embargo, cada vez más las universidades se transforman por el impacto de la pandemia y la necesidad de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, las cuales no solamente exigen nuevas formas de enseñar, sino además nuevas formas de aprender. Los espacios de aprendizaje han cambiado; ya no solamente se aprende en el aula, la relación docente-alumno ha variado, ya no solamente se aprende a través de la interacción cara a cara, los ritmos de aprendizaje se han diversificado. Se reconocen nuevas y variadas maneras de aprender y, además, nos enfrentamos a nuevas formas de presentar los textos, se explicita mucho más la dinámica textual, el hipertexto y los mecanismos multimediales están ahora al servicio de la elaboración de contenidos programáticos particulares. Las tecnologías de la información irrumpieron en nuestros hogares, ya no las podemos esquivar y las universidades en América latina le hacen frente a este acontecimiento que está transformando nuestras vidas. Las nuevas tecnologías si bien no resuelven el problema de desarrollo de estrategias textuales y cognitivas, sí permiten el acceso a la información y a la comunicación en momentos diversos y a más personas que incluso se encuentran en sitios alejados, ampliando los horizontes de los habitantes de zonas apartadas, borrando las fronteras entre los países. Por ello, es ahora importante en nuestro país crear contenidos electrónicos de calidad que se adapten al mundo de las TIC y que posibiliten a TODOS el acceso al desarrollo de estrategias para mejorar las maneras de pensar y de aprender durante toda la vida. Añoramos, por supuesto, esos espacios universitarios de parloteo y discusión así como los encuentros con los estudiantes en el aula.

---

9 Martínez M.C. (2001) "Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso" en revista Versión de la Universidad Nacional de México (UNAM).

10 Pareciera que América Latina ha sido expuesta a una especie de "discriminación educativa programada" y todos seguimos el juego.

11 Los géneros que ya han pasado por la escritura.



## Objetivo de desarrollo

La Universidad es vista como el espacio potencial donde se adquieren los mejores conocimientos. Es el espacio académico donde se forman docentes, investigadores, empresarios y todo el personal técnico y tecnológico que después estará al servicio de la sociedad. Así, entonces, esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO se creó con el fin de reforzar la Educación Superior y la investigación en el área de la lengua materna, particularmente de la lectura y la escritura, desde la perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje. Se trata de un plan de acción académico-investigativo de carácter internacional e interinstitucional que busca apoyar los programas de maestría, ya existentes en las sedes de la Cátedra, impulsar la creación de nuevos programas (de mejoramiento docente, diplomados, especializaciones o doctorados) y realizar actividades estratégicas que posibiliten el intercambio de experiencias y conocimientos de investigadores y docentes latinoamericanos y de otras latitudes para fomentar la actualización e internacionalización de dichos programas y sus correspondientes saberes. Lo anterior no solo para investigar, sino para tener efectos de manera importante en el mejoramiento del rendimiento académico y una formación de calidad de los estudiantes latinoamericanos. Por ello, se planteó como objetivo general de desarrollo el “promover el aprendizaje de prácticas innovadoras de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan, a todos y todas, desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo durante toda la vida”.

## Objetivos específicos

En la propuesta avalada por la UNESCO se definieron los siguientes objetivos:

1. Promover la rápida transferencia de conocimientos que permitieran la renovación y la excelencia académica en el campo de la lectura y la escritura y la enseñanza de la lengua materna.
2. Propiciar el diseño de modelos innovadores en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos en América Latina.
3. Permitir la difusión e internacionalización de los conocimientos realizados por los investigadores latinoamericanos en el área de la Lectura y la Escritura y la Pedagogía de la Lengua Materna.
4. Incidir en la formación inicial de los docentes, en la formación actualizada de estudiantes de alto nivel en pedagogía e investigación de la Lengua materna y de los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura en todos los niveles de escolaridad.
5. Incidir en un cambio de políticas educativas nacionales y latinoamericanas en enseñanza de la lengua materna y el desarrollo de la lectura y la escritura que posibiliten un mejor rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos.



## Ejes programáticos

A continuación, se detallan los ejes programáticos, las áreas de incidencia y las actividades realizadas para dar comienzo al desarrollo de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO que por su carácter internacional e interinstitucional sobrepasa los límites de una unidad académica particular para ubicarse de manera pertinente, en el caso de la Universidad del Valle, como sede principal, en la Facultad de Humanidades.

Cada una de las sedes desarrolló actividades alrededor de los siguientes ejes programáticos: (i) Constitución e impulso a la ampliación de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina; (ii) Impulso a la creación de programas de especialización y diplomados internacionales en y entre las sedes; (iii) Impulso a la creación de programas de maestría y de doctorado, de grupos de investigación y líneas de investigación en los nuevos programas y en los ya existentes; (iv) Impulso a un programa de publicaciones en Lectura y Escritura en América Latina; (v) Programación de congresos internacionales; (vi) Impulso a un programa de invitados internacionales; (vii) Impulso a programas de extensión; (viii) Impulso a un cambio en políticas educativas en relación con la enseñanza de la lengua materna en las universidades; (ix) Impulso a la creación de centros de investigación.

Veamos:

- I. Constitución e impulso a la ampliación de la Red de Instituciones latinoamericanas/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina<sup>12</sup>

### Los inicios. Grupo gestor

Cuatro Instituciones de Educación Superior se comprometieron de manera efectiva en 1994 con la creación de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura desde una perspectiva Discursiva del lenguaje e Interactiva del aprendizaje: la Universidad de Buenos Aires como Sede principal en Argentina, bajo la responsabilidad de la profesora Elvira Narvaja de Arnoux; la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como Sede principal en Chile, bajo la responsabilidad del profesor Giovanni Parodi; el Instituto Caro y Cuervo como Sub-sede en Bogotá, bajo la responsabilidad de Juan Carlos Vergara; y la Universidad del Valle, Sede principal en América Latina y en Colombia, bajo la dirección de la profesora María Cristina Martínez Solís. Los responsables de las cuatro sedes gestoras de la Cátedra impulsaron los convenios entre las Universidades y la Universidad del Valle y se comprometieron a ser polos de desarrollo, a través de actividades en sus países y regiones circundantes y en la búsqueda de ampliación de la Red de Cooperación Internacional.

---

12 En adelante Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América latina.

## **El desarrollo de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina**

La Red de hermanamiento de universidades de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura está conformada actualmente por 51 universidades de diversos países del continente entre ellas 11 Sedes, 40 Sub-Sedes y una Red Internacional sobre la Enseñanza de la Investigación (RISEI). Cada sede y sub-sede cuenta con un responsable de la Cátedra y un equipo de Académicos e Investigadores que forman parte de grupos de investigación, lideran líneas de investigación relacionadas con las áreas de incidencia de la Cátedra y orientan investigaciones en los programas de Maestría existentes o proponen la creación de programas y líneas necesarios para la región.

Veamos las Sedes y Sub-sedes por país:

### **Argentina**

Sede Principal

1. Universidad de Buenos Aires  
Coordinadora: Elvira Narvaja de Arnoux.

Sub-sedes

2. Universidad Nacional de Catamarca  
Coordinadoras: María Elena Hauy, Lidia Aguirre.
3. Universidad Nacional de Comahue  
Coordinadora: María Eugenia Llambí.
4. Universidad Nacional de Córdoba  
Coordinadora: Cecilia Muse.
5. Universidad Nacional de Cuyo  
Coordinadora: Susana Ortega de Hocevar.
6. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Coordinadora: Alicia Vásquez.
7. Universidad Nacional de General Sarmiento  
Coordinadora: María Cecilia Pereira.
8. Universidad Nacional de la Pampa  
Coordinadora: Diana Moro.
9. Universidad Nacional de la Plata  
Coordinadora: Angelita Martínez.
10. Universidad Nacional de Mar de Plata  
Coordinador: Francisco Aiello.
11. Universidad Nacional de San Juan  
Coordinadora: Carolina Pinardi.
12. Universidad Nacional de Tucumán  
Coordinadora: Dra. Constanza Padilla.
13. Universidad Nacional de Patagonia Austral  
Coordinadora: Nora Isabel Muñoz.
14. Universidad Nacional de Moreno.  
Coordinadora: Adriana Speranza.
15. Universidad Nacional de Misiones  
Coordinadora: Raquel Alarcón.

## Brasil

16. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis,  
Coordinadora hasta 2015: Leonor Cabral  
Coordinadora actual: Ana Claudia de Sousa.
17. Universidad Federal de Paraíba  
Coordinadora: Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

## Chile

Sede Principal

18. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Coordinador: Giovanni Parodi.

Sub-sedes

19. Universidad de Antofagasta  
Coordinadora: Maling Rivera.
20. Universidad del Bío-Bío  
Coordinador: Federico Pastene.
21. Universidad de Concepción  
Coordinadora: Paola Alarcón.
22. Universidad de Los Lagos  
Coordinadora: Verónica Ormeño.
23. Universidad de Magallanes  
Coordinadora: Margarita Makuc Sierralta.
24. Universidad de Tarapacá  
Coordinadora: Patricia Uribe.
25. Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Coordinadora: Gina Burdiles.
26. Universidad Católica del Maule  
Coordinadora: Carolina Merino.

## Colombia

Sede Principal

27. Universidad del Valle, Cali, - Sede Principal para América Latina  
Directora general para América latina: María Cristina Martínez Solís

Sub-sedes

28. Universidad del Atlántico, Barranquilla  
Coordinadora hasta el año 2011: María del Carmen Moreno Santacoloma  
Coordinador actual: José Henao, en definición.
29. Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima  
Coordinadora: Sor Gloria Marín Ossa
30. Universidad de Cartagena  
Coordinador: Freddy Ávila Domínguez.
31. Universidad de Córdoba, Montería  
Coordinador: Arnaldo Peinado.
32. Universidad del Norte, Barranquilla.  
Coordinador: Francisco Moreno.

33. Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Cartagena  
Coordinadora hasta 2017: Enyel Mayoma Ledesma  
Coordinador actual: Benjamín Calle
34. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Cartagena  
Coordinador: Manuel Zúñiga.
35. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) Tunja  
Coordinadora: Doris Lilia Torres.
36. Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta  
Coordinador: Nicolás Polo Figueroa
37. Universidad del Tolima, Ibagué  
Coordinador: Alex Silgado.

### **Costa Rica**

38. Universidad Nacional de Costa Rica  
Coordinador: Dr. Jorge Murillo.

### **Ecuador**

39. Universidad de Cuenca  
Coordinador: Manuel Villavicencio.
40. Red Internacional de Enseñanza de la Investigación (RISEI). Machala  
Coordinador: Tomás Iván Fontaines Ruiz.

### **México**

Sede Principal

41. Universidad Autónoma de Puebla  
Coordinador: Gerardo del Rosal.

Sub-sedes

42. Universidad de Sonora  
Coordinador: Francisco González Gaxiola.
43. Universidad de Tlaxcala  
Coordinadora: María Cristina Castro Azuara.
44. Universidad de Guanajuato  
Coordinador: Aureliano Ortega Esquivel,

### **Panamá**

45. Universidad de Panamá  
Coordinadora: Fulvia María Morales de Castillo.

### **Puerto Rico**

46. Universidad Interamericana de Puerto Rico  
Coordinadora: Hilda Quintana.

## Uruguay

47. Universidad República de Uruguay  
Coordinadoras sede: Virginia Orlando, Beatriz Gabbiani.

## Venezuela

Sede Principal

48. Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Coordinador hasta 2015: Sergio Serrón  
Coordinadora actual: Norma González Zambrano.

Sub-sedes:

49. Universidad de Carabobo  
Coordinadora: María Auxiliadora Castillo.
50. Universidad Central de Venezuela  
Coordinadora: Adriana Bolívar.
51. Universidad de Los Andes  
Coordinadora: Jemina Duarte Cristancho.
52. Universidad Cecilio Acosta  
Coordinador-E: Donaldo García Ferrer.

## II. Impulso a la creación de programas de Especialización y Diplomados Internacionales en y entre las sedes

Desde 1995 el grupo gestor de la Cátedra se propuso fomentar la creación de Programas Académicos relacionados con la Lectura y la Escritura, el Análisis del Discurso y la Comunicación Escrita, desde una perspectiva discursiva del lenguaje.

- En la Universidad Católica de Valparaíso se creó el Diplomado Internacional en Desarrollo de la Comunicación Escrita. Este diplomado se realizó de manera conjunta entre las sedes de Chile y Colombia durante dos cohortes en 1997 y 1998. Cada cohorte con 25 profesores que provenían de diversos rincones de Chile, totalmente becados por el Gobierno chileno de la época. Los profesores-estudiantes realizaban durante tres meses 4 módulos en la Universidad del Valle, en Colombia, y regresaban a Chile a terminar durante otros tres meses los módulos que les ofrecía la Universidad Católica de Valparaíso. La coordinadora en Colombia era la profesora María Cristina Martínez Solís y en Chile el profesor Giovanni Parodi. Giovanni Parodi respondió a la convocatoria hecha por el Ministerio de Educación de Chile para la actualización de los profesores de diversas regiones del país, escogidos por el mismo Ministerio. El diplomado tenía además de lo académico un carácter social y cultural con visitas a escuelas con el propósito de observar experiencias de Escuela Nueva en diversas regiones de Colombia.
- En la Universidad del Valle, en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, se creó la Especialización en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (1995) que estuvo activa durante cuatro cohortes y, desde un comienzo, se vinculó, como primera etapa para el ingreso al segundo semestre de la Maestría en Lingüística y Español, ya existente en la sede. Se creó, igualmente, el Programa de Cualificación Docente

en Lengua Materna (1995). Ambos programas propuestos por María Cristina Martínez, la especialización, dirigida desde 1996, por Gladys López y el segundo, desde el mismo año, liderado por la profesora Gloria Rincón, quien además en 2004 creó en el marco de la Cátedra UNESCO la Red de Maestros de Lenguaje en Colombia.

- En la Universidad de Buenos Aires se creó también una Especialización en Desarrollo de la Lectura y la Escritura, promovida por la profesora Elvira Narvaja de Arnoux.

### III. Impulso además a la creación de Programas de Maestría y de Doctorado, a la creación de grupos de investigación y a líneas de investigación en los nuevos programas y en los ya existentes.

A la par de la propuesta de creación de la Red de la Cátedra UNESCO se impulsó la creación de grupos de investigación que, a su vez, lideraban líneas de investigación en las maestrías ya creadas o impulsaban la creación de programas de maestría y de doctorado para cubrir no solamente la renovación de la formación docente y la formación de especialistas en lectura y escritura, sino también la formación de investigadores en las líneas de investigación relativas a la temática y a la perspectiva textual y discursiva de la Cátedra UNESCO con el fin de tener mayor incidencia en cambios en la transmisión de conocimientos actualizados, veamos:

- En la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, al unísono de la creación de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, se creó el Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE, 1996) conformado inicialmente por los estudiantes de la Maestría en Lingüística y Español de la cohorte de 1992 que estaban inscritos en las Líneas de Análisis del Discurso y de Comprensión y producción textual propuestas por María Cristina Martínez. En octubre de 1994 se publicó, con el apoyo de los estudiantes de Maestría de esa cohorte, la primera revista *Cuadernos de la Maestría en Lingüística* con las conferencias que sobre “Discurso, Poder y Cognición Social” Teun van Dijk ofreció como conferencista invitado en la Maestría. En 1997 se adicionaron a GITECLE las líneas de investigación en Metacognición, orientada por Gladys López y la línea en Didáctica de la lengua materna: interacción, profesor-texto-alumno en el aula, orientada por Gloria Rincón.
- María Cristina Martínez lideró, igualmente, la Línea en Lenguaje y Educación en el Doctorado Interinstitucional en Educación, creado entre la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, e impulsado por Mario Díaz en 2002, del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. En este doctorado se codirigieron, junto con Carlos Vasco, dos tesis relacionadas con la argumentación en las matemáticas (2006), con la asesoría igualmente de Adolfo León Gómez, del Departamento de Filosofía.
- En 2008, la profesora Martínez propuso, en el Doctorado en Humanidades, la primera cohorte en Análisis del Discurso que comenzó a funcionar en el año 2010 y de la que ya egresaron nueve doctores. Se acaba de proponer (septiembre de 2020) una nueva cohorte titulada *Discurso, Comunicación y Educación*.



- En la Universidad de Buenos Aires se creó la primera Maestría en Análisis del Discurso en 1999, impulsada por la profesora Elvira Narvaja de Arnoux y se orientaron las líneas de investigación en Análisis del Discurso en el Doctorado en Lingüística ya existente.
- En la Universidad Central de Venezuela se crearon, en 1999, la Maestría y el Doctorado en Estudios del Discurso, programas que empezaron a funcionar en el año 2000 y fueron promovidos por la profesora Adriana Bolívar, quien además orientó los proyectos en la Línea de Investigación sobre el Discurso Académico.

#### IV. Impulso a programa de publicaciones en Lectura y Escritura en América Latina

El programa de publicaciones se inició desde 1997 con tres video-conferencias en formato VHS de la época, las cuales exigían la producción de un guion para el proceso de grabación. Como inicialmente (1994) se había propuesto la creación de una Maestría conjunta en *Pedagogía y lingüística de la lectura y la escritura* que se realizaría por fases en las diferentes sedes, se consideró la realización de las siguientes video-conferencias que se pusieron al servicio del público:

- Dos video-conferencias en *Pedagogía de proyectos y enseñanza de la lengua materna* a cargo de:
  - Josette Jolibert de la OREALC-UNESCO y
  - Gloria Rincón Bonilla, de la Universidad del Valle.
- Una video-conferencia en *Desarrollo de estrategias metacognitivas*, a cargo de:
  - Gladys López, de la Universidad del Valle.
- Una video-conferencia en *Procesos Metacognitivos*, a cargo de:
  - Marianne Péronard, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile.

El cambio de la propuesta hacia un Plan de Desarrollo en relación con ejes programáticos nos llevó hacia una transformación también en la modalidad de publicación y comenzamos con publicaciones conjuntas de las producciones de los investigadores de las diferentes sedes. En el momento de la publicación del primer libro, contábamos con otros docentes-investigadores interesados en ser parte de la Cátedra y la Red había comenzado a crecer, además, porque también en 1995 se había creado en Caracas la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), organizada por Adriana Bolívar y su equipo de la Universidad Central de Venezuela, con la colaboración de Teun van Dijk, quien había tomado la iniciativa de poner en contacto a varios investigadores de distintos países de América Latina que venían de hacer estudios de doctorado en países como Alemania, Francia e Inglaterra y como académicos e investigadores estaban al tanto del movimiento que se estaba dando de la lingüística formal hacia el estudio del lenguaje en uso, los textos y los discursos.

Así entonces, la Colección de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura se inició con las siguientes publicaciones conjuntas. Presentamos aquí una muestra de cómo se inició la actividad editorial:

#### Nuestros primeros Libros conjuntos

- **En abril de 1997.** Martínez M.C. (compiladora y editora) *Los procesos de la lectura y la escritura: propuestas de intervención pedagógica, Volumen 1*, Editorial Universidad del Valle, con los siguientes autores: María Cristina Martínez S., *Desarrollo de estrategias discursiva a nivel universitario*; Liliana Montenegro y Ana María Haché de Yumén, *Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de lectura*; Elvira N. de Arnoux y Maité Alvarado, *La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos*; Adriana Bolívar, *La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura*; María Cecilia Colombí, *La enseñanza de los géneros textuales como proceso*; Lucía Fraca de Barrera, *La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica*; Gladys Stella López J., *La metacompreensión y la lectura.*, ISBN: 958-670-108-5.
- **En mayo de 1999.** Martínez M. C. (compiladora y editora) *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos, Volumen 2*, Editorial Universidad del Valle, con los siguientes autores: María Cristina Martínez Solís, *Pensar la educación desde el Discurso: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*; Maité Alvarado y Elvira de Arnoux, *El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación*; Giovanni Parodi Sweis y Paulina Núñez Lagos, *En búsqueda de un modelo cognitivo-textual para la evaluación del texto escrito*; Gloria Rincón Bonilla, *Entre-textos: la integración del lenguaje escrito en la enseñanza*; Emilce Balmayor y Adriana Silvestri, *Estrategias metacompreensivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección*; Mabel Pípkín Embón, *Diálogo con el texto*; María Palmira Massi y Adriana Graciela Meriño, *Estrategias de producción en el discurso pedagógico mediático.* ISBN: 958-96134-1-1.
- **En marzo de 2001 (1ª. Ed.) y noviembre de 2001 (2ª. Ed.)** Martínez M. C. (Compiladora y editora) *Aprendizaje de la Argumentación razonada: desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3*, Unidad de Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle con los siguientes autores: María Cristina Martínez, *La dinámica social enunciativa: la argumentación en la enunciación*; Adriana Silvestri, *La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje*; Elvira N. de Arnoux, Silvia Nogueira y Adriana Silvestri, *La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo*; Iraida Sánchez y Natalie Álvarez, *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*; Lucía Fraca de Barrera, *Discurso expositivo en textos escolares infantiles*; Norma Barletta Manjarrés, *Análisis temático de los textos escolares y su influencia en los procesos de aprendizaje*; Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao, *Experiencia de investigación en un taller de lectura y escritura para maestros*; ISBN: 958-670-174-3.

- **En diciembre de 2001**, Martínez M. C. (Compiladora y editora) *Leer y escribir para aprender a pensar*. En formato CD-ROM, Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Memorias del Primer Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO, con 400 ponencias.
- **En 2001**. Salas Ricardo (compilador y editor) *La enseñanza de la Lectura y la Escritura desde el discurso*. Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. ISBN: 958-670-181-6
- **En marzo de 2002**. Martínez M. C. (Editora) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Selección y reedición de Volumen 1 y 2. Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. ISBN: 958-96134-9-7.
- **En junio de 2002 (1ª Ed.) y 2004 (2ª. Ed.)** Martínez M. C., *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Editorial Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Universidad del Valle. Los talleres iniciales propuestos se venían implementando desde 1996 en los cursos ofrecidos a nivel internacional. ISBN: 958-670-202-2. Ver libro en el siguiente enlace:  
<https://universidaddelvallecolombia.academia.edu/MARIACRISTINAMARTINEZSOLIS>
- **En junio de 2002**. Caballero Elizabeth, *Español para extranjeros, en contexto de situación*. Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. ISBN: 958-670-206-5
- **En junio de 2003**. Rincón B. Gloria, de la Rosa Adriana, Chois Pilar M., Rodríguez Gloria Amparo y Niño Rosa María *Entre-textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria* Ediciones Cátedra UNESCO, Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle; de la línea de Investigación en Didáctica de la lengua materna, Grupo GITECLE. ISBN: 958-670-263-4.
- **En enero de 2004**. Martínez M.C., Álvarez D., Castillo L.C., Hernández F., Zapata F. *Discurso y aprendizaje, Volumen 4*. Ediciones Cátedra UNESCO, Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle; de la línea de Investigación en Comprensión y producción textual, Grupo GITECLE.  
<https://universidaddelvallecolombia.academia.edu/MARIACRISTINAMARTINEZSOLIS>
- **En febrero de 2004**. López G. y otro, *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo, Volumen 5*. Ediciones Cátedra UNESCO, Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle; de la línea de Metacomprensión, Grupo GITECLE. ISBN: 958-670-307-X
- **En diciembre de 2005**. Martínez M.C., Serrano E., Guerrero B., Gaviria N., Arévalo, L. Torres A., Diaz M.E., Espinosa W., Lenis L.F *Didáctica del discurso: Argumentación y Narración. Talleres*. Ediciones Cátedra UNESCO, Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle; de la línea de investigación en Análisis del discurso y argumentación y Semiótica discursiva del Grupo GITECLE. ISBN: 958-670-476-9.

- **En abril de 2015a.** Martínez M.C. *Análisis del Discurso: Cohesión en Español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. 4ª. Edición ajustada. Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, (1ª. Ed. 1994). ISBN: 978-958-46-6484-6.
- **2016.** Muse Cecilia. *11 Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. En repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba. VII Congreso Internacional. Ver en enlace <https://rdu.unc.edu.ar/>
- **2019.** Martínez María Cristina y Rayo Trujillo Lizeth, *Colombia Diversa* Materiales pedagógicos complementarios para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera A2 y B1. Editorial Caro y Cuervo, Colombia. Libro electrónico resultado del premio del Ministerio de Cultura 2017. Grupo de Investigación GITECLE y Cátedra UNESCO. Ver en enlace:  
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/colombia-diversa-2019/#gsc.tab=0>

Estas primeras iniciativas de publicación conjunta en la región, son una muestra de los estudios y las investigaciones en lectura y escritura en Educación Superior, realizados en el marco de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Después de esta iniciativa colectiva cada una de las sedes y sub-sedes con sus grupos de investigación comenzó a publicar sus propios libros y a publicar en revistas internacionales de diferente orden, siguiendo los nuevos parámetros normativos de los centros de investigación nacionales que avalaban como acreditadas las publicaciones de cada país.

A partir de este gran movimiento que se comenzó a dar en América Latina en relación tanto con la búsqueda de una renovación en la enseñanza de la Lengua materna como de la Lectura y la Escritura, más desde una perspectiva discursiva del lenguaje, de estas primeras publicaciones conjuntas en libros, pasamos a la creación de la *Revista Electrónica Traslaciones en 2014*.

Nuestra primera revista electrónica

El primer antecedente conocido en relación con las publicaciones en Revistas y con temas relacionados exclusivamente con la Lectura data de 1980 con la *Revista Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura*, publicada en Argentina por la Asociación Internacional de Lectura, cuyo foco de interés eran los niveles educativos iniciales y medios y alcanzó una publicación de 31 números hasta 2010, según Navarro F.<sup>13</sup> Si bien, lastimosamente, en este artículo en la Revista Signos no se le hace justicia al papel que ha tenido la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, valga esta la oportunidad para mostrar su relevancia.

*La Revista Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* es la revista electrónica de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina creada en el año 2014. En sus números publicados se presentan artículos que informan sobre investigaciones finalizadas o en curso, sobre experiencias concretas evaluadas, se encuentran también artículos de corte teórico y reseñas, además de

---

13Navarro, F., Bazerman, Ch., Narváez E., Tapia M., Ávila N., Cristovao V., Moritz M. (2016) "Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina" en Revista Signos, Estudios de Lingüística, 49 (51). PUCV, Chile.

otros documentos como entrevistas en relación tanto con la Lectura y la Escritura en Educación Superior, como también en diversos niveles de escolaridad y bajo perspectivas teóricas diversas, pero, primordialmente, desde la perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje. La revista es patrocinada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, bajo la dirección de Susana Ortega de Hocevar, cuyo compromiso es destacable toda vez que se propuso publicar dos números por año. La revista cuenta con un Comité de referato de varios investigadores de los diversos países de las sedes en América Latina y principalmente de sub-sedes de Argentina. El diseño de la portada es un ofrecimiento del destacado arquitecto y artista plástico Fernando Gabriel Hocevar. Ver revistas en el este enlace: [Web: http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones](http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones)

Los siguientes son los volúmenes y números hasta la fecha publicados:

- **En julio de 2014** se publicó el primer número del Volumen 1 titulado *Variaciones gramaticales del español rioplatense*, coordinado por la profesora Angela Di Tulio.
- **En diciembre de 2014** se publicó el número 2 del Volumen 1 titulado *Representaciones y prácticas de la lectura y la escritura*, coordinada por la profesora Mariana di Stéfano.
- **En julio de 2015** se publicó el número 3 del Volumen 2 titulado *Un número necesario: Gloria Pampillo (1938-2013)*, coordinado por Laura di Marzo e Irene Klein.
- **En diciembre de 2015** se publicó el número 4 del Volumen 2 titulado *Dispositivos normativos, lugares y escenas de lectura y escritura*, coordinado por Mariana di Stéfano.
- **En julio de 2016** se publicó el número 5 del Volumen 3 titulado *Investigaciones en crítica genética: huellas de escritura, huellas de lectura*, coordinado por Graciela Goldchluk. Un número especial In Memoriam.
- **En diciembre de 2016** se publicó el número 6 del Volumen 3 titulado *Estudios sobre argumentación situada*, coordinado por Constanza Padilla.
- **En julio de 2017** se publicó el número 7 del Volumen 4 titulado *Modos de leer y escribir lo literario en contextos educativos*, coordinador por María Elena Hauy.
- **En diciembre de 2017** se publicó el número 8 del Volumen 4 titulado *Procesos de lectura y escritura mediados por tecnologías*, coordinado por Laura Ferrari y Mabel Giannatteo.
- **En julio de 2018** se publicó el número 9 del Volumen 5 titulado *Comunidad sorda y español escrito: experiencias e indagaciones*, coordinado por María Eugenia Llambí.
- **En diciembre de 2018** se publicó el número 10 del Volumen 5 titulado *Modos de leer archivos epistolares*, coordinado por Magdalena Arnoux y Mateo Niro
- **En julio de 2019** se publicó el número 11 del Volumen 6 titulado *Escritura académica y profesional: tensiones de los géneros en grado y posgrado*, coordinado por Sylvia Nogueira.



- **En diciembre de 2019** se publicó el número 12 del Volumen 6 titulado *Cajas chinas: representaciones de la lectura y la escritura en la ficción literaria*, coordinado por Francisco Aiello y Carola Hermida.
- **En junio de 2020** se acaba de publicar el número 13 del Volumen 7 titulado *Diálogos interdisciplinarios en el campo de la lectura y la escritura*, coordinado por Mariana di Stéfano, Diana Moro y María Cecilia Pereira.

En Venezuela, existe igualmente el *Boletín Semestral de la Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura (IVILLAB)* donde se publica información sobre los eventos nacionales e internacionales a realizarse en las diferentes sedes y sub-sedes, y, además, hay en este una Columna de la Cátedra en la que se hace un balance de las actividades ya realizadas. El boletín fue creado por el profesor Sergio Serrón, coordinador anterior de la sede y actualmente lo dirige Norma González de Zambrano, del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Nuestro primer curso virtual

**En 2006.** Martínez M.C. *Curso Virtual Cátedra UNESCO-Comprensión y producción de textos escritos*, con apoyo tecnológico de la DINTEV de la Universidad del Valle, ajustado tecnológicamente en 2018 por el CIER-Sur de la misma universidad. El curso es el resultado de la investigación sobre la Comprensión y producción de textos del Grupo GITECLE y en este se presentan los inicios del modelo denominado *Dinámica social enunciativa* para el análisis de los discursos situados. Ver recursos abiertos en el siguiente enlace: <https://cms.univalle.edu.co/catedraunesco>

Nuestros primeros Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Lectura Crítica

**En 2019.** Martínez María Cristina, Toro Gloria, Góngora Graciela, Penagos Juan Carlos, Negrete Mónica, *Fortalecimiento de la Lectura Crítica en la Universidad (24 OVAS)*. Ediciones CIER-Sur, Universidad del Valle. Se crearon 24 OVAS con base en la investigación realizada por María Cristina Martínez (2015)<sup>14</sup> del Grupo de Investigación Textualidad y Cognición (GITECLE) y la Cátedra UNESCO sobre el Análisis de los resultados de las Pruebas Saber-Pro 2013-2014 en las carreras de la Universidad del Valle en relación con las competencias genéricas en lenguaje. Esta investigación se hace en el marco de la propuesta que el CIER-Sur con los profesores Juan Francisco Díaz y Gloria Isabel Toro, a través de la Vicerrectoría Académica, hicieron al Ministerio de Educación Nacional para la creación de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en relación con las competencias genéricas en Lenguaje y Matemáticas. María Cristina Martínez coordinó el trabajo sobre las competencias genéricas en Lenguaje e hizo una propuesta programática en tres niveles, cada uno con ocho OVAS, con base en el modelo de la Dinámica social enunciativa y los resultados de la investigación. Un equipo del Grupo GITECLE, conformado por investigadores, creó, por equipos, diversas guías instruccionales para la elaboración electrónica de los OVAS, por parte del equipo de ingenieros del CIER-Sur. Ver enlace en: <http://ciersur.univalle.edu.co/media-main/ovas#>

14 Martínez, M.C. (2015). Informe sobre el Análisis de los resultados de las Pruebas Saber-Pro 2013-2014 sobre las competencias genéricas en lenguaje en la Universidad del Valle. Ver enlace en <https://universidaddelvallecolombia.academia.edu/MARIACRISTINAMARTINEZSOLIS>



### Nuestros primeros Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Escritura

Se realizaron también cinco objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) sobre la Escritura, pero se detuvo el proyecto por falta de presupuesto. Ver los OVAS sobre la Escritura en el mismo enlace: <http://ciersur.univalle.edu.co/media-main/ovas#>

### Nuestro primer Video conmemorativo

**En 2016.** Martínez María Cristina (Compiladora y editora), *Video Cátedra UNESCO MECEAL. 20 Años*. Este video se realizó con el fin de conmemorar los 20 Años de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina en el VIII Congreso Internacional realizado en la Universidad Nacional de Costa Rica. Se contó con el apoyo de Isabel Cristina Gutiérrez, Lizeth Rayo, Nora Gaviria y Juliana Vanegas. Ver enlace en: <https://www.youtube.com/watch?v=9yrbFwypHNU>

## V. Programación de Congresos Internacionales cada dos años

Muchos de los investigadores que hacían parte de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura también hacíamos parte de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED. Por ello entre la directora de la ALED, Adriana Bolívar, y yo, como directora general de la Cátedra UNESCO, acordamos realizar los Congresos Internacionales de manera alternada cada dos años. Este acuerdo se mantuvo durante muchos años, sin embargo varió después, debido a las circunstancias del momento en la región.

En los congresos internacionales optamos por una modalidad que implicaba la realización de talleres y actividades prácticas durante dos días, con invitados de otros países, y el Congreso Internacional se realizaba durante tres días con conferencistas por temas y ponentes, e igualmente con una Conferencia magistral ofrecida por el invitado internacional a quien se le contrataba, muy simbólicamente, como académico para apoyar los diferentes postgrados de las Universidades anfitrionas.

Un antecedente en relación con la realización de eventos en nombre de la Cátedra es el Primer Simposio Internacional que tuvo lugar en 1998 en la ciudad de Buenos Aires, bajo la coordinación de Elvira Narvaja de Arnoux. Varias Universidades comenzaron también a realizar eventos nacionales y actividades académicas con el fin de inaugurar la Cátedra en las Sedes y en las Sub-sedes.

Los siguientes son los Congresos Internacionales de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina realizados en los distintos países:

- **En 2001**, del 6 al 10 de noviembre se realizó **en Colombia**, en la ciudad de Cartagena de Indias, el I Congreso Internacional, coordinado por la Directora general de la Cátedra, María Cristina Martínez Solís, auspiciado por la Universidad del Valle. El Congreso se convocó con el lema *Leer y escribir para aprender a pensar* y a él asistieron más de 550 docentes e investigadores de América Latina como conferencistas y aproximadamente 800 asistentes y se realizó la publicación de Memorias en CD-ROM. Lastimosamente muchos investigadores de Argentina debieron cancelar el viaje debido a la crisis económica ocurrida en la misma fecha en este país, momento denominado el *Corralito*, cuando todas las cuentas bancarias de los argentinos fueron bloqueadas y no tuvieron disponibilidad de dinero en efectivo para cambio al dólar y así poder viajar.

- **En 2003**, del 5 al 9 de mayo, se realizó **en Chile**, en la ciudad de Santiago, el II Congreso Internacional convocado con el lema *Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula*, coordinado por Giovanni Parodi de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: El evento tuvo una participación de 450 ponentes.
- **En 2005**, del 15 al 19 de marzo, se realizó **en México**, en la ciudad de Puebla, el III Congreso Internacional convocado con el lema *La lectura y la escritura desde la perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje* y coordinado por Gerardo del Rosal de la Universidad Autónoma de Puebla. El evento tuvo una participación de 350 ponentes.
- **En 2007**, del 19 al 21 de junio, se realizó **en Puerto Rico**, en la ciudad de San Juan, el IV Congreso Internacional convocado con el lema *Lectura y escritura: cuál didáctica para el siglo XXI* y coordinado por Hilda Quintana de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El evento tuvo una participación de 350 ponentes.
- **En 2009**, del 17 al 19 de junio, se realizó **en Venezuela**, en la ciudad de Caracas, el V Congreso Internacional convocado con el lema *El dominio discursivo como ejercicio de la democracia* y coordinado por Sergio Serrón de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El evento tuvo una participación de 500 ponentes.
- **En 2011**, del 15 al 19 de junio, se realizó nuevamente **en Colombia**, esta vez en la ciudad de Barranquilla, el VI Congreso Internacional convocado con el lema *La lectura y la escritura como criterios de la calidad de la educación* y coordinado por Francisco Moreno de la Universidad del Norte. El evento tuvo una participación de 350 ponentes.
- **En 2013**, del 3 al 8 de noviembre, se realizó **en Argentina**, en la Ciudad de Córdoba, el VII Congreso Internacional convocado con el lema *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* y coordinado por Cecilia Muse de la Universidad Nacional de Córdoba. El evento tuvo una gran acogida pues llegaron 700 participantes. Se publicaron 11 Volúmenes electrónicos en el Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba en el siguiente enlace: <http://rdu.unc.edu.ar>
- **En 2016**, del 1º al 4 de marzo, se realizó **en Costa Rica**, en la ciudad de San José, el VIII Congreso Internacional convocado con el lema *Lectura y escritura de las dinámicas discursivas del mundo contemporáneo* y coordinado por Jorge Murillo Medrano y Adrián Vergara Heidke de la Universidad Nacional de Costa Rica. El evento tuvo una participación de 350 ponentes.
- **En 2018**, del 23 al 27 de julio, se realizó **en Ecuador**, en la ciudad de Cuenca el IX Congreso Internacional convocado con el lema *La lectura y la Escritura como prácticas emancipadoras* y coordinado por Manuel Villavicencio de la Universidad de Cuenca. El evento contó con 500 participantes.
- **En 2020**, del 25 al 27 de noviembre, con el fin de no dejar pasar los 25 Años de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO, habida cuenta de sus comienzos, hemos programado el *Simposio Virtual* bajo el lema *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar* en el marco del Congreso de la Red Internacional de la Enseñanza de la Investigación (RISEI) que se realizará en noviembre de 2020 y cuyas conferencias serán publicadas en el Libro electrónico con el mismo lema, donde estará igualmente este histórico de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.

- **En 2021**, en el mes de julio, se realizará en la ciudad de **Panamá** el X Congreso Internacional convocado con el lema ***La Lectura y la Escritura: persistentes desafíos para las Ciencias del Lenguaje*** coordinado por Fulvia Morales de la Universidad de Panamá. El congreso estaba programado para 2020, pero por razones de todos conocidas debimos postponerlo.

## VI. Impulso a Programa de Invitados Internacionales

Desde el momento en que se creó la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina y se firmaron los convenios con la Universidad del Valle, dimos comienzo al programa de invitados con los coordinadores de las primeras Sedes creadas, y en calidad de profesores invitados, comenzamos a ofrecer Conferencias y Seminarios en los distintos postgrados de las diversas Sedes y Sub-Sedes.

Uno de los requisitos del convenio para ser parte de esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO es que cada Sede y Sub-sede debía organizar un evento académico para hacer el lanzamiento oficial de la Cátedra. A estos eventos asistían los coordinadores de las Sedes creadas hasta ese momento y la directora general para dar legitimidad a su creación. De igual manera, los coordinadores de Sedes y Sub-Sedes comenzaron a realizar Congresos Nacionales alternados como preparación para la participación en los Congresos Internacionales.

El *Seminario Internacional de Argumentación razonada* se creó en el marco de esta Cátedra UNESCO como parte del programa de invitados internacionales relacionados con el Análisis del Discurso y la Argumentación, con el fin de apoyar los postgrados, doctorados y maestrías de la Facultad de Humanidades y los investigadores de la Universidad del Valle. Para la realización de este Seminario se recibieron apoyos logísticos tanto del Doctorado en Humanidades, como del Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Maestría en Lingüística y Español, de la Rectoría y, principalmente, de la Cátedra UNESCO.

La semana en la que se recibía al invitado estaba organizada en la siguiente modalidad: el primer día el invitado ofrecía una conferencia pública más general, los tres días siguientes ofrecía sus conferencias a los investigadores del Doctorado y de las Maestrías en el Seminario de Argumentación Razonada; el último día el profesor invitado participaba en las jornadas de investigación programadas para que los estudiantes presentaran avances y recibieran sugerencias sobre los proyectos y referencias bibliográficas importantes para su proyecto de investigación.

Se realizaron 16 versiones del Seminario de Argumentación Razonada con la invitación de profesores de gran reconocimiento internacional provenientes de diversos países:

- **2005-I:** *La problematización discursiva de la emoción*. Profesor Patrick Charaudeau la Universidad de París XIII y director de investigación CNRS de Francia.
- **2006-II:** *La dialéctica crítica, otra manera de argumentar*. Profesor Frans van Eemeren, Universidad de Amsterdam, Holanda.
- **2007-III:** *Evaluación de la argumentación oral y escrita. Las falacias argumentativas*. Profesor Frans van Eemeren y Bertus Johan Garssen, Universidad de Amsterdam, Holanda.

- **2008-IV:** *Argumentación y Discurso político: democracia adversarial y democracia dialogal en los medios*. Profesor Roberto Marafioti, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- **2008-V:** *La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la Universidad*. Profesora Adriana Silvestri, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- **2009-VI:** *La construcción del oponente desde una perspectiva argumentativa*. Profesor Cristian Santibañez Yañez, Universidad Diego Portales, Chile.
- **2009-VII:** *Identidad y discurso político: medios, poder y representación*. Profesor Patrick Charaudeau, Investigador CNRS de Francia.
- **2011-VIII:** *Discursos propagandísticos: político, informativo y publicitario*. Profesor Patrick Charaudeau. Investigador CNRS, Francia.
- **2011-IX:** *La noción de autor. La literatura y la noción de escenario*. Profesor Dominique Maingueneau. Universidad Paris XII, Francia.
- **2011-X:** *Maniobras estratégicas en diferentes tipos de actividad argumentativa. Análisis de la argumentación en contexto*. Profesor Frans van Eemeren, Universidad de Amsterdam, Holanda.
- **2011-XI:** *Las emociones: una perspectiva lingüístico-discursiva. Métodos y estudio de casos*. Profesor Cristian Plantin, Universidad de Lyon II. Francia.
- **2012-XII:** *Lectura de los discursos de los movimientos sociales*. Profesor Patrick Charaudeau, Investigador CNRS, Francia.
- **2013-XIII:** *Estudios críticos de los medios multimodales*. Profesora Neyla Pardo, Universidad Nacional de Colombia.
- **2014-XIV:** *Las buenas razones de las emociones en el discurso*. Profesor Cristian Plantin, Investigador CNRS, Francia.
- **2014-XV:** *Pasiones, signos y valores en los modelos de la cultura*. Profesora Issabella Pezzini, Universidad de Sapienza, Roma, Italia.
- **2015-XVI:** *El campo glotopolítico, problemáticas actuales desde una perspectiva latinoamericana*. Profesora Elvira Narvaja de Arnoux, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## VII. Impulso a programas de extensión

- En relación con la Enseñanza del Español como Lengua Materna, en el marco de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, y con el fin de realizar una proyección hacia la comunidad se crearon varios diplomados en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle: Diplomado en Análisis del Discurso y Lingüística textual, Diplomado en Desarrollo de la Argumentación razonada, Diplomado en Desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual.

En la actualidad se están promoviendo dos diplomados de manera Virtual:  
[diplomados.catedra@univalle.edu.co](mailto:diplomados.catedra@univalle.edu.co).

- (i) El Diplomado en Lectura Analítica y Crítica que ha tenido ya ocho cohortes.
- (ii) El Diplomado en Escritura Académica y Científica creado recientemente y tuvo su primera cohorte el semestre anterior.

- En relación con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera se ha dado impulso al ofrecimiento de Cursos Intensivos a estudiantes extranjeros provenientes de Estados Unidos en el marco del Convenio Universidad del Valle-Universidad de Howard a través del CET *Academics*. Desde la Cátedra UNESCO se creó el examen de clasificación y se propusieron los programas de los cursos intensivos de ELE para los Niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Se han ofrecido los cursos intensivos de dos semanas en tres ocasiones al inicio de cada semestre. Se suspendió la actividad en 2020-II por los problemas de la pandemia.

#### VIII. Impulso a un cambio en políticas educativas en relación con la enseñanza de la lengua materna en las universidades

Las Universidades son los espacios privilegiados para el desarrollo científico y la formación ciudadana por cuanto esta tiene gran proyección en todos los niveles educativos y en diversas disciplinas. Hoy en día somos conscientes de la gran importancia de la Lengua materna y del desarrollo de estrategias de Lectura y la Escritura en todos los niveles educativos para el logro de un mejor aprendizaje a partir de los textos escritos, orales o visuales e incluso electrónicos y, además, para el desarrollo de una mente analítica y crítica con capacidad de discernimiento, lo que dará la posibilidad de aprender durante toda la vida y de analizar la información de una manera más acertada. Así, entonces, un cambio en las políticas educativas en relación con la Enseñanza de la Lengua Materna en la Universidad es de gran importancia en un proceso educativo responsable.

- **En 1987**, Elvira Narvaja de Arnoux lideró un proyecto pionero de investigación-acción para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior y a partir de 2001, desde la posición como Directora del Instituto de Lingüística en la Universidad de Buenos Aires, institucionalizó la Cátedra de Semiología a través de talleres de Lectura y Escritura en Español en el Ciclo Básico Común.
- **En 1985**, María Cristina Martínez realiza, desde la perspectiva de la Lingüística Textual, una Tesis de Maestría sobre *La Cohesión en Español: la Coherencia y la Estructura Semántica de textos expositivos de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales en Colombia*. Esta tesis se publica en su primera edición en 1994 y tiene varias ediciones hasta la cuarta en 2015a con el título de ***Análisis del Discurso. Cohesión en Español, Coherencia y Estructura Semántica de textos académicos***<sup>15</sup>. Este libro fue el punto de partida para la realización de talleres sobre Comprensión y producción textual que se promovieron a través de Cursos y Seminarios a nivel nacional e internacional y se publicaron en 2002 (1ª. Ed.) y 2004 (2ª. Ed.) con el nombre de ***Estrategias de Lectura y escritura de Textos. Perspectivas Teóricas y talleres***<sup>16</sup>. Este otro libro de carácter práctico fue el punto de partida para la publicación en el año 2006 del Curso Virtual-Cátedra UNESCO sobre Comprensión y Producción de textos, disponible en el siguiente enlace: <https://cms.univalle>.

15 Martínez, M.C. (2015a) *Análisis del Discurso. Cohesión en Español: Coherencia y Estructura Semántica de los Textos Académicos*. (4ª. Ed). Ediciones Cátedra UNESCO. Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Cali, Colombia.

16 Martínez, M.C. (2002/2004) *Estrategias de Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Ediciones Cátedra UNESCO, Artes gráficas de la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Cali, Colombia.



[edu.co/catedraunesco](http://edu.co/catedraunesco). Desde 1997, se propuso en la Universidad del Valle el **Plan Hermes de la Cátedra UNESCO** con el que se buscaba un cambio curricular en las carreras de la Universidad, implementando en ellas dos niveles de Comprensión y de Producción de textos: un primer nivel en relación con Textos Expositivos y Explicativos y un segundo nivel con Textos Narrativos y Argumentativos.

- En 2005, María Cristina Martínez, después de un año sabático en Francia, escribe el libro *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*<sup>17</sup> y nuevamente en 2007 presenta el Plan Hermes de la Cátedra UNESCO incluyendo la Lectura Crítica en el Segundo Nivel, en 2012 y 2017 se propone un Curso Intersemestral sobre Lectura Crítica que nunca se logró implementar. Los resultados en los cambios curriculares en las universidades mostraron, parece que a nivel regional todo lo contrario: el Inglés como Lengua Extranjera empezó a ocupar los espacios de la Lengua Materna en la Universidad.

Solo hasta el año 2019, en la Universidad del Valle, se lograron incluir dos niveles, uno de Comprensión y producción de textos generales y otro de Comprensión y producción de textos disciplinares, esta vez desde la propuesta del Departamento de Lingüística y Filología de la Facultad de Humanidades. La Lectura Crítica quedó como complementaria. En la Universidad de Buenos Aires se logró implementar en el año 2001 la Cátedra de Semiología.

En uno de los apartados de la Declaratoria de 2016 en Costa Rica, acordada por los Coordinadores de Sedes y Sub-sedes de la Red UNITWIN/ Cátedra UNESCO, afirmamos que con el fin de obtener tal como reza en los principios de la UNESCO *una visión transformadora para el logro de una educación de calidad sostenible e inclusiva* “consideramos urgente la definición de una política educativa pertinente en todas las universidades del convenio, que posibilite el desarrollo consciente y deliberado de la lengua materna en los estudiantes universitarios, así como la creación de centros de apoyo en lectura y escritura para el acompañamiento en las investigaciones y la escritura de documentos científicos realizados por los estudiantes”<sup>18</sup>.

## IX. Impulso a la creación de centros de investigación

El desarrollo después de 25 años, de una Cátedra UNESCO como la nuestra, es la proyección hacia la creación de un Centro Internacional de Investigaciones. Así, en el año 2019, María Cristina Martínez (en el marco del grupo GITECLE y la Cátedra UNESCO) propuso la creación de un **Centro de Investigación en Estudios Críticos de Discurso (CIECRID)**, en la Facultad de Humanidades, de la Universidad del Valle, en el que participan varios grupos de investigación de diversas facultades relacionados con el área de lenguaje. Si bien en un comienzo se propuso como Centro Internacional, debido a los compromisos institucionales, se privilegió dejar el CIECRID solo en la Universidad del Valle, mientras por su proceso de desarrollo adquiere el estatus internacional. Sin embargo, la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO

17 Martínez, M.C. (2005). *La argumentación en la Enunciación. La construcción de proceso argumentativo en el discurso*. 2ª. Edición. Programa editorial, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

18 (2016) Declaratoria de Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la lectura y la Escritura en América Latina, VIII Congreso Internacional en la Universidad Nacional de Costa Rica.



que tiene un estatus Internacional e Interinstitucional en América Latina funcionaría como organismo asesor del CIECRID y este se beneficiaría de los contactos y los desarrollos realizados en las diversas sedes y sub-sedes, así como de la participación en las actividades y en los Congresos Internacionales de la Cátedra. Los grupos de investigación, de diversas Unidades Académicas, Facultades e Institutos (Lingüística y Español, Filosofía, Psicología, Administración) que hacen parte del CIECRID, también estarían apoyando la nueva Cohorte doctoral en **Discurso, Comunicación y Educación**, propuesta (también por el Grupo GITECLE) a la Dirección del Doctorado en Humanidades, en septiembre 2020.

#### A manera de cierre

Como se puede deducir, la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina se enmarca en un área considerada como prioritaria en la Educación por la UNESCO y responde al compromiso de crear una comunidad académica, con el fin de innovar en la pedagogía de la lengua materna y en la investigación, a través de los convenios de cooperación internacional en la que actualmente participan 52 Instituciones de Educación Superior. Por medio de los ejes programáticos propuestos, esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO ha promovido la movilización de conocimientos a través de las líneas de investigación en los programas de Maestría y Doctorado, de los congresos internacionales, del programa de invitados en los seminarios internacionales, las publicaciones, la realización de jornadas de investigación, los diplomados, los cursos de comunicación escrita para un desarrollo académico y profesional y de lectura crítica y las jornadas de actualización docente.

Así, entonces, se han beneficiado con la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, no solamente los investigadores y profesores de alto nivel en el área de Análisis del discurso y la Argumentación, de la Semiótica social y la Semiótica discursiva, del Discurso Académico, de la Lingüística del texto, y sus aplicaciones en la Lectura y la Escritura, que conforman la Red de esta Cátedra UNESCO, sino también los estudiantes-investigadores en formación en las maestrías y los ya formados en los doctorados, los investigadores de los grupos de investigación, pero además los estudiantes de pregrado con los cursos de Comprensión y producción de textos, los profesionales que buscan un refuerzo en las especializaciones y los docentes que buscan instrumentos y prácticas de análisis en los diplomados y, por supuesto, todo el sistema educativo y la población en general dado que la formación universitaria se proyecta en todos los niveles de la sociedad.

Para responder a las necesidades actuales por el incremento del uso de la tecnología, debido al confinamiento por la pandemia Covid-19, y en el marco de un Desarrollo sostenible en Educación y una solidaridad en busca de un desarrollo compartido inclusivo, la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina ha puesto a disposición de TODOS y TODAS **recursos educativos digitales abiertos**, como el *Curso Virtual-Cátedra UNESCO de Comprensión y Producción de textos escritos*, en la modalidad autónoma, que busca el desarrollo de estrategias que permitan a estudiantes de educación media y universitaria (y motivar a profesores), aprender a partir de los textos escritos, en papel o electrónicamente, es decir, que les permitan lograr los principios de apropiación del conocimiento que les servirán durante toda la vida (ver enlace en <https://cms>).

[univalle.edu.co/catedraunesco](http://univalle.edu.co/catedraunesco)) y los 24 Objetos Virtuales de Aprendizaje para el *Fortalecimiento de la Lectura Crítica* en los estudiantes universitarios para el logro de una competencia analítica, crítica y ética que los llevaría al desarrollo de la capacidad de discernimiento para analizar y anticiparse en la toma de decisiones más informadas y acertadas y en la realización de discusiones dialécticas para la resolución de conflictos, (ver enlace en <http://ciersur.univalle.edu.co/media-main/ovas#>).

La mayor riqueza de esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, durante estos 25 Años, es el haber logrado el reconocimiento mutuo entre los docentes-investigadores latinoamericanos y el habernos inspirado hacia un mayor desarrollo con los grupos de investigación creados, las líneas de investigación propuestas, los proyectos de investigación dirigidos y los programas de doctorado, maestría, especialización y diplomados propuestos y realizados. El habernos reconocido como docentes-investigadores con una capacidad investigativa y pedagógica que se proyecta en la competencia para elaborar discursos científicos y académicos que evidencian cómo en América Latina se proyectó de manera temprana y continua la investigación de la Lectura y la Escritura desde las perspectivas de la Lingüística del Texto, del Análisis del Discurso, de la Semiótica Discursiva, del Análisis del Discurso y de la Argumentación. El habernos reconocido no solo como colegas, sino como amigos que creen en la búsqueda de un bien común y de colaboración, a través tanto de nuestras relaciones interpersonales como del proceso educativo con el que estamos comprometidos.

Deseamos que nuestro esfuerzo como docentes e investigadores por lograr un desarrollo pedagógico e investigativo de altura, logre equipararse con el compromiso de las directivas, en cuya gestión se reconozca y posibilite una mayor incidencia a nivel de pregrado, de los avances obtenidos por esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO, que ha estado convencida de una posibilidad de cambio para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, a través del desarrollo de la Lectura y Escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva.

# El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad de Buenos Aires

## Introducción

La Universidad de Buenos Aires, desde la apertura democrática en la primera mitad de la década del ochenta, implementó un espacio académico en su inicial Ciclo Básico Común, destinado a carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, en el que los campos involucrados eran, como el nombre que se le dio a la asignatura lo indica, “Semiología y Análisis del Discurso”. En ese ámbito se prepararon materiales didácticos y se formaron equipos docentes, que desarrollaron estrategias pedagógicas destinadas a una lectura crítica de los discursos sociales. Para ello, el reconocimiento de marcas discursivas correspondientes a lo verbal pero también en relación con otros sistemas semióticos era esencial ya que permitía establecer una distancia frente a los materiales que permitiera el gesto analítico. La reflexión teórica se acompañó siempre de trabajos sobre corpus seleccionados que, por un lado, tendían a recuperar la memoria histórica –sobre todo, en el momento inicial de la experiencia, después de la dictadura militar– y, por el otro, a abordar temas significativos de la actualidad social.

A comienzos de la década del noventa se crearon, adscriptos a la cátedra, los Talleres de Lectura y Escritura, en los que se realizaban trabajos claramente pautados que permitieran a los alumnos adquirir el dominio de esas prácticas en el ámbito universitario. La lectura crítica se articulaba, entonces, con experiencias de escritura, en las que a la vez que se reflexionaba sobre los requerimientos académicos (en cuanto a formatos, escritos, modos de redactar, por ejemplo), se consideraban otras prácticas escritas, lo que permitía desnaturalizar los dispositivos normativos para facilitar que los estudiantes pudieran operar con ellos críticamente si en algún momento lo consideraran necesario para responder a otras expectativas. Se desarrolló, así, una tradición de lectura crítica y, en el plano de la escritura, se avanzó sobre la relación de esta con la producción de conocimiento (lo que tendría una incidencia significativa en los seminarios de tesis, que se abrieron, particularmente, en la segunda mitad de la década del noventa y que, en nuestro caso, se inscribían en las dos carreras que se crearon: Maestría en Análisis del Discurso y Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura).

En algunas cátedras de grado de la carrera de Letras se siguió con experiencias próximas aunque con objetivos más ambiciosos que los del primer año porque ya eran estudiantes que habían cursado materias lingüísticas, que tenían una práctica asidua en escritura académica y, en algunos casos, debían seleccionar su orientación. Esto llevó en la asignatura, objeto de la

experiencia que vamos a referir, Lingüística Interdisciplinaria, a proponer como parte de la evaluación esbozos de investigación en el marco de los ejes del dictado de los trabajos prácticos y de las clases teóricas. Debemos aclarar que la asignatura trabaja a partir de diferentes problemáticas del Análisis del Discurso determinando ejes en cada semestre que pueden referirse a un campo –discurso político, discurso religioso, discurso histórico, etc.– o a problemáticas particulares como argumentación, dimensión polémica o reformulación, por ejemplo, y abordar a partir de ellas corpus variados. Lo interdisciplinario, propio del Análisis del Discurso, se ve reforzado por el hecho de que la materia puede ser cursada, además de por los estudiantes de Letras, por los de otras carreras de la Facultad de Filosofía y Letras como Filosofía, Historia, Antropología o Ciencias de la Educación.

### **Problema a tratar**

La pandemia de coronavirus irrumpió en la vida académica en la Argentina en el momento en que ya se había planificado el dictado de las materias y estaban por comenzar las clases. Lo que desde distintos lugares se designó como inesperado o inédito obligó al cuerpo docente a imaginar e implementar estrategias que suplieran, en la medida de lo posible, la presencialidad y logaran cumplir con los objetivos pedagógicos propios de una materia universitaria.

En este caso, me voy a referir a cómo enfrentamos la situación en un momento en el que no estábamos todavía familiarizados con la virtualidad y debíamos explotar, como recurso fundamental, el campus virtual con el que contábamos en la universidad (que utiliza la plataforma Moodle). Además, debíamos considerar las restricciones que imponía la unidad académica, que había suspendido la modalidad de “promoción directa”, que implicaba un cierre monográfico resultado de una primera investigación sobre materiales seleccionados por los estudiantes.

Un problema que se plantea habitualmente, en relación con la lectura crítica de los materiales es la necesidad de reponer el contexto (tarea que realiza o cuya búsqueda orienta fundamentalmente el docente) y articularlo en la interpretación con las opciones discursivas. Esto se debe a que los textos seleccionados provienen de diferentes ámbitos y los estudiantes no tienen una competencia enciclopédica tan amplia que les permita apelar a él sin apoyo. Para resolver el problema que señalamos, en virtud de las nuevas circunstancias, seleccionamos, para el desarrollo de una parte significativa del curso y, sobre todo, para las actividades y evaluaciones de los alumnos (que debían volver a él permanentemente), un único material: la versión taquígrfica de la discusión en la Cámara de Diputados de la ley sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). El debate podía interesar a los jóvenes por la temática, además de que podían reponer el contexto no solo gracias a la bibliografía suministrada y a las notas de prensa sino también a su propia experiencia.

Otro problema reside en que los estudiantes desarrollan, por la utilización de Internet, una lectura navegante, que avanza permanentemente y que se detiene en momentos que captan, por una u otra razón, su interés. La actividad académica, sobre todo en Humanidades, impone una lectura reflexiva que vuelva sobre el texto. Los estudiantes viven la tensión entre estas dos modalidades y, en general, triunfa la primera (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2009). Esto lleva a que no vuelvan sobre los textos y apelen a su conocimiento previo o al recuerdo. Las actividades propuestas tendieron, por un lado, a que releyeran los textos involucrados y, por el otro, a que, al centrarse en un solo material aunque extenso, lo recorrieran reiteradamente, lo que llevó a que adquirieran un dominio del mismo que les permitió complejizar los aprendizajes y profundizar el gesto analítico.

Una dificultad que se nos presentaba era cómo activar la reflexión de los estudiantes sobre textos teóricos y materiales de análisis que, en la modalidad presencial, eran leídos previamente a la clase y daban lugar a intervenciones orales en esta. Otra era cómo remplazar la monografía final (ya que, como señalamos antes, el sistema de “promoción directa” que lo admitía fue suspendido), que era lo que permitía cumplir el objetivo de iniciación a la investigación. Respecto de esos dos aspectos, establecimos un sistema de entregas semanales de actividades, que se elaboraban en bloques de catorce días, que versaban, en la primera semana, sobre la comprensión de los textos teóricos y, en la segunda, sobre el análisis de los materiales a partir de los conceptos que nos interesaba que trabajaran. Estas entregas tenían una devolución personal por parte del docente, que las aprobaba o podía enviarlas a reformular, lo que en general no ocurrió porque cuando había problemas de comprensión del texto o de la consigna las consultas fueron previas. Por otro lado, en las evaluaciones parciales se propusieron actividades próximas a las ya desarrolladas aunque sobre los temas teóricos centrales del dictado en ese cuatrimestre, que permitían que proyectaran los aprendizajes adquiridos.

### **Perspectiva teórica**

Debemos atender a la especificidad de una cátedra que aborda aspectos del Análisis del Discurso como contenido de la materia. Es decir, que las prácticas de lectura y escritura tienen como objeto, pero también se sostienen en, los aprendizajes que se van haciendo en ese campo. De allí que para enmarcar la experiencia necesitemos referirnos a la perspectiva sobre el análisis del discurso que ponemos en juego y al campo discursivo al que corresponden los materiales sobre los que los estudiantes trabajaron, el debate parlamentario. Cerraremos el apartado con algunas breves referencias pedagógicas.

1- Consideramos el Análisis del Discurso como un campo académico amplio que incluye las diferentes disciplinas que abordan la discursividad, pero también como una práctica interpretativa interdisciplinaria y crítica en relación con determinados materiales que les puede presentar otro profesional (en los casos de peritaje, por ejemplo) o que se propone analizar el propio investigador. Este interroga las disciplinas que le parecen pertinentes tanto las lingüísticas como las que se refieren al espacio en el que los discursos han sido generados o que le pueden suministrar datos significativos respecto de las condiciones de producción (Arnoux, 2019a). Toda lectura crítica supone una distancia frente a los materiales y el reconocimiento de las operaciones y marcas que generan determinados efectos de sentido. La interpretación se apoya en ellas pero requiere también de otros saberes que permitan seleccionar las que funcionan como indicios de una regularidad, un origen o una disrupción particular que habilita una entrada analítica. El corpus se va a ir delimitando a partir de las hipótesis y de los procedimientos exploratorios puestos en juego. El trayecto investigativo exige un ir y venir entre los enfoques teóricos y los datos que se van construyendo. Esta dinámica analítica es compleja e impone la capacidad de interrogar los aspectos teóricos, articular saberes procedentes de diferentes campos y tener suficiente sensibilidad frente a las marcas discursivas. Pero también plantea problemas de escritura, entre otros, cómo articular la interpretación con la teoría y con los materiales, cómo seleccionar e insertar los ejemplos que permitan ilustrar lo que se dice, cómo hacer derivar de segmentos significativos una reflexión general. Estos problemas de textualización son los que van a enfrentar los estudiantes en la producción de sus escritos cuando deban realizar tareas de mayor envergadura.



Los núcleos teóricos centrales del dictado de la materia en esta ocasión eran los modos de activación de la memoria discursiva (memorias asociadas al género, las palabras, las fórmulas, los enunciados, el dominio de memoria propio de una formación discursiva, modos de remitir a lo ya dicho, funciones de la memoria discursiva en la lectura y la interpretación) y la dimensión emocional de la discursividad (*ethos* y *pathos* en la tradición retórica, modos de hacer presentes las emociones en el discurso, emociones dichas, mostradas y apuntaladas, lo epidíctico y las estrategias de amplificación). Los estudiantes se podían apoyar en tramos de un texto (Arnoux, 2019b) que sintetizaban los aportes más significativos. Para la realización de los trabajos prácticos se indicaban otras lecturas, que sirvieran de apoyo para el análisis de las intervenciones parlamentarias, sobre temas como discurso político, polémica, discurso y género, debate parlamentario, y proporcionararan datos sobre el contexto del debate.

Como los materiales de análisis, que nos permitían ilustrar los temas teóricos, suministrar herramientas de análisis y estimular el desarrollo de una práctica investigativa, se referían al debate parlamentario, sintetizaré algunos aportes teóricos respecto de ese campo.

2- El debate parlamentario, destinado fundamentalmente a discutir y aprobar las leyes, se da en el ámbito del Poder Legislativo, uno de los pilares de las democracias representativas. Si bien parlamentos de diferentes países comparten rasgos discursivos y de funcionamiento, podemos encontrar diferencias a veces significativas (Bayley, 2004; Iñigo-Mora, 2007). Asimismo, la relación con el contexto situacional y la coyuntura política inciden en las intervenciones de los legisladores (Van Dijk, 2004, 2007).

En relación con la dinámica de la asamblea la normativa, en general, es estricta, lo que lleva a que toda transgresión sea significativa. El impuesto control del tiempo motiva que los legisladores deban definir el eje que van a desarrollar, el punteo previo de lo esencial, el ritmo que adopte, el recurso a síntesis. Se señala, además, como un rasgo la polidestinación (Truan, 2016) ya que los destinatarios previstos o posibles, más allá del presidente de la asamblea, son los otros legisladores (los propios, los indecisos, los cuestionados, los que se oponen), los ubicados en lugares periféricos (en palcos, por ejemplo), los periodistas, los que siguen el debate a través de los medios e, incluso, los que van a acudir a los registros del mismo.

Se trata de un género cuyas piezas, en principio, son deliberativas, en tanto inscriptas en la larga tradición de los intercambios en el marco de las asambleas (Ducard, 2003; Marques, 2011). Recorren el abanico de estrategias ya catalogadas por la retórica para convencer y persuadir al otro, particularmente todas aquellas que tienen que ver con el despliegue de la polémica (Ilie, 2010, 2013).

En algunos momentos puede darse una tensión entre la voluntad deliberativa y la tendencia a la espectacularización (Ilie, 2007; Shenhav, 2008). Landowski (1977: 433-434) ya había señalado su cercanía con la representación dramática. Esto lleva a que se plantee que el debate parlamentario se ha vuelto fundamentalmente una puesta en escena del desacuerdo no un espacio deliberativo cuyo juego vaya a incidir en lo legislativo, ya que esto se resuelve en otros lugares, antes o durante el transcurso de la sesión. El dramatismo sí puede ser experimentado por los afectados en la medida en que va a incidir en sus vidas o en aquellos que piensan que es justo y necesario (Martín Rojo y Van Dijk, 1998).

En las intervenciones, a menudo, la discursividad política enmarca y se asienta en la jurídica. Los legisladores para construir el *ethos* de competentes deben mostrar el conocimiento de datos y también el de los antecedentes jurídicos de lo que se está tratando. Este juego implica acomodamientos y tensiones ya que lo político expone el conflicto, las posiciones



enfrentadas, el peso de lo ideológico, la subjetividad del locutor mientras que lo jurídico es el espacio de la norma, con el grado de abstracción propio de ella y la necesaria distancia que genera el efecto de objetividad.

3- El proyecto pedagógico de la cátedra tiende tanto a desarrollar la capacidad de lectura crítica en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales como a iniciar en la investigación a los estudiantes, para lo cual se diseñaron las actividades que esbozamos antes y que expondremos en el próximo apartado.

La propuesta parte de la importancia de la lectura y la escritura en los aprendizajes. La realización de aquellas prácticas en el espacio educativo, en el que habitualmente se interrelacionan, no solo lleva al progreso en ambas sino que también facilita la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. La experiencia que reseñamos acentúa esto ya que tiene la particularidad de que los contenidos de la materia se refieren al análisis de la discursividad y estos conocimientos intervienen tanto en la lectura (son fundamentales para la adquisición de una postura crítica) como en la escritura, sobre todo de los textos complejos propios de la vida universitaria.

Por las características de la materia que dictamos y por los efectos de la no presencialidad<sup>1</sup>, creemos que se pudieron poner en juego exitosamente las tres grandes orientaciones del contenido “de acuerdo con el modo en que se espera que este sea aprendido y utilizado luego por los estudiantes” (Feldman, 2020): *el conocimiento como biblioteca*, datos, conceptos y teorías destinados a enfrentar los problemas propios del campo disciplinar; *el conocimiento como herramienta*, que brinda instrumentos operativos para el análisis y la investigación; y *el conocimiento como práctica*, que se adquiere por la inmersión en prácticas reales y permite desarrollar la autonomía y la eficacia (Feldman y Palamidessi, 2001).

### Aspectos metodológicos de la propuesta pedagógica

En el caso cuya dinámica exponemos, se planificaron actividades escritas, resultado de la lectura guiada de textos teóricos y de consignas de articulación de los conceptos centrales con los materiales. Se hicieron, asimismo, devoluciones escritas individuales y se evaluó la adquisición de las estrategias de selección de corpus y de análisis de los mismos a través de pruebas parciales.

Debemos señalar que en la Universidad de Buenos Aires cada cátedra está compuesta por un profesor titular o asociado, un adjunto y jefes y ayudantes de trabajos prácticos. En esta experiencia, intervinieron los docentes de prácticos y el titular porque el profesor adjunto dictó otros temas y tuvo al final del cursado encuentros virtuales sincrónicos para atender a las consultas que se plantearan antes del cierre de la materia. Los jefes de trabajos prácticos<sup>2</sup> elaboraron actividades organizadas en bloques de dos semanas cuyos temas (discurso político, discurso y género, debate parlamentario, dimensión polémica de los discursos) apoyaban el análisis de las intervenciones en el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo.

---

1 Respecto del sintagma “no presencialidad”, Feldman (2020) señala que su uso se ha generalizado por la situación no prevista que se ha presentado y que hace que se haya impuesto más allá de formulaciones más adecuadas como “educación a distancia”, “enseñanza virtual”, “enseñanza mediada por tecnologías de la comunicación” u otras.

2 Los docentes que intervinieron como jefes de trabajos prácticos fueron Nicolás Bermúdez y Alejandra Vitale.

Gran parte de las consignas, particularmente las de la segunda semana de cada bloque, obligaban a los estudiantes a interrogar el corpus analizando diferentes fenómenos, contrastando distintos locutores, estableciendo regularidades asociadas con un posicionamiento político, determinando si se exponían o no diferencias de género. Esto imponía una reiterada lectura de los materiales y la indagación sobre datos contextuales que la cátedra apoyaba con la bibliografía pertinente. Por otra parte, en las pruebas destinadas a la evaluación parcial de los aprendizajes (realizados a través de la lectura de esquematizaciones que enmarcaban la bibliografía), también se solicitaba que activaran estrategias próximas a las implementadas en los prácticos a partir de la reflexión sobre los dos núcleos centrales de la materia. En relación con la memoria discursiva, se debía atender particularmente a qué se considera memorable desde una u otra posición y las funciones que cumple en el discurso y en relación con las estrategias políticas y los procedimientos identificatorios. Respecto de la dimensión emocional se focalizaban los modos de semiotizar las emociones, los objetos a los que se las aplica, el ethos que legitiman y las pasiones que buscan despertar en el auditorio.

Todos los estudiantes trabajaron con las versiones taquigráficas de la sesión plenaria de la Cámara de Diputados de la Nación en la que se debatió la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Este debate se inicia en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación el 13 de junio de 2018. Durante el mismo hay manifestaciones en las inmediaciones del Parlamento, en las que se destaca la amplia participación de jóvenes. Sobre los debates y las acciones en la calle intervienen diversos actores sociales como las iglesias, los movimientos de mujeres o los medios de comunicación<sup>3</sup>. Se utilizaron símbolos como los pañuelos –verdes para los que estaban a favor del aborto y celestes, a partir del 15 de mayo para los que se manifestaban en contra—. Las manifestaciones fueron importantes desde una y otra posición. A su vez, en el Congreso se realizaron 15 audiencias públicas. En el cierre del debate el proyecto fue aprobado por 129 votos a favor, 125 en contra y 1 abstención. Pero el proyecto no fue ley porque en la Cámara de Senadores los votos en contra (38) fueron superiores a los que se pronunciaron a favor (31). Todo el proceso conmovió a la población y, sobre todo, a los jóvenes, de allí que nuestros estudiantes conocían con menor o mayor profundidad el tema y los argumentos que se reiteraron.

### Presentación de ejemplos significativos

La actividad primera de cada bloque se organizaba en torno a una guía orientadora de la(s) lectura(s) propuesta(s) y, a la vez, del escrito que debían entregar. En algunos casos, la escritura se debía desplegar a partir de las orientaciones para la lectura, es decir, que el plan textual estaba determinado. Por ejemplo:

El artículo de van Dijk se propone, a grandes rasgos, caracterizar un “género”: el debate parlamentario. Para seguir el recorrido argumentativo del autor, les sugerimos que:

- *Identifiquen a partir de qué parámetros realiza esa definición.*
- *Considere la dimensión polémica del artículo: identifique las posiciones teóricas con las que dialoga y los principales déficits que les adjudica y ventajas que les reconoce.*

---

3 Una excelente síntesis, que fue uno de los textos que leyeron los alumnos, se encuentra en Del Manzo, 2019.

- *Proporcione los elementos básicos de la teoría del contexto formulada por van Dijk, es decir, su definición y la perspectiva original que, según el autor, aporta.*
- *Señale cuáles son para van Dijk las categorías contextuales parlamentarias y cómo y bajo qué principio las organiza.*
- *Analice con esas categorías un segmento del debate parlamentario sobre la ley de IVE que constituye el corpus de nuestra cursada.*

Algunos textos considerados anteriormente en nuestro recorrido bibliográfico, como el del Verón y el de Chilton y Schäffner, tocan también la problemática de la clasificación de los fenómenos discursivos. Compárelos con el tratamiento que hace van Dijk del debate parlamentario (ej.: se centra en el mismo nivel, siguen parámetros similares, etc.).

En otros casos, la consigna de escritura se separaba de la guía de lecturas. Un ejemplo de dicha consigna es este:

Una vez leídos y contrastados los textos de Amossy, Angenot y Maingueneau, les proponemos que expongan lo siguiente:

- a. Dentro de qué problemática más general se inscribe, en cada caso, la definición de la polémica.
- b. Qué definición suministra de la polémica cada autor y que estatuto le dan (¿se trata, por ejemplo, de un tipo de discurso?).
- c. Cuáles son las características que cada autor le otorga a la polémica.

A lo largo de la exposición expliciten las similitudes y diferencias que encuentren entre los distintos trabajos.

A estas guías las sucedía en la semana siguiente una actividad centrada en el análisis del debate en la que los estudiantes debían mostrar el dominio de la bibliografía, cuya lectura había sido orientada previamente. Un ejemplo perteneciente al bloque al que correspondía la consigna anterior es el siguiente:

Elija dos intervenciones de un mismo diputado o de dos diferentes y caracterice su dimensión polémica desde las posiciones de Amossy, Angenot o Maingueneau. Justifique la elección teórica realizada a partir de un posible problema de investigación.

Las devoluciones, escritas, de los docentes<sup>4</sup> incluían tanto comentarios al margen de los trabajos sobre aspectos puntuales como apreciaciones globales al final. No implicaban una revisión del mismo texto por los alumnos sino que tendían a que comprendieran dónde residía el problema, que establecieran una distancia frente a su propia escritura y que pudieran proyectar la orientación a la próxima actividad. En algunos casos, la reescritura del segmento objeto de la observación la realizaba el docente.

Algunos comentarios se centraban en aspectos redaccionales, como en los siguientes la inserción de enunciados referidos y el armado de párrafos:

Única sugerencia: hacé uso de una mayor variedad de mecanismos para delegar la palabra (te marqué la repetición para que lo veas).

---

4 Los comentarios provienen de los trabajos corregidos por una docente, Verónica Zaccari, quien me facilitó los textos de sus alumnos y a quien agradezco por ayudarme a evaluar los resultados de la cursada.

Me parece que habría que repensar los párrafos que conforman la secuencia “desarrollo”. En tu trabajo, esta secuencia central está conformada por un solo párrafo.

En ocasiones se mostraban modelos de reformulación que invitaban a los estudiantes a realizar esta práctica en futuros trabajos:

Lo único que te quedó desarticulado es la “partitio”, que no se corresponde con lo que se hace en el trabajo. [...] Te propongo prestar atención a estos aspectos. Acá va una reformulación posible de la partitio para mejorar tu trabajo: “Abordaremos los alcances de esta noción siguiendo esta secuencia: primero, explicaremos a grandes rasgos en qué problemática general se inscriben los textos; luego, nos centraremos en el desarrollo de las ideas en torno a la polémica y al estatuto que esta adquiere en los diversos enfoques a analizar; finalmente, describiremos las características que los autores expuestos otorgan a su objeto.”

Algunas indicaciones del docente orientaban sobre las condiciones de producción de los textos de lectura y del material de análisis e intentaban intervenir en el desarrollo de la lectura crítica haciendo hincapié en las operaciones de contextualización:

Me parece que sostuviste tu lectura en una contextualización sociohistórica de los debates. Podríamos pensar que el “medio” donde se despliegan también puede ser un condicionante importante. Tal vez faltó un contraste en función del contexto mediático. Por ejemplo, no es lo mismo un diario comercial (además de hegemónico, como vos decís) que una página de Facebook de una agrupación. Fijate que esos mensajes se insertan en muy diversos contextos: el diario quiere vender “noticias”, el uso de FB por parte de agrupaciones tiene otra finalidad, tal vez difundir ideas. Y eso cambia mucho la relación entre los sujetos (locutores y alocutarios). Además los dispositivos regulan los lenguajes: creo que el lenguaje icónico en FB tiene otra jerarquía o adquiere otras funciones que en los diarios, ¿no?

Otros comentarios, destinados a compartir lecturas o remarcar resonancias en las producciones de los estudiantes, tendían a hacerlos partícipes de la comunidad académica de la disciplina y facilitar la construcción de un enunciador adecuado al ámbito:

Interesante este desarrollo analítico: el tema de “estar a la altura de los tiempos” te permitió el pasaje al ethos militante. Hay una representación del militante como héroe: aquel que logra descifrar el “llamado” de una época y actuar en consonancia con ese llamado (“estar a la altura”). Este aspecto heroico en la construcción del militante Arnoux lo observa en la matriz ideológica del latinoamericanismo. Te recomiendo la lectura de ese artículo.

En otros se dialogaba sobre el análisis propuesto estableciendo relaciones con otros enfoques lingüísticos u otras disciplinas:

Entiendo perfectamente lo que estás planteando y lo comparto. Pero lo tendrías que justificar más porque el lector que solo se interese en los recursos gramaticales para observar la construcción del destinatario podría objetar. Justificarte por medio de los actos de habla podría ser una solución.

Cuando la situación lo requería, esos diálogos intentaban problematizar la relación teoría-práctica e invitaban a realizar ajustes entre el material teórico y el caso a analizar:

Quizás la forma que tuviste de abordar este tema (el “nosotros” de comunidad, el afianzamiento en la creencia, el canto, etc.) me hizo pensar en los rituales, su dimensión emocional y la fuerza persuasiva que tienen. Tal vez esta puesta en escena se parezca más a un rito (por lo menos la parte del cántico y el uso del pañuelo que la diputada siempre lleva) que a un espectáculo, como veníamos viendo en la bibliografía.

Los comentarios en el margen se complementaban con otros más generales:

Como bien señalás, la actitud crítica en Verón es entendida como distancia (que el analista no intervenga en el juego político), por el contrario Chilton y Schöffner entienden la crítica como acto de compromiso (estamos más cerca de la idea del analista con actitud militante). Pero al colocar el “también” matizás el conflicto que estás notando y la diferencia -más que marcarse- aparece como un aporte, una suma (“además ellos”...). La lectura en la universidad no matiza el conflicto; al contrario, lo expone. El lector universitario toma la conflictividad de las fuentes como eje de lectura. Me doy cuenta de que vos eso lo hiciste en tu lectura, pero en la escritura lo suavizaste.

Otros advertían sobre algunos problemas en el desarrollo analítico o en el alcance de las hipótesis de lectura:

Sólo te indicaría que tengas cuidado en la generalización final: tu análisis te permite afirmar el uso de la violencia verbal en las dos intervenciones del debate y no en todas. Eso podrías indicarlo pero con muchas salvedades que muestren el carácter provisional de la idea hasta confirmarla o no en un futuro análisis.

Más precaución, en los resultados del análisis. Tal vez hubiese sido más eficaz relacionar al locutor con el Bloque político al que pertenece para afirmar estas conclusiones. De todos modos me parece que estás haciendo una lectura que va más allá de lo que podés comprobar con el corpus seleccionado.

En algunas situaciones se iniciaba un diálogo sobre aspectos materiales respecto de la realización de las tareas:

Te quería preguntar, además, si estás cómodo con el soporte en el que estás escribiendo tus trabajos. ¿Tenés compu para escribir? ¿Estás en un lugar cómodo? Porque estoy viendo que aparecen problemas relacionados con la redacción.

Algunos comentarios finales tendían a estimular con valoraciones positivas al estudiante:

Me pareció muy interesante tu análisis. Además, como te señalo en un comentario, me parece que realizaste una tarea fundamental propia del análisis del discurso: no esconder las paradojas, ambigüedades o contradicciones en los discursos, sino relevarlas e interpretarlas.

Entre las virtudes del trabajo se encuentra la de conformar un corpus complejo a partir de secuencias que responden a diferentes oradores. Eso te permitió dar un panorama global de cómo funcionaron las interrupciones en este debate. Muy bien.

En ocasiones esas valoraciones, además de incentivar el interés por la investigación, constituían una puesta en relieve de las operaciones de análisis o sistematizaban el recorrido analítico realizado en el trabajo para que el estudiante adquiriera conciencia de ello:

En este trabajo visualizaste un tema que podría ser productivo para desarrollos posteriores, un aporte para pensar la dimensión polémica de estas argumentaciones. Estos ethos que analizaste se construyen necesariamente sobre el discurso del otro: tuvo que construirse como “feminista” para atacar la postura del feminismo; tuvo que construirse como “científico” para atacar las declaraciones de autoridades del campo (los ministros de salud). Estás encontrando cierta regularidad. Muy interesante para pensar la relación ethos-polémica.

Creo que estás tocando un tema sumamente rico para pensar las “representaciones sociales de la mujer” en este corpus porque marcás contrastes muy pertinentes entre los usos de un mismo recurso (apelación a referencias históricas, en este caso Eva Perón). El tema de la memoria discursiva, además, nos abre la posibilidad de reflexionar sobre la construcción de la temporalidad en los discursos (con qué estrategias se vincula, qué concepción de tiempo muestran, etc). Interesante, para seguir pensando.

Las evaluaciones parciales, si bien correspondían, como señalamos, a otras lecturas que las de los trabajos prácticos obligaban a poner en juego otra vez las destrezas en lectura y escritura que los estudiantes utilizaron en los trabajos prácticos y el conocimiento ya adquirido de los materiales de análisis. La consigna de la primera evaluación fue la siguiente:

Seleccione a partir del debate parlamentario (en diputados) acerca de la interrupción voluntaria del embarazo un corpus que le permita analizar algún aspecto que le haya parecido interesante respecto de la dimensión emocional de la discursividad. Escriba un texto de 4 páginas en el que fundamente las opciones realizadas (eje y corpus). Realice el análisis de los materiales teniendo en cuenta la perspectiva del Análisis del Discurso (fundamentalmente el carácter interdisciplinario y crítico). En un anexo incluya los fragmentos que ha utilizado y de los cuales ha extraído los ejemplos.

La consigna de la segunda prueba fue:

A partir del debate parlamentario (en diputados) acerca de la interrupción voluntaria del embarazo:

Seleccione dos momentos en los que la activación de memorias discursivas sea relevante para la argumentación. Si diferentes diputados han apelado a lo mismo, indíquelo. En el análisis utilice las lecturas del segundo tramo del curso (particularmente las indicadas para los teóricos pero también las que le parezcan pertinentes de los prácticos).

El escrito debe tener 5 páginas. En un anexo incluya, si lo considera necesario, los fragmentos que ha utilizado.

Entre los resultados obtenidos en estas evaluaciones parciales podemos destacar avances en la segunda evaluación parcial respecto de la primera, generados no solo por la experiencia del primer examen sino también porque las actividades de los trabajos prácticos continuaron hasta la segunda prueba. Por un lado, mejoró el ordenamiento de la información. Los apartados del segundo examen presentaron párrafos introductorios y de cierre que orientaban la lectura. También se percibió una disminución considerable de los problemas de redacción, sobre todo de los procedimientos de cohesión textual, y de los referidos a la orientación argumentativa global del escrito. Por otro lado, se percibió un mayor esfuerzo por lograr una articulación entre la perspectiva teórica y el análisis propuesto. Los ejemplos provistos del corpus fueron acompañados de secuencias explicativas o analíticas. Asimismo, la bibliografía teórica no solo respaldaba las secuencias expositivas del examen, sino que se utilizó para sustentar comentarios, interpretaciones o análisis. Y, finalmente, la mayoría de los estudiantes pudo elaborar principios organizadores o hipótesis de lecturas para construir un corpus, lo que permitía avanzar en lo que consideráramos la iniciación a la investigación.

### **Reflexiones a partir de la experiencia**

Las actividades planificadas tendieron en la etapa inicial e imprevista de la pandemia a superar la no presencialidad del dictado de las clases y a elaborar, a partir de los recursos con los que contaba la unidad académica y que los docentes manejaban, estrategias asincrónicas que hicieran posibles los aprendizajes. Los intercambios, que en el cursado “normal” de la materia son intensos durante las clases, fueron reemplazados por la comunicación escrita semanal, de la cual lo que presentamos (lo obligatorio para mantener la regularidad de la asistencia) es una parte, porque las consultas, particularmente en el campus o por correo electrónico, fueron numerosas.



Debemos señalar que en la cursada presencial los textos debían ser leídos por los estudiantes antes de la clase para poder discutir sobre ellos. Estas eran prácticas orales, salvo cuando algún docente solicitaba previamente a un estudiante que expusiera lo central de una de las lecturas y aquel se apoyaba en notas escritas. Pero nunca se tenía la certeza de que todos hubieran leído los textos ni de la profundidad de la actividad, aunque algunas de esas lecturas se pudieran evaluar en la monografía final. Con las consignas semanales, docentes y estudiantes pudieron interactuar y también los estudiantes se vieron obligados a una lectura atenta y regular.

La utilización de un debate parlamentario sobre un tema que conmovió a los jóvenes, tanto en los últimos años de la escuela secundaria como en la universidad, permitió que nuestros estudiantes proyectaran su conocimiento previo del contexto en los análisis (muchos de ellos habían participado en las manifestaciones e intervenido en discusiones sobre el tema en diferentes ámbitos), más allá de los textos informativos que les suministraba la cátedra. Con esto se superó el problema de reposición de los datos contextuales que, en las clases habituales presenciales, como hemos señalado, hacía el docente en relación con los variados textos que se proponían para el análisis y que habían sido producidos en diversas circunstancias.

Por otra parte, el hecho de que fuera un único gran reservorio discursivo que permitía diversas entradas analíticas obligó a los estudiantes, gracias a las consignas semanales, a volver sobre los textos -base de una lectura reflexiva y crítica-, lo que en muchos casos no hacían “naturalmente” por el peso de la lectura en internet. Las intervenciones de los diputados eran indagadas una y otra vez desde diferentes lugares y este gesto llevaba también a interrogar los textos teóricos, lo que se evidenció en los comentarios escritos que realizaban. Pero no hay que pasar por alto que el dominio de una lectura propia de los medios digitales les facilitó los recorridos rápidos por los discursos en búsqueda de marcas, de observaciones significativas, de relaciones que remitían a un mismo posicionamiento, de diferencias radicales entre los expositores. Esto llevó a que pudieran implementar y evaluar los usos de los dos tipos de lectura necesarios en el desempeño académico.

Finalmente, creemos que el decurso pedagógico permitió avanzar en el objetivo de iniciar en la investigación a los estudiantes no solo por la necesidad de delimitar un corpus, formular preguntas y, en algunos casos, hipótesis, reconocer marcas y determinar las que eran indicios sobre los que podía desencadenarse la actividad interpretativa, sino también por la importancia asignada a los fenómenos de textualización del proceso analítico. Además, cabe destacar la incidencia de la revisión del escrito que, si bien era asumida por el docente, tendía a desarrollar en el estudiante tanto estrategias propias en ese sentido como la conciencia de la importancia de la escritura y la reescritura en la construcción del conocimiento.

## Conclusiones

El tipo de relación pedagógica que impone el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dio lugar al despliegue de estrategias variadas de vinculación con los estudiantes, que recuperara la dimensión dialógica de desarrollo de las clases presenciales; en el caso analizado, esto ocurrió fundamentalmente a través de la escritura. Los estudiantes se sintieron interpelados y requeridos por el tipo de tareas que debían resolver e intercambiaron ampliamente con los docentes. La escritura de los intercambios los llevó a reflexionar más detenidamente sobre los problemas que se les presentaban, a afinar la formulación de los requerimientos, a jerarquizar las dificultades y a buscar formas de interacción con los pares que permitieran socializar dudas

y respuestas a los diferentes problemas que se les iban planteando. Si bien el uso del correo electrónico y de las respuestas en el campus fueron las vías privilegiadas por los docentes de relación con los estudiantes, también incursionaron en los foros y en los encuentros virtuales, lo que implicó que fueran adquiriendo mayor soltura en las estrategias digitales y su utilización pedagógica.

Los modos a través de los cuales la cátedra resolvió la situación impuesta por el ASPO constituyen fuertes estímulos para pensar, en las posibles clases semipresenciales de transición y futuras presenciales, actividades que orienten más sistemáticamente la lectura crítica tanto de los materiales teóricos como de los propuestos para el análisis. Asimismo, en relación con estos últimos, debemos estudiar más detenidamente la selección de los mismos y su explotación pedagógica para lograr que los estudiantes adquieran un mayor dominio de ellos y puedan contextualizar más acabadamente los datos que les resulten pertinentes en el transcurso de su trabajo.

En cuanto a la iniciación a la investigación, las propuestas de articulación, desde el comienzo del dictado de la asignatura, entre perspectivas teóricas y marcas discursivas significativas llevó a que los estudiantes pudieran plantearse vías propias de entradas analíticas y formular temas posibles para futuras indagaciones con esos materiales o con materiales próximos. Por otra parte, el apoyo del docente, expuesto en los comentarios que acompañaban la devolución de los trabajos, incidió en el avance tanto de la reflexión que suscitaban las consignas como en el proceso de textualización. Este trabajo personalizado fue más intenso que en la modalidad presencial y los logros alcanzados fueron visibles en la realización de las últimas actividades.

En síntesis, la situación impuso una planificación más detenida de la tarea, con el armado de secuencias regulares y la selección más ajustada de los materiales, y una delimitación clara de los contenidos y de los objetivos a alcanzar, que lograron, además de los resultados pedagógicos, disminuir la incertidumbre generada por el impacto de la pandemia en el medio universitario.

## Bibliografía

- Arnoux, E. N. de (2019a). El Análisis del Discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. I. Londoño Zapata y G. Olave Arias (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Bogotá: Ediciones de la Universidad,
- Arnoux, E. N. de (2019b). *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional (2017)*. Guadalajara: CALAS (Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales). [http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis\\_politica.pdf](http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis_politica.pdf)
- Arnoux, E. N. de y di Stefano, M. (2018). La dimensión emocional de los discursos. En E. Arnoux y M. di Stefano (Dir.), *Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos* (pp. 11-38). Buenos Aires: Cabiria.
- Arnoux, E. N. de, Nogueira, S. y A. Silvestri (2009). El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes. En A. Silgado, J. Guerrero y A. Cárdenas (Eds.), *Perspectivas críticas de la lectura y la escritura en la educación superior* (pp. 55-79). Bogotá-Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN.

- Bayley, P. (Ed.). (2004). *Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Del Manzo, M. B. (2019). Entre la calle y el parlamento. Estrategias, argumentos y expresiones estéticas-políticas en el debate legislativo por la legalización y despenalización del aborto. *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género* (pp.1566-1579. Mar del Plata, 29/7-1/8/2019).
- Ducard, D. (2003). Une discussion biaisée: la question rhétorique dans le débat parlementaire. En S. Bonnafous, P. Chiron, D. Ducard y C. Levy, *Argumentation et discours politique* (pp. 191-200). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada*. Documento 1 de la Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”, CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía), Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. San Miguel: Departamento de Publicaciones, UNGS.
- Ilie, C. (2007). Rasgos histriónicos y agonísticos del discurso parlamentario. En R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 129-153). Buenos Aires: Biblos.
- Ilie, C. (2010). Analytical perspectives on parliamentary and extra-parliamentary discourses. *Journal of Pragmatics*, 42, 879-884.
- Ilie, C. (2013). Gendering confrontational rhetoric: discursive disorder in the British and Swedish parliaments. *Democratization*, 20:3, 501-521, DOI:10.1080/13510347.2013.786547
- Iñigo-Mora, I. (2007). Estrategias del discurso parlamentario. La Cámara de los Comunes y el Congreso de los diputados. *Discurso & Sociedad*, Vol 1(3), 400-438.
- Landowski, É. (1977). Le débat parlementaire et l'écriture de la lois.. *Revue française de science politique*, 27 (3), 428-441.
- Marques, M. A. (2011). La reprise dissensuelle dans le discours politique parlementaire – du dialogal au dialogique. *Cahiers de praxématique* 57. Montpellier: Pulm. 133-146.
- Martin Rojo, L. y T. Van Dijk (1998). 'Había un problema y se ha solucionado'. La legitimación de la expulsión de inmigrantes en el discurso parlamentario español. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (Eds), *Poder decir o el poder de los discursos* (169-234). Madrid: Arrecife.
- Shenhav, S. (2008) “Showing and telling in parliamentary discourse: the case of repeated interjections to Rabin’s speeches in the Israeli parliament. *Discourse & Society*, 19(2), 223-255.

Truan, N. (2016). Convoquer autrui dans le discours politique. *Trajectoires* [En ligne], mis en ligne le 04 novembre 2016, consulté le 15 novembre 2016. URL : <http://trajectoires.revues.org/1905>

Van Dijk, T. (2004). “Texto y contexto en los debates parlamentarios”, *Tonos digital*, 2. Traducción de Antonio M. Bañón Hernández de “Text and Context of Parliamentary Debates”, Paul Bayley (Ed.), *Parliamentary Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Van Dijk, T. (2007). La contextualización del discurso parlamentario: Aznar, Iraq y la pragmática del mentir. *Discurso y oralidad. Homenaje a José Jesús de Bustos Tovar*, 137-163.

# La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela

## Introducción

Este capítulo tiene su historia en dos países, primero en Venezuela y luego en México. En el primero investigamos el discurso académico de las disciplinas humanísticas desde el Área de Lingüística de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y, también, desde la sub-sede UCV de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura en Caracas, que estuvo apoyada académicamente por la Maestría y el Doctorado en Estudios del Discurso. El Área de Lingüística, creada en 1986, que incluía también a la Maestría en Lingüística y la de Inglés como Lengua Extranjera, ofrecía a profesores e investigadores del postgrado cursos y asesorías sobre la escritura de textos académicos de variados tipos relacionados, en una primera etapa, con el proceso de asistir a congresos, lo cual significaba escribir un resumen para ser aceptado en el congreso, la escritura de la ponencia, la preparación de la presentación oral en el evento y la escritura del artículo para su publicación en una revista especializada. Nuestro trabajo estaba dirigido a investigadores expertos en su disciplina, quienes sentían la necesidad de mejorar la escritura de sus textos académicos.

En el proceso de preparación de los cursos y en el contacto con los colegas de otras disciplinas del postgrado, como filosofía, historia, educación, psicología, comunicación social, nos hicimos muchas preguntas. Por ejemplo, sobre el problema de la uniformidad que exigían las instrucciones de los congresos para escribir el resumen en español y en inglés siguiendo la estructura IMRC (Introducción, método, resultado, conclusiones) y lo que eso significaba cuando estábamos frente a la heterogeneidad observada en las distintas disciplinas (Bolívar, 1999; Bolívar y Beke, 2000). Luego, el análisis detallado de artículos publicados en revistas humanísticas nos hizo concentrarnos en la forma en que se construye el conocimiento en el diálogo entre pares, especialmente con respecto del manejo del saber propio y ajeno, lo cual nos llevó eventualmente a develar la dependencia epistémica de nuestros investigadores, que tendían a poner en segundo plano la producción intelectual del país o de América Latina. Esto se evidenció claramente en el uso de las referencias y citas que, cuantitativamente, resaltaban el saber ajeno, escrito especialmente en inglés o de otros países (España, Francia, Alemania) (Bolívar, 2004, 2005a). Así, recibimos una alerta que nos puso en el camino de examinar más a fondo la actitud ante el conocimiento en las diferentes disciplinas humanísticas y nos propusimos construir un corpus de textos de revistas nacionales y extranjeras, a través de varios pro-

yectos financiados por el Consejo de Desarrollo Humanístico y Científico de la UCV. El corpus, que titulamos CORDA (Corpus de Discurso Académico) era alimentado por los artículos que subían los estudiantes del doctorado y de la maestría para sus investigaciones. El propósito era aplicar los métodos de la lingüística de corpus y del análisis del discurso para entender mejor las diferencias entre disciplinas.

Algunos de los resultados de esta etapa sobre los artículos de investigación fueron reveladores. Pudimos observar (entre otras cosas) un corpus de artículos de revistas de investigación de filosofía, educación, psicología y lingüística (Beke y Bolívar, 2009) que mostró de forma cuantitativa y cualitativa cómo los educadores se diferenciaban de los demás investigadores, por las características de la disciplina y por los roles que asumían como orientadores y formadores comprometidos con su sociedad (manifestado lingüísticamente en el uso preferido de la modalidad deóntica). Siguiendo esta pista, Beke (2011) analizó un corpus mayor, solamente de educación, centrado en la expresión lingüística-discursiva de las voces de los autores y de otros en los textos. Los resultados fueron de gran valor para conocer mejor el discurso de los educadores en las revistas y para entender otros aspectos de su actitud deóntica. Fue muy interesante encontrar similitudes entre los artículos de investigación científica y los foros (de discusión), porque eso trajo a la luz un problema relacionado con la concepción y manejo de los géneros discursivos en las revistas en educación y abrió paso a una línea que hay que continuar investigando sobre la forma en que la actitud crítica es desplegada en esta disciplina.

En este punto ya habíamos empezado a dictar cursos generales, en colaboración con colegas de educación, lingüística, literatura y psicología (Bolívar y Beke, 2011) dirigidos a docentes de todas las disciplinas científicas y humanísticas de la universidad. Nuestro objetivo era crear conciencia crítica sobre el papel de los profesores universitarios venezolanos en la enseñanza de la lectura y la escritura académica. Después de esa fecha, me concentré en el campo de la educación en México, donde mi investigación sobre el discurso académico continuó, especialmente reforzada por la ALFAL (Asociación Latinoamericana de Filología y Lingüística) a través del *Proyecto 13: Estudio de la lengua escrita*, que reúne a investigadores de varios países (Shiro y Bolívar, 2018). En México, he dictado cursos, conferencias y talleres en universidades públicas y privadas y Escuelas Normales (que tienen rango universitario), con el mismo propósito de crear conciencia crítica sobre los rasgos propios de las disciplinas y de los textos escritos en el discurso académico (Bolívar, 2020).

Para cumplir con los objetivos de este libro, presento la experiencia llevada a cabo en dos universidades mexicanas en el año 2019, una con un grupo grande y diverso en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y otro más pequeño y homogéneo con profesores del área de educación pertenecientes a la Red Estatal de Cuerpos Académicos de las Escuela Normales Públicas de Guanajuato (REDCAEN). Todos los participantes tenían en mente el mismo objetivo: escribir y publicar un artículo científico en el área de su especialidad.

## El problema

A diferencia de muchos cursos que se dictan en las universidades, dirigidos a estudiantes de pre y postgrado, los participantes en los cursos que dicté eran colegas, profesores e investigadores, conocedores de su disciplina. Había que tener en mente al menos dos aspectos importantes. El primer aspecto tenía que ver con el discurso de las disci-



plinas. Por un lado, el autor o autora en su contexto social, enfrentado a los procesos propios de las tareas de la investigación en su cultura académica y a la reflexión crítica que ella conlleva en su rol de investigador(a); por otro, había que considerar a los autores en el rol de escritores de un texto que debe cumplir con ciertas características genéricas para persuadir a sus lectores/pares de que el artículo, producto de la investigación, presenta una posición original y cumple con los requisitos científicos. El segundo aspecto, se enfocaba en la escritura del artículo lo que, a su vez, traía a luz dos cuestiones clave: el estado de la investigación que estaban llevando a cabo los profesores y su concepto de artículo científico. En cursos anteriores había detectado que los asistentes no siempre tenían terminadas sus investigaciones o bien sus datos no estaban suficientemente ordenados y esto planteaba el problema de qué tipo de artículo querían/podían escribir.

Era necesario entonces resaltar la diferencia entre un *artículo científico* (AC), equivalente a empírico, como se espera en las revistas de alta calidad en educación (Murillo et al., 2017) y un *artículo de investigación* (AI) que incluye una amplia variedad de textos sobre el proceso de la investigación (Bolívar, 2020; Sánchez Upegui, 2016) y, en consecuencia, otros modos de estructurar los artículos (ensayos, reportes, revisiones bibliográficas, reseñas, etc.). La investigación sobre los textos científicos y la escritura en el proceso de la investigación es muy amplia (Carlino, 2006; Cisneros y Olava Arias 2012; Cubo de Severino, 2005; Day, 2005), por lo que es importante fijar una posición.

### **La perspectiva teórica: discurso, interacción y crítica**

Basándome en la experiencia en el análisis del discurso de artículos académicos descrita en la Introducción, y como resultado de los talleres que he dictado a profesores en México (Bolívar, 2020), adopto una aproximación teórica que abarca tres dimensiones interconectadas y que habría que tener en cuenta cuando se escribe un artículo científico. Estas son el *discurso*, la *interacción* y la *crítica*, que explico más adelante.

#### ***El discurso y sus dimensiones***

La palabra *discurso* surge en todo momento, antes, durante y después de la investigación. A los docentes les preocupa el discurso de la educación, el de la ciencia, el de las instituciones, el propio y el ajeno. Al mismo tiempo, saben que deben dar atención al discurso del texto, a cómo se espera que luzca un artículo científico, su forma, los requisitos mínimos. Nos encontramos entonces con el discurso en al menos dos sentidos: en su sentido más amplio, como un modo de representar la realidad o experiencia del mundo y, en un sentido más focalizado, como el uso y análisis del lenguaje en textos específicos. Fairclough (2003: 3) lo ha expuesto bien al decir que “el análisis del texto es una parte esencial del análisis del discurso, pero el análisis del discurso no es solamente el análisis lingüístico de textos”. La diferencia es clave para la escritura porque los autores deben convertirse en expertos en diferentes géneros discursivos y textos, particularmente en el artículo científico y, al mismo tiempo, mostrar una posición personal en el campo de la investigación en un contexto social y político particular.

El autor o autora se ubica así en las grandes dimensiones del discurso: la social (el plano de las diferencias), la histórica (los eventos), la cognitiva (el conocimiento y sus representaciones), el diálogo (la interacción con otros), la acción social (las acciones de los participantes). Por consiguiente, el artículo científico en educación no está exento de evaluaciones para persuadir a los pares académicos sobre un problema o a las autoridades educativas encargadas de tomar

decisiones sobre políticas educativas, que involucran la administración de fondos, donde sale a la luz la relación entre educación y economía.

El ejemplo 1 ilustra una manera de tomar posición en la investigación en educación en el que se observa cómo los autores que dan instrucciones sobre cómo escribir un buen artículo científico, señalan al mismo tiempo su compromiso con la sociedad y con la investigación de calidad.

(1) Investigamos en educación para cambiar una realidad que nos rodea y que nos duele, investigamos para que se tomen mejores decisiones en la política educativa, en el centro docente o en el aula, investigamos para construir una mejor sociedad a través de una mejor educación (...) Qué investigamos, con quién y cómo...y cómo difundimos sus resultados son decisiones que reflejan nuestra visión de qué queremos cambiar y hacia dónde, y con ello nuestra visión de sociedad. (Murillo et al 2017, p. 30).

En resumen, aunque el objetivo es construir un artículo científico como texto, su elaboración implica mucho más que escribir, porque el proceso de pensamiento que lo precede y lo acompaña es existencial y social. No obstante, de acuerdo con lo esperado por la comunidad científica de educación, es importante seguir las convenciones de escritura y tradiciones discursivas esperadas. Según Murillo et al (2017), el artículo debe seguir rigurosamente la estructura Introducción, Método, Resultados, (Discusión) Conclusión.

### *La interacción con los lectores*

Como analista del discurso, pongo énfasis en la interacción entre el que escribe y el que lee porque es el que escribe quien controla el contenido y la relación con su lector (Bolívar 2005b, 2007). Por consiguiente, en los cursos para profesores llevo la atención al diálogo con los lectores óptimos (LO) (quienes lo leerán en primera instancia y para quienes el texto tendrá mayor sentido) y con el lector general (LG), vale decir, cualquiera que lo lea y le encuentre sentido porque es un texto coherente. Esto significa manejar un vocabulario mínimo que incluye las nociones de *acción discursiva*, *participantes*, *recursos lingüísticos*. La acción discursiva significa que los autores deben estar conscientes de que están dialogando con otro(s) y que, en ese diálogo, deben trabajar en dos planos, el del contenido (lo que dicen) y el de la interacción (lo que hacen cuando dicen algo). Por lo tanto, cuando se dice algo es también necesario considerar si la información o evaluaciones son propias o atribuidas a alguien más (Beke, 2008), y es esto lo que hace diferenciar el compromiso social propio y el de otros, expresado como posicionamiento en el texto, que abarca decisiones sobre la estructura del texto, el diálogo y la perspectiva (Bolívar, Shiro y Beke, 2010). El posicionamiento obliga a tomar decisiones que van a tener consecuencias en el grado de compromiso con lo expresado y la presentación de la voz del autor (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Fløttum, 2009, Mostacero, 2014). Pero las decisiones van más allá de escoger palabras porque quien escribe tiene como referencia, aunque no siempre de manera consciente, los patrones textuales (Scott y Thompson, 2001) y el papel crucial de las evaluaciones en la organización del texto (Bolívar, 2001).

La noción de *participante* alude a persona en un contexto, a alguien concreto que lleva toda su carga ideológica al escribir y al interpretar lo que otros escriben. No debe confundirse con el participante que se encuentra materializado en la cláusula en sus roles gramaticales y semánticos (Halliday, 1994), aunque es fundamental para el análisis. Los *recursos lingüísticos* ayudan a entender que las palabras tienen un valor clave, por ejemplo los pronombres y los tipos de verbos para dialogar y representar procesos semán-

ticos y discursivos (reportar, criticar, aceptar, rechazar, etc.), o las citas y referencias para presentar la voz propia y la de otros en la argumentación. También el valor del léxico, los tipos de léxico, el del contenido, el expresivo, el que ayuda a organizar un texto. Junto con lo anterior, en el diálogo con los lectores, la perspectiva modal y las evaluaciones sirven de apoyo a la argumentación y al fortalecimiento de la voz propia. El manejo de recursos lingüísticos puede crear conflictos de identidad en el momento de decidir, por ejemplo, entre un “presento, se presenta, presentamos” (Álvarez López, 2011) o de inseguridad lingüística, como en el caso del “se” impersonal (Bolívar, Cruz y López Franco, 2018), cuya descripción representa un serio problema para las gramáticas del español (Montes Giraldo, 2003)

### *La crítica*

Esta es otra noción importante en varios sentidos. No se puede escribir un artículo sin leer a otros, para poder tener algo que decir y dialogar con otros investigadores. Esta lectura debe ser crítica porque en ella se busca cómo otros representan el conocimiento y qué proponen para promover cambios en la educación. La lectura crítica se puede entender como un trabajo de interpretación de textos para develar ideologías y formas de manipulación (Cassany, 2006), pero en el caso de profesores universitarios comprometidos con el cambio, la noción se torna un poco más compleja porque la crítica se extiende de lo que está en el texto a lo que sucede en la vida social (que también se plasma en textos y discursos). Por eso, considero que el concepto se puede abordar como se hace en los estudios críticos del discurso que estudian el lenguaje en relación con la ideología en procesos sociales y la estructura social (Fairclough y Wodak, 2000; Flowerdew y Richardson, 2018). Esto implica la necesidad de poner atención en el papel de las universidades, vistas como espacios públicos responsables de mantener el diálogo democrático (Chouliaraki y Fairclough, 1999) y considerar, por lo menos, tres formas de crítica: la crítica “inmanente”, en el texto mismo (las contradicciones, inconsistencias, falacias, etc), la crítica “socio-diagnóstica”, que revela la manipulación de prácticas persuasivas, propagandísticas, populistas, y la crítica “prospectiva”, que recoge la dimensión ético-práctica (Reisigl y Wodak 2001, 32-35).

### **Aspectos metodológicos**

La experiencia llevada a cabo con los profesores mexicanos desde 2011 ha sido muy variada y es difícil dar una pauta única. No obstante, a pesar de las diferencias, en relación con la escritura del artículo científico ha sido posible destacar en general momentos y actividades que abarcan: a) el análisis del género discursivo artículo científico; b) la diferencia entre artículo científico y artículo de investigación; c) variación entre tipos de artículos científicos (ej. individuales y de grupo); c) aspectos lingüísticos y discursivos; d) el posicionamiento (Bolívar 2020). Como veremos a continuación, los casos escogidos de cursos-talleres del año 2019 muestran situaciones que requerían aproximaciones metodológicas diferentes. En ambas situaciones se llevó un registro de notas sobre el desempeño de los participantes, sus preguntas y comentarios.

### ***Caso 1. La redacción de artículos científicos (UANL, junio de 2019)***

*Objetivo del curso:* Incentivar las publicaciones de los investigadores en las humanidades, cada uno en su campo. Curso-taller propuesto por las autoridades como parte de su programa de mejoramiento profesional. Duración 20 horas presenciales más 10 de tutorías individuales.

*Asistentes:* 40 (inscritos en lista 46). *Disciplinas humanísticas involucradas:* Educación, Ciencias del Lenguaje, Historia, Filosofía, Bibliotecología, Letras, Sociología.

*Requisito institucional:* Al terminar el curso, debía haber “al menos una evidencia de desempeño”, que significaba tener constancia de publicación de un artículo para recibir el certificado o evidencia de avance considerable del proyecto. Debían cumplir con las exigencias de revistas indizadas. De las constancias, se encargó la Secretaria de Vinculación y Educación Continua, después de recibir mi informe y los trabajos de los participantes.

*Estado de la investigación de los profesores.* Con excepción de 4 personas, todos los asistentes estaban involucrados en la escritura de un artículo: a) profesores con artículos terminados sin publicar, b) con artículos rechazados por algunas revistas, c) artículos en proceso de escritura, d) sin artículo, con poca experiencia en investigación (2) y sin proyecto de investigación (2).

*El programa.* Fue diseñado especialmente para este grupo. Incluía una introducción sobre escritura en general y académica y los siguientes temas y actividades: 1 La estructura convencional de un artículo científico y cómo reconocerlo. 2. La reflexión previa, consultas en la red sobre la revista o revistas indexadas dónde se iba a enviar el artículo. 3. Las instrucciones de las revistas y comparación con lo ya adelantado. 4. Revisión de artículos cuantitativos y cualitativos. 5. La revisión del título, el resumen, la introducción y la estructura global. 6. Los aspectos lingüísticos: conocimiento propio y ajeno, referencias, citas, el posicionamiento. 7. Las cuestiones propias de cada disciplina (las tradiciones discursivas). Antes del curso, se envió el programa a todos los participantes, con las referencias bibliográficas y una lectura obligatoria (Murillo et al. 2017). Cada sesión incluía: a) una presentación en *power point*, seguida de ejercicios prácticos relacionados con cada sección del artículo y aspectos lingüísticos, y b) acompañamiento.

*El acompañamiento.* Esta fue una parte fundamental del curso-taller y tuvo dos partes: en la clase y fuera de ella en consultas individuales. A pesar del gran número de participantes, establecí contacto personal con cada uno de los profesores. Eso me permitió conocer su proyecto y sus problemas individuales. Mientras en clase se hacían los ejercicios indicados, yo podía hacer actividades individuales como las siguientes:

- a. Averiguar sobre el estado de la investigación de cada uno, lo que significó, en ocasiones, orientar sobre aspectos del proyecto para mejorar el artículo casi listo.
- b. Revisar las instrucciones de las revistas en el caso de profesores con artículos rechazados o devueltos. Descubrí que algunas colegas no había leído las instrucciones con cuidado.
- c. Corregir la redacción del resumen y, en consecuencia, hacer ajustes en la introducción, lo que equivalía a revisar el planteamiento del problema. Descubrí que, como sucede a menudo, el resumen del artículo revelaba vacíos en el planteamiento del problema.
- d. Revisar la presentación de sí mismo y la voz propia en artículos ya terminados.
- e. Ayudar a producir el esquema global del proyecto/artículo en el caso de los que no tenían proyecto.
- f. Orientar en la redacción de partes que no estaban claras (si pedían ayuda).

*Presentaciones orales de resúmenes del artículo.* Esta actividad fue muy interesante porque se dio cabida a que, desde distintas disciplinas, presentaran el resumen de su artículo, que se tomaba como indicador de la escritura y contenido del artículo completo. Aunque no todos pudieron mostrar su trabajo, en cada presentación los demás participantes emitían juicios sobre la escritura de los colegas, el contenido, la organización del contenido, la posición tomada y el efecto general. Allí se hizo evidente el impacto del curso en la toma de conciencia sobre lo que significa escribir un artículo y defender el punto de vista.

*Resultados.* Todavía sin terminar el curso, dos colegas de Bibliotecología enviaron su artículo a una revista, que luego fue aceptado para publicación. La Secretaría de Vinculación y Educación Continua me informó oficialmente que siete profesores cumplieron con el requisito de publicar un artículo u otra evidencia de avance. Los demás profesores enviaron sus artículos a diversas revistas después del curso, pero no me hicieron llegar las constancias de aceptación por lo que no puedo decir cuántos publicaron en total. Los que habían sido rechazados (por revistas del área de lengua) escogieron otras revistas y siguieron las instrucciones al pie de la letra cuando enviaron la nueva versión. Los que no tenían proyecto o artículo escogieron tema y diseñaron los posibles pasos de la investigación. El curso que, era sobre la redacción del artículo, se convirtió en curso de escritura y revisión de métodos de investigación en las humanidades. Los resultados desde el punto de vista cualitativo fueron mayores: los profesores adquirieron mayor seguridad y confianza, descubrieron cómo se estructuran los artículos científicos y de investigación, cómo presentarse a sí mismo y cómo sacar provecho de su investigación de manera persuasiva.

### ***Caso 2. La elaboración de un artículo científico (REDCAEN, noviembre de 2019).***

Este curso-taller fue muy diferente al anterior. Tuvo una duración de cuatro horas (sin contar el receso de una hora para el almuerzo) en un evento que reunió a profesores de educación de todas las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Superior de Guanajuato. Asistieron 15 profesores, todos con proyectos de investigación en curso o terminados. Era la primera vez que recibían un curso formal sobre la elaboración de un artículo científico. El único requisito institucional fue cumplir con la asistencia. Había que diseñar una estrategia diferente para aprovechar el tiempo al máximo.

#### *El programa*

*Objetivos.* En vista de lo limitado del tiempo, los objetivos fueron: a) diferenciar entre un artículo científico (AC) y uno de investigación (AI); b) buscar las señales lingüísticas de coherencia entre el título, el resumen, y la introducción de algunos artículos; c) revisar estrategias de los autores para cumplir con el requisito de la estructura IMRC; d) reflexionar sobre su propio proceso de investigación.

*Las actividades:* Antes del curso se envió a los participantes el material y las instrucciones, que incluían: a) los artículos originales de donde se obtuvieron los ejemplos (con los links para bajarlos completos); b) un set de 7 ejercicios con las respectivas instrucciones, y c) un artículo de lectura obligatoria (Murillo et al 2017). Los artículos usados en el taller fueron bajados de internet (*Scielo* y *Redalyc*) sobre temáticas que habían resultado preferidas entre los educadores en otros cursos: la investigación acción, el plagio, las nuevas tecnologías y la inclusión social.



*Los ejercicios.* Las tareas realizadas incluyeron:

Ejercicio 1. Un pequeño test con base en la lectura obligatoria para averiguar cómo concebían el artículo científico.

Ejercicio 2. Relación entre resumen e introducción para identificar la estructura, tipo de investigación, identificar el problema, el propósito, los argumentos centrales y predecir la estructura del resto del artículo.

Ejercicio 3. Las mismas actividades con otros artículos para comparar.

Ejercicio 4. Resumen e Introducción para analizar las referencias y citas. Comparar con los artículos anteriores.

Ejercicios 5, 6 y 7. Se concentraron en fragmentos del marco teórico, el método (básicamente los verbos usados), la Discusión y Conclusiones.

*Acompañamiento:* El poco tiempo me permitió conversar muy brevemente con cada participante mientras se hacían los ejercicios, pero fue importante para recoger sus inquietudes e ideas para cursos futuros. Por ejemplo, la redacción de la revisión de la literatura y del problema de investigación.

*Resultados.* De acuerdo con lo observado y expresado por los asistentes, los resultados obtenidos fueron sobre todo en el plano de la toma de conciencia sobre la variedad de artículos que se escriben en las revistas en educación. Conocieron un patrón retórico para escribir el artículo científico. Pudieron identificar fácilmente el artículo de investigación empírica (culminada), porque tomaron en cuenta las señales clave (objetivo, el tipo de investigación y método, los resultados y las conclusiones). Fueron muy críticos en los casos en que no se cumplía el patrón y evaluaron el papel de las revistas en cuanto a la calidad de las instrucciones. También se dieron cuenta de que podían escribir artículos de investigación con otros patrones de organización. Por ejemplo, desde una perspectiva analítica-argumentativa, como se observó en el siguiente resumen (ejemplo 2) en el que se plantea una situación problemática, un análisis de la situación, una explicación y una conclusión. En otras palabras, comprendieron que, cuando les pedían que publicaran un artículo, tenían un abanico amplio de opciones que dependían del tipo de revista, los propósitos de los artículos (presentar resultados finales, reflexionar sobre resultados obtenidos en otras fuentes, hacer propuestas, etc.), pero que había que poner atención a la estructura de los textos.

(2) De la educación especial a la educación inclusiva.

**La escuela de integración** surge como una opción innovadora frente a la escuela anquilosada tradicional y excluyente; se define por su apertura y aceptación en las aulas regulares, a alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, así como a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje que, tradicionalmente, eran excluidos o expulsados de la escuela regular. El objetivo del artículo es **analizar**, en una primera parte, la política educativa de los últimos sesenios en relación con la educación especial y su tránsito—retroceso hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la escuela inclusiva en nuestro país. Posteriormente, **tratamos de demostrar** el viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial, en detrimento de los grupos excluidos y más vulnerables socialmente, a pesar de los planteamientos de la necesidad de construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural, dentro de los cuales incluimos la educación por parte de Estado. Finalmente, en un tercer momento, **concluimos** con la propuesta renovada de una escuela inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, integración, política educativa, normas de ingreso, discapacidad. (Juárez Núñez et al, 2010)



También pudieron darse cuenta de que, aunque podían encontrarse artículos con la estructura IMRC no se trata de artículos de investigación empírica sino de otro tipo, como el siguiente (ejemplo 3), que resultó ser una revisión bibliográfica crítica. De hecho, al final del artículo, los autores reconocen que su investigación ha tenido un objetivo pedagógico y que se ha enfocado en “contribuir a la claridad conceptual (epistemológica) y la diversidad metodológica en la investigación-acción educativa en formación docente la cual tiene un fuerte potencial para contribuir al proceso de convertirse en profesor” (Fernández y Johnson 2015, p. 105).

(3) Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad epistemológica

En el contexto de la formación docente, la investigación-acción ha tenido una importante influencia en las últimas tres décadas siendo usada frecuentemente como herramienta pedagógica. Nuestro **objetivo** fue analizar el desarrollo histórico de la investigación-acción educativa, conceptualizar sus aspectos comunes y profundizar algunos enfoques particulares. **Desde un punto de vista teórico**, la investigación-acción reconoce una historia común y una pluralidad metodológica. **Metodológicamente** realizamos una revisión de la literatura internacional y nacional. **El resultado** es el análisis y ejemplificación de tres enfoques particulares: autoestudio, indagación sobre la indagación e investigación docente. **Concluimos** que la investigación-acción educativa, en su unidad y pluralidad metodológica, ofrece diversas posibilidades a formadores de profesores y futuros docentes para reflexionar e indagar acerca del proceso de convertirse en profesor.

Palabras clave: investigación-acción; formación de profesores; autoestudio; indagación; investigación docente (Fernández y Johnson, 2015)

## Discusión

Las dos experiencias presentadas significaron fuertes retos de diferente tipo. El curso-taller Caso 1, para profesores-investigadores de la UANL, significó trabajar con varias disciplinas a la vez y con dos lenguas extranjeras (había algunos profesores de inglés y de francés). La metodología empleada de hacerlos revisar las instrucciones de las revistas, aunque es algo esperado como natural, resultó ser un punto clave que revela aspectos culturales de las prácticas académicas sobre cómo se concibe el diálogo con las comunidades científicas, cuya función es legitimar a los investigadores como miembros de una comunidad nacional o internacional. El hecho de haber trabajado antes con corpus de distintas disciplinas en las humanidades en Venezuela me ayudó a conversar con los colegas mexicanos, con los filósofos (que argumentan más), con los historiadores (que no solo narran eventos sino que los explican), con profesores de letras (que escribían sobre género y, por consiguiente, de manera crítica) etc. El punto importante aquí es que la lectura sobre las exigencias de cada comunidad científica y el análisis lingüístico-discursivo de corpus de artículos especializados resulta muy importante para comprender mejor el proceso de la escritura de artículos científicos en humanidades.

El taller 2 para REDCAEN, muchísimo más breve, y que estuvo integrado por maestros que forman maestros, fue un reto mayor porque era la primera vez que recibían un curso de esta naturaleza. Eso significó para ellos exponerse a un metalenguaje para analizar el lenguaje y los textos y, al mismo tiempo, evaluar el estado de su investigación y sus habilidades para reconocer tipos de artículos en su campo. El trabajo realizado en este caso mostró que no importa el tiempo que se le dedica al taller sino las actividades diseñadas para crear conciencia discursiva y lingüística. Igualmente, el tipo de artículos estimuló la investigación en profundidad (como sucedió con un artículo sobre investigación-acción muy actualizado). Lo importante, en ambos casos, fue mantener la posición de que la mirada al lenguaje, al detalle lingüístico, en oraciones hiladas coherentemente de acuerdo con un propósito discursivo es la clave para poder mante-

ner una posición original y crítica en su campo. Se hizo evidente la importancia de examinar patrones de organización textual, lo que destaca la necesidad de abarcar, al mismo tiempo, el plano de lo que se dice en el plano del contenido y lo que se hace en el plano de la interacción. En ambos casos, se destaca la importancia de trabajar con corpus especializados (Parodi y Burdiles, 2015), pero con fines pedagógicos, vale decir, con artículos científicos de alto nivel que sirvan de modelos, y con artículos de investigación sobre los procesos de la investigación.

## Conclusiones

Escribir un artículo científico en cualquier disciplina no es tarea fácil porque es necesario haber culminado una investigación o una gran parte de ella para poder publicar resultados que puedan ser idealmente repetibles y/o replicables y así garantizar el avance de las ciencias. La experiencia de haber investigado antes el discurso de revistas de las humanidades (historia, educación, filosofía, lingüística y otras) fue muy importante para mantener la comunicación con los profesores en el Caso 1, que era muy heterogéneo, y darles explicaciones que sentían válidas para su disciplina. Lo mismo sucedió en el Caso 2, solo con maestros de las Escuelas Normales, porque las explicaciones estaban basadas en el análisis lingüístico de artículos publicados en revistas de Educación que generaban interés por su tema y/o actualización. Aprendí en estos cursos-talleres que es conveniente ofrecer a los maestros diferentes tipos de cursos más especializados, por sub-disciplina y por tipo de artículo, con el asesoramiento o en compañía de los expertos en cada sub-disciplina. Al mismo tiempo, parece necesario ofrecer cursos de mayor profundidad, enfocados exclusivamente en cada parte del artículo en investigaciones cuantitativas y cualitativas o mixtas: el resumen, la introducción, la revisión de la literatura y/o la presentación del marco conceptual, el planteamiento del problema, la presentación del método, los resultados, las conclusiones, las referencias.

Igualmente, en todos los casos, es importante tener el apoyo de colegas del área de bibliotecología que pueden colaborar con estudios bibliométricos sobre la investigación en el área que interesa a cada uno. Esto contribuirá a tener un mayor dominio del campo de estudio y garantizará mayor comunicación con los pares nacionales e internacionales.

Por último, aunque no menos relevante, es importante destacar la necesidad de propiciar el análisis crítico de las condiciones en que se escriben los artículos científicos en las humanidades, especialmente el papel de los lineamientos institucionales y, al mismo tiempo, reflexionar sobre lo que significa convertirse en autores, con el fin de participar en el diálogo con los pares en el campo de la educación para cumplir con el propósito de investigar para transformar, particularmente en este momento de Pandemia Covid 19 en el que están cambiando rápidamente casi todos los esquemas de comunicación conocidos.

## Referencias

- Álvarez López, F. (2011). *¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales. Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/04/cvc\\_ciefe\\_04\\_006.pdf](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_006.pdf)
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 20 (25), 13-35.

- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.), *Cross linguistic and cross cultural perspectives on Academic Discourse*, pp.33-47. Amsterdam: John Benjamins.
- Bolívar, A. (1999). Homogeneidad versus variedad en la estructura de resúmenes de investigación para congresos. *Akadosmos*, 1(2),121-138.
- Bolívar, A. (2001). The negotiation of evaluation in written text. En M. Scott y G. Thompson (Eds.), *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*, pp. 129-158. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7- 18.
- Bolívar, A. (2005a). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña*, 14: 67-91.
- Bolívar, A. (2005b). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2ª ed. 1ª ed. 1994.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. Por qué y para qué*, pp. 249-277. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Los Libros de El Nacional.
- Bolívar, A. Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas*, pp.95-125. Santiago de Chile: Grupo editorial Planeta Chilena S.A.
- Bolívar, A. Cruz Martínez, A. y López Franco, S. (2018). La voz autoral explícita, implícita y oculta en Introducciones y Conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística XXX*, 49- 50, Ene-Dic. 8-28.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en escritura académica. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragesimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020, 222 – 250.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Disponible en <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-Carlino.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial: Anagrama.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales y G., Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 76(44), pp. 105-117.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cisneros, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Day, R.A. (2005). *Cómo escribir y publicar artículos científicos*. 3ª ed. En español. M. Sáenz (Trad.). Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual Analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. y Wodak. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*, pp.367-404. Gedisa: Barcelona.
- Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad epistemológica. *Perspectivas*, 14 (3), 93-105. <https://scielo.conycit.cl>
- Fløttum, K. (2009). Academic voices in the research article. En E. Suomela- Salmi y F. Dervin (Eds.), *Cross-Linguistic and Cross Cultural Perspectives on Academic Discourse*, pp. 109-122. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, J. y Richardson, J.E. (Eds.) (2018). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. New York and London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 2ª ed. Halliday.
- M.A.K. (2004). *The language of science*. London: Continuum.
- Montes Giraldo, J. J. (2003). El “se” del español y sus problemas. *Estudios Filológicos*, 38, 121- 137.
- Mostacero, R. (2014). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 63-79.
- Murillo, F. J.; Martínez-Garrido, C. y Belvi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en educación*, 15 (3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Parodi, G. y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel Planeta Chilena S.A.
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London and New York: Routledge.
- Sánchez Upegui, A.A. 2016. *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. ISSN versión impresa 978-958-8776-50-7. ISBN versión electrónica 978-958-8876-51-4.
- Scott, M. y Thompson, G. (Eds.) (2001). *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shiro, M. y Bolívar, A. (2018) (Coords.). Los procesos de escritura en el contexto académico. Número especial. *Boletín de Lingüística* vol. XXX, n° 49-50. ISSN 0789-9709.

# Formación universitaria, lectores críticos y lectores expertos de la comunidad académico - profesional

Virginia Orlando

FHCE - Universidad de la República, Montevideo - Uruguay

## Introducción

Desde la perspectiva de las literacidades múltiples (Gee, 2005), los docentes involucrados en la formación universitaria no escapamos al trabajo con la lectura, vinculada a los Discursos secundarios académicos y profesionales configuradores, a su vez, de diversas identidades académico-profesionales. Igualmente, la formación universitaria no abandona las expectativas de formar lectores enmarcados dentro de encuadres críticos (Kalantzis y Cope, 2005), en los que se relacionen sentidos con contextos sociales y relaciones de valor de sistemas de conocimiento y práctica social. ¿Cómo conjugar la formación de un lector experto dentro de la comunidad académico – profesional y al mismo tiempo, lector crítico?

Abordo una respuesta a esa pregunta desde la presentación del proyecto “Prácticas de lectura y escritura en la transición al ciclo universitario: formación en ciudadanía y formación académico profesional” (Comisión Sectorial de Enseñanza<sup>1</sup> de la Universidad de la República<sup>2</sup>, Montevideo - Uruguay), actualmente en desarrollo.

## La lectura y escritura en la transición al ciclo universitario. Un acercamiento desde la(s) literacidad(es)

El proyecto se plantea como un trabajo de continuidad y de profundización de investigaciones precedentes<sup>3</sup>, desarrolladas con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general, y universitaria en particular. Tales investigaciones se orientan por un abordaje sociocultural de las prácticas de lectura y escritura, que asume en ellas comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (ver Gabbiani y Orlando 2016, 2018a, 2018b).

---

1 De aquí en más, CSE. Acerca de sus cometidos, véase en <https://www.cse.udelar.edu.uy/>.

2 De aquí en más, Udelar. La Universidad de la República es de acceso libre y gratuito. En 2019 su matrícula estuvo en el entorno de los 18.500 estudiantes para sus diferentes carreras de grado. Cf. <https://udelar.edu.uy/portal/>.

3 Gabbiani y Orlando 2014–2015, proyecto “Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marca-ción de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina” PIMCEU, CSE –CSIC, Udelar; Gabbiani y Orlando 2017-2019, proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación” CSIC I+D, Udelar.



En la línea de lo anterior, el conocimiento de la lectura y la escritura, es decir, la literacidad, resulta de la participación en grupos sociales o la asunción de roles con una determinada significación social: antes que aludir a una “única” literacidad, se piensa en *múltiples literacidades* (Gee, 2005)<sup>4</sup>, producidas en aprendizajes llevados adelante en la socialización del individuo en distintos grupos e instituciones.

En este caso, se trata de poner el foco en las literacidades universitarias asociadas a los discursos académicos y profesionales configuradores, a su vez, de diversas identidades académicas y profesionales.

El dominio de una literacidad requiere el contacto con los modelos en ámbitos significativos y funcionales -es decir, su adquisición- en juego con un metaconocimiento –aprendido- (cf. Gee, op.cit.). En el caso de las literacidades universitarias, adquisición y aprendizaje también entran en juego, sobre todo a partir del “reclamo de transparencia institucional” que se instala en el conflicto entre la problematización y visibilidad de los conocimientos letrados de los estudiantes frente a la frecuente invisibilidad de las literacidades disciplinares y de las prácticas pedagógicas en las que esas literacidades se despliegan, asumiéndose como “dadas” (Lillis, 2001: 22).

En lo concerniente a la formación del universitario en la Udelar, en distintas oportunidades se ha señalado la importancia de acompañar, durante la trayectoria por los estudios de grado, los procesos de lectura y escritura involucrados en esa fase (Orlando 2019, 2018, 2016, 2014). Al mismo tiempo, diversos factores (entre otras cosas, el aumento de la matrícula estudiantil en los estudios de grado, la valoración creciente de establecer un acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y a las formas de enseñanza universitarias) han contribuido a que en la última década la lectura y la escritura académica formen parte de la agenda de Udelar sobre cuestiones a trabajar en lo atinente a la formación en el grado.

El trabajo en los primeros tramos de las trayectorias educativas universitarias involucra, muchas veces, poner la mirada en el bagaje formativo previo de esos estudiantes al inicio de la carrera. Este interés ha emergido de variadas formas en distintos grupos docentes de diversos servicios universitarios (por ejemplo, mediante la implementación de pruebas de conocimiento en ciertas disciplinas al ingreso en la carrera). A nivel institucional, se plasma en acciones como la reciente aprobación del convenio acordado entre Udelar y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con el fin de trabajar en el seguimiento de las trayectorias estudiantiles y en el mejoramiento de oportunidades para la continuidad educativa.<sup>5</sup>

### **Acerca de la propuesta**

La investigación que se presenta en esta ocasión se encuentra en fase incipiente de desarrollo. Se enfoca en la fase inicial de los estudios universitarios, asumida como transición con el nivel secundario en términos de lectura y escritura, y en dos aspectos igualmente importantes en estas prácticas: el de la formación ciudadana (lectura y escritura con capacidades analítico – críticas) y el de la formación académico – profesional (lectura y escritura contextualmente sensibles en función de las diversas disciplinas académico – profesionales).

Por formación ciudadana, o formación en ciudadanía (Narvaja de Arnoux 2017, comunicación personal) se hace referencia a “educar sujetos discursivos intencionales y autónomos con

---

4 Las referencias a los autores involucrados en esta visión y agrupados usualmente como NEL (Nuevos Estudios en Literacidad; NLS por su sigla en inglés) pueden recuperarse en: Gabbiani y Orlando 2016, 2018a, 2018b.

5 Puede consultarse la noticia (publicada el 11/9/19) acerca del convenio en [www.cse.udelar.edu.uy](http://www.cse.udelar.edu.uy).



poder de interlocución, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones” (Martínez Solís 2015a:145).

En cuanto a la formación académico – profesional, se trata de profundizar el manejo de los modos de organización discursiva preferidos por las disciplinas académicas, además del argumentativo: descripción, exposición, explicación (cf. Chareaudeau y Maingueneau 2005).

Se busca contribuir a esas formaciones desde la “pedagogía de las multiliteracidades” propuesta por Kalantzis y Cope (2005), y formulada en términos de cuatro elementos: *práctica situada* (que tenga en cuenta las experiencias previas de los aprendices), *instrucción explícita* (que permita elaborar a los aprendices un metalenguaje pertinente para elaborar sentidos propios, re-presentados y re-contextualizados), *encuadre crítico* (que relacione sentidos con contextos sociales y relaciones de valor de sistemas particulares de conocimiento y práctica social) y *práctica transformadora* (es decir, poder volver a la práctica desde una perspectiva reflexiva). Los cuatro elementos operando *en conjunto* “son necesarios para una buena enseñanza, aunque no de manera rígida o secuencial” (Kalantzis y Cope, 2005: 240).

Entre las conclusiones del proyecto “Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina” (Gabbiani y Orlando 2014-2015) se señalaba la pertinencia de explicitar las pautas disciplinares precisas para facilitar la realización de trabajos (en ese caso monográficos), así como la necesidad de insistir en el sesgo disciplinar de la escritura académica, alejado de un “saber escribir” a secas. Asimismo, se señalaba la necesidad de plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad más allá de acciones remediales, poniendo foco en los nuevos desafíos como enunciadores (académicos) a los que se enfrentan los estudiantes universitarios. También se recomendaba estudiar qué necesitan los estudiantes y qué expectativas tienen los docentes para planificar cursos con objetivos diferentes en cooperación entre especialistas del lenguaje y docentes de las diversas carreras.

Algunos elementos relativos a esta última recomendación, referidos concretamente a las necesidades de los estudiantes, emergen del proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación” (Gabbiani y Orlando 2017-2019). En él se analizaron producciones escritas de narraciones y argumentaciones<sup>6</sup> elaboradas a partir de consignas planteadas por el equipo de investigación, realizadas por alumnos de 3º y 6º de primaria, 3º y 6º de secundaria y 1º y 3º de educación terciaria.<sup>7</sup> Se identificaron categorías de análisis que posibilitan el seguimiento y la detección de eventuales cambios en las prácticas escriturales, al tiempo que permiten describir las características formales de las producciones y analizar las estrategias narrativas y argumentativas utilizadas en cada edad. Los datos han sido procesados a partir de un formulario online diseñado por el equipo aludido, y se realizó un primer estudio, longitudinal en tiempo aparente, con narraciones y argumentaciones. Tal estudio es incipiente y requiere de profundizaciones por nivel educativo, que se pretenden desarrollar, en este caso, exclusivamente para el nivel de 6º de bachillerato y de 1º y 3º de educación terciaria.<sup>8</sup>

6 Se trata de 120 producciones escritas por edad y por nivel educativo.

7 La muestra incluye, además de producciones de distintos servicios universitarios de la Udelar, un conjunto –menor en proporción- de textos de un centro de Formación Docente (ANEP), de ahí el empleo del término “terciario”.

8 Si bien el foco del trabajo está puesto en el punto de transición, es decir entre 6º de bachillerato y 1º año de nivel terciario, el trabajo con momentos más avanzados de la trayectoria universitaria debería arrojar luz sobre elementos ya incorporados en el bagaje lingüístico – discursivo del estudiante (o no, y por lo tanto, a ser enfatizados en el trabajo con lectura y escritura en las trayectorias intermedias).

En los tres niveles mencionados se han observado ciertos elementos que deben ser revisados en detalle, puesto que pueden contribuir a la elaboración de propuestas de enseñanza adecuadamente informadas (es decir, como una *práctica situada* en el sentido previamente aludido desde Kalantzis y Cope 2005). Ya se señaló que las producciones procesadas de 6° de secundaria y las de nivel terciario requieren una profundización en su análisis, y esta inquietud es un elemento que forma parte del punto de partida del presente proyecto. Cabe indicar dos aspectos que orientarán el análisis a desarrollar:

1. En el caso de las producciones previstas como narrativas (desde la consigna se solicitaba al escritor “el relato de un suceso”), se observó un traslado a la explicación o a la reflexión de corte ensayístico. Cabe examinar la presencia de tales formatos (eventualmente interpretados como “necesarios” o “mejores” en el contexto universitario por los productores de esos textos), así como los recursos lingüísticos y la disponibilidad léxica existente.

2. En los textos producidos como respuesta a la solicitud de argumentar en torno a una situación, se aprecia que en muchas ocasiones operan argumentativamente desde una interpretación “máximamente argumentativa” (van Eemeren et al. 2006)<sup>9</sup>, aunque no se ajustan a un desarrollo analítico y lingüístico-discursivo que asegure un pasaje de los Datos a la Conclusión (Toulmin 2008).<sup>10</sup> Sobre este segundo aspecto, cabe determinar dónde están las necesidades que una propuesta de enseñanza debería cubrir para posibilitar al estudiante operar apropiadamente con recursos argumentativos. Desde una perspectiva toulminiana, esto significa, necesariamente, tener en cuenta las circunstancias contextuales propias de cada disciplina.<sup>11</sup>

En suma, en este proyecto de investigación el análisis de las producciones configura un insumo importante para poder identificar y seleccionar qué necesidades se plantean dentro de las dimensiones de trabajo lingüístico – discursivo esperables en la escritura de un enunciador académico (Narvaja de Arnoux et al. 2006, cf. Bolívar y Becke 2014). Este insumo se conjugará con entrevistas a docentes de distintos servicios universitarios que informen también, desde su rol y perspectiva, sobre las expectativas del enunciador académico de su disciplina. Estas acciones (análisis de las producciones y entrevistas a docentes) permitirán calibrar qué información lingüístico – discursiva debe ser incorporada en la propuesta de enseñanza, es decir, cómo dimensionar la participación de una *instrucción explícita* (nuevamente, según Kalantzis y Cope 2005) en esa propuesta.

Posteriormente, se procederá a implementar una propuesta de enseñanza. Se prevé la elaboración de un conjunto acotado de unidades didácticas en el espacio EVA de la FHCE, con

---

9 Una interpretación máximamente argumentativa de una secuencia discursiva cubre el espectro de todos los casos en que tal secuencia (ya sea una observación, una explicación, etc.) puede ser interpretada como una argumentación: “en casos en los que la función argumentativa de una expresión no es del todo clara, pero (...) resulta una opción realista” (van Eemeren et al. 2006:51). Las referencias a las líneas orientadoras en teoría de la argumentación manejadas por el equipo pueden consultarse en Gabbiani y Orlando 2016.

10 El modelo toulminiano tiene en la tríada *Datos – Conclusión – Garantía(s)* (siendo la Garantía una suerte articulador semántico entre los dos primeros) su base fundamental. El modelo se enriquece con otros tres elementos: *Fundamentos* o *Soportes* (datos ofrecidos en apoyo a la Garantía), *Modalizaciones* (de la fuerza del argumento manifiesto) y *Reservas* (o restricciones al argumento). Sobre el planteo, vide Martínez Solís 2015b, Trujillo Amaya 2007.

11 Cuestión asociada al “campo argumentativo” toulminiano: “(...) los argumentos encuentran su sentido y función en el contexto humano que se insertan. Un argumento tiene fuerza si se presenta al auditorio apropiado en el campo adecuado y en el momento oportuno. (...) Los grados de formalización no son los mismos en estética y política como se exige en matemática o física; los grados de precisión son relativos a ciertos campos y no exigimos la misma precisión a un artista que a un científico; los modos de resolución dependen de los objetivos de cada campo, la verdad es una meta en ciencia aunque no en el arte, lo bueno y lo justo en ética, política y derecho aunque no en pintura y literatura, así pues, en algunos campos la meta es lograr el consenso pero en otras se busca conservar el disenso y la crítica.” (Trujillo Amaya 2007:166-167) Los cinco grandes campos esbozados por Toulmin son: el jurídico, el empresarial, el científico, el ético y el estético.

el fin de ofrecer un taller de trabajo en análisis y producción de textos, es decir en lectura y escritura, a estudiantes del primer año de las carreras de humanidades. Cabe enfatizar aquí que se busca desarrollar unidades didácticas que incorporen tanto un *encuadre crítico* de la labor de escritura como actividades (tutoreadas en algunos casos y de autoevaluación en otras) que den cuenta de la dimensión (de *práctica*) *transformadora* en la escritura. Estas dos facetas completan el marco pedagógico desde las multiliteracidades mencionado a partir de Kalantzis y Cope (2005). La producción de las unidades didácticas y la implementación del taller se desarrollarán como una fase intermedia de la investigación, que buscará determinar, mediante un trabajo conjunto con los participantes del taller, eventuales ajustes que puedan realizarse en las unidades didácticas producidas. De forma complementaria se trabajará con docentes de distintas Facultades<sup>12</sup> para determinar si esta propuesta puede ser de recibo y contar con pertinencia para la formación académico – profesional de esos servicios.

Cabe agregar que varios miembros del equipo han colaborado desde el año 2014 con la oferta de una serie de encuentros en la unidad curricular *Integración a la vida académica*, sobre lectura y escritura académica. El curso está dirigido a la generación de ingreso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tanto en el semestre impar como en el semestre par. A diferencia de esos encuentros, en los que se hace una presentación orientada fundamentalmente a la lectura (dado el número limitado de clases y el alto número de participantes por curso), en esta nueva propuesta se busca implementar un trabajo con escritura.

El objetivo general de este proyecto es investigar acerca de las prácticas de escritura del tramo inicial universitario, y producir herramientas didácticas para el desarrollo de actividades de apoyo en escritura: el desarrollo de esta propuesta debería contribuir con los objetivos de la sede Uruguay en la Udelar de la *Cátedra UNESCO/Red Interinstitucional para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*.

### **¿Lectores académicos, lectores críticos?**

Las consideraciones con las que se cierra esta presentación apuntan a recuperar la tensión que puede instalarse al trabajar en una propuesta de trabajo en lectura y escritura que no solo ofrezca una formación en los requerimientos letrados propios de las comunidades académicas. También se busca que esa formación logre una aproximación crítica en esas lecturas y escrituras. Tal como se plantea en Cazden (2006) y en Cope y Kalantzis (2009), esa aproximación crítica supone poder desarrollar tanto procesos de conocimiento analíticos como poder evaluar la forma en que las relaciones de poder se producen en circunstancias concretas. Las tradiciones interpretativas disciplinares que se incorporan a través del aprendizaje (y luego su adquisición) de los Discursos secundarios disciplinares son modalidades de lectura y escritura “centrípetas”, es decir tienden a una mayor reificación de los sentidos que otros modos de literalización (y literacidades) “centrífugos” – habilitadores de mayor negociación de sentidos en las interpretaciones (Orlando, 2012: 258).

¿Cómo debemos trabajar los profesores universitarios para sumar a nuestros estudiantes a la comunidad disciplinar? Al hacerlo ¿la adopción de modalidades letradas “centrípetas” equivaldría a la falta de incorporación de capacidad crítica?

---

12 Con adscripción a unidades académicas de diversa índole. La mención genérica considera especialmente a los integrantes de las unidades de apoyo a la enseñanza.

Un punto importante en el trabajo con las literacidades académicas debe estar en mostrar, en primer lugar, donde están las complejidades y luego ayudar a decidir **cómo sortearlas**. Pero ¿dónde están las complejidades? ¿En saber organizar las referencias bibliográficas según alguna normativa editorial? ¿En citar correctamente a un autor? ¿En reiterar, sin la posibilidad de un espacio de discusión o la apertura a críticas, las tradiciones interpretativas hegemónicas de la comunidad en cuestión?

Si en la oferta de cursos sobre prácticas letradas académicas el desarrollo de respuestas a las primeras preguntas permite al estudiante su aproximación a la comunidad académico disciplinar, la última es particularmente importante para lograr un lector y escritor crítico. Al fin y al cabo, las literacidades académicas son una suerte de “dispositivo”. Esto es, algo “[...] que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos” (Agamben, 2011: 257). Desde una perspectiva formativa en esas literacidades, no alcanza con mostrar formatos “apropiados” frente a los “no apropiados”, sin dar una discusión crítica sobre las elecciones “apropiadas” y los aspectos ideológicos que las respaldan (Fairclough, 1995: 242-252). Este es un aspecto relevante de las literacidades académicas que no debería quedar fuera de la enseñanza universitaria.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 76, 249-264.
- Bazerman, Ch. (2015). *Retórica da ação letrada*. Parábola Editorial.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2014). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp.11-40). Universidad Central de Venezuela.
- Cazden, C.B. (18 de enero de 2006). Connected learning: “Weaving” in classroom lessons [Conferencia inaugural]. *Pedagogy in Practice 2006*, University of Newcastle, New South Wales, Australia.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu editores.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE-Udelar.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (2018a) La escritura de monografías de grado en humanidades. *InterCambios*, Volumen 5, 1, 70-77.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (2018b). Los textos académicos como géneros discursivos. En V. Bertolotti (Comp.), *Lengua, comunicación e información* (pp. 26-42). Facultad de Información y Comunicación.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Eds. Morata y Fundación Paideia Galiza.

- Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. En M. Kalantzis y B. Cope. (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 239-248). Routledge.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. London and New York: Routledge.
- Martínez Solís, M.C. (2015a). *Análisis del discurso. Cohesión en español: coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Universidad del Valle.
- Martínez Solís, M.C. (2015b). *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle.
- Narvaja de Arnoux, E. (15 -16 de agosto de 2017). *Los aspectos lingüísticos y semiológicos de la comunicación académica* [Comentarios a las exposiciones de la sesión]. Coloquio Comunicación, lengua e información: leer y escribir en clave académica, FIC, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Orlando, V. (2019). Enseñanza universitaria y literacidades académicas: perspectivas actuales y horizontes futuros. *Linguagem & Ensino*, Volumen 22, 3, 616-638.
- Orlando, V. (2018). Sobre literacidades, contextos y control interpretativo: tecnologías y enseñanza universitaria. *Linguagem & Ensino*, Volumen 21, | FESTSCHRIFT | Hilário Bohn, 387-412.
- Orlando, V. (2016). De géneros discursivos y formatos de evaluación: escribir en la trayectoria de estudios universitarios de grado. En B. Gabbiani y V. Orlando (Orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 157-188). CSE-Udelar.
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, Volumen 1, 2, 68-73.
- Toulmin, S. E. (2008). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Trujillo Amaya, J. F. (2007). STEPHEN TOULMIN. Los usos de la argumentación. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Ed. Península Barcelona, p. 330. *Praxis Filosófica*, 25, 159-168.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Vázquez, G. et al. (2001). *Actividades para la escritura académica*. Edinumen.



# Lectura crítica de textos multimodales: Las palenqueras de Cartagena en la industria del turismo colombiano

Freddy Ávila Domínguez

Universidad de Cartagena, Colombia

## Introducción

El presente trabajo desarrolla algunos aspectos de un estudio más general de mi autoría (Ávila, 2011) sobre las representaciones de lo “afro” en el discurso turístico de Cartagena. Analiza, a partir de la lectura crítica de imágenes y textos turísticos vinculados a la industria de los viajes, la manera como es construida discursivamente la palenquera, vendedora de frutas tropicales que ha pasado a constituirse en uno de los iconos representativos de esta conocida ciudad del Caribe colombiano. De igual forma, examina los efectos ideológicos que vehiculiza la producción y circulación de su atractiva imagen, por cuanto sobre su cabeza recae, además de la palangana cargada con frutas y/o dulces típicos que la distingue, el peso de la representación de lo “afro” en las comunicaciones que promocionan y/o comercializan el destino y sus atractivos.

La profusa circulación de la palenquera en fotografías y textos turísticos –se le considera la vendedora ambulante más fotografiada del mundo (Todoviajar.com, 2012)–, a la vez que informa que es una atracción consagrada<sup>1</sup>, sugiere que en la construcción de su perfil más publicitado participan, rigurosamente seleccionados y combinados, diferentes modos semióticos, siendo el modo visual el más importante de ellos. Si como dice Cunin (2003, p.12), “Ciudad heroica, ciudad turística, ciudad mediática, Cartagena es, más que otras ciudades colombianas, una ciudad de imágenes”, la consagrada imagen de la palenquera tiene, en razón del exotismo y los significados de otredad que moviliza, un indiscutible peso comunicativo, comercial y simbólico. Como icono turístico, ha entrado a disputar el lugar privilegiado que otros iconos que referencian el patrimonio material tenían asegurado. Tal vez el más importante de ellos sea la Torre del Reloj, edificación que desde la colonia hace las veces de fachada y puerta de entrada al casco antiguo.

Haciendo las veces de fachada y puerta, la posicionada imagen de la palenquera es utilizada ahora por los agentes involucrados en la organización de los viajes y la actividad turística para atraer la mirada sobre la ciudad y publicitar su patrimonio, tanto material como inmaterial. Ella

---

1 La sola búsqueda en Google arroja, al introducir la expresión “palenqueras”, 226 mil resultados (consulta realizada el 15 de mayo de 2019). En su libro *El Turista. Una nueva teoría de la clase ociosa*, Dean MacCanell (1976) define, a partir del modelo de signo de Charles Peirce, la atracción turística “como una relación empírica entre un turista, una vista y un marcador (información sobre la vista)” (p.55).



misma, como pieza viva de museo, es parte de este último. En las calles del centro histórico y demás sitios que cumplen una función turística, hacerse una foto con ella se ha convertido en un ritual obligado para quienes visitan la ciudad, a tal punto que las mismas palenqueras han pasado de vender frutas y dulces típicos a “vender” fotos: “tómame una foto con esta negra”, “llévate un recuerdo de Cartagena”, se les oye decir cada vez con más frecuencia.

La lectura crítica que aquí se propone, al recocer lo rentable que resulta como reclamo turístico la imagen de la palenquera y las innumerables reproducciones que se hacen de ella, examina el diseño de su particular retórica visual, a fin de determinar, como corresponde en el análisis de textos multimodales, cómo participan los diversos modos semióticos en su construcción y la producción social de sentido. La incorporación en las prácticas de representación de la ciudad de un signo cultural como la palenquera, que no es clasificable dentro del patrimonio material y que remite a lo “afro”, nos da la oportunidad de analizar, en imágenes y textos vinculados al turismo, cómo desde estas prácticas se apropia, diseña y escenifica la “diferencia”. Esto es especialmente importante en un país como Colombia, que se asume multicultural, y en una ciudad como Cartagena donde, por su pasado colonial y el propio modelo de ciudad turística dominante, aún se mantienen vigentes importantes conflictos socio-raciales.

### Aspectos teóricos

Teniendo en cuenta que el presente estudio realiza una lectura crítica de imágenes y textos turísticos que explotan la “diferencia” de la palenquera como “simbología consumible” (De San Eugenio Vela, 2012) dentro de la industria turística, su desarrollo se hace a partir de la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Esta corriente del Análisis del discurso se ocupa de evidenciar la manera en que el lenguaje contribuye a reproducir diferentes problemas sociales, tales como el racismo o el sexismo. La lingüística crítica (LC) y el ACD, “pueden definirse como disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. [...]” (Wodak, 2003, p. 19). En cuanto se ha evidenciado que las producciones turísticas que tematizan a la palenquera lejos de ser neutras o transparentes están cargadas de subjetividad y responden a los intereses de grupos e instituciones que detentan alguna forma de poder –social, económico, político–, la consulta de los postulados y desarrollos teórico-metodológicos del ACD ofrece herramientas para abordar el análisis de las imágenes y textos seleccionados. Si la crítica visibiliza “la interacción de las cosas” (Fairclough, 1985), la adopción de este enfoque analítico nos permite rastrear en los discursos, a través del examen de las estructuras lingüísticas y los dispositivo semiótico-discursivos, su opacidad y/o espesura, es decir, las motivaciones e ideologías que los constituyen.

Si bien durante muchos años las modalidades oral y escrita de la lengua han resultado un campo de trabajo propicio para este tipo de indagaciones, la emergencia y desarrollo de la comunicación multimodal en las sociedades contemporáneas plantea la necesidad y el desafío de examinar cómo, desde la compleja articulación de los distintos modos semióticos –lenguaje, música, gestualidad, etc., también se construyen las realidades sociales<sup>2</sup>. La marcada constitución multimodal de los textos turísticos acredita el empleo de la multimodalidad, más aún cuando se afirma que la comunicación en el turismo vive su “edad adulta”, siendo el cambio de canal, del formato analógico al digital, uno de sus rasgos distintivos (De San Eugenio

2 En el presente estudio se concibe el discurso como una práctica social. A la vez que está constituido por lo social –las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales que dan forma al evento discursivo–, crea la vida social (Calsamiglia & Tusón, 2014; Fairclough & Wodak, 1997).

Vela, 2012). Lo anterior supone, en términos de recursos semióticos empleados en el diseño de los textos, un mayor protagonismo de la imagen.

Para Kress y Van Leeuwen (2001), la multimodalidad refiere el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan. Aquí vale decir que las imágenes y textos turísticos que tematizan a la palenquera, en el perfil más publicitado en que se le conoce, constituyen auténticos ejemplos de textos multimodales, en la medida que su composición convoca una cuidada selección de recursos semióticos que contribuyen, sobretodo en su ensambladura con los demás, a la creación de significados. La imagen, el color, el tamaño de las ilustraciones, el trazo de las letras, los efectos de luz y brillo son, entre otros, algunos de los recursos utilizados en su elaboración. Su presencia en los textos no puede considerarse gratuita, como tampoco podría considerarse gratuita, en el caso de textos producidos en la modalidad oral o escrita de la lengua, las elecciones léxicas o la preferencia por ciertas construcciones sintácticas<sup>3</sup>. La adopción de este principio resulta de gran provecho para determinar, en el caso que nos ocupa, por qué la imagen como modo semiótico es más rentable que la escritura en las comunicaciones turísticas que incorporan a la palenquera como signo cultural. Incluso, por qué algunas de estas imágenes, por ejemplo las de primer plano o tipo retrato, son preferidas frente a aquellas que ofrecen un marco más general.

En virtud de que los significados activados en esta construcción semiótico-discursiva de la palenquera nos conecta con la discusión de temas referidos a la producción y puesta en escena de identidades y la “diferencia”, también se recurre en este trabajo a los postulados de Stuart Hall (1997, 2003). Estos, en lo que demuestra su relevancia y articulación teórico-metodológica con respecto a los propósitos que motivan el presente estudio, conceden especial atención a las prácticas de representación y al peso que en ellas tienen las narrativas y discursos. “La diferencia significa (“habla”)", sostiene el autor (1997)<sup>4</sup>.

### Aspectos metodológicos

Atendiendo el carácter multimodal de las imágenes y textos turísticos que dan significado a la palenquera, el presente trabajo se apropia de los lineamientos metodológicos que distinguen a la multimodalidad. La adopción de este enfoque, a la vez que posibilita la realización de un análisis semiótico-discursivo de los materiales seleccionados, con pleno reconocimiento de sus propiedades formales y funcionales, posibilita la lectura crítica de los mismos.

Para los analistas críticos del discurso, una lectura de esta naturaleza implica “una metodología sistemática y una investigación a fondo del contexto que podría reducir la variedad de interpretaciones posibles. La heterogeneidad y la imprecisión del texto condensan contradicciones que sólo se ponen de manifiesto con un análisis concienzudo que permita desconstruirlo y remitirlo a sus condiciones sociales, su ideología y sus relaciones de poder” (Fairclough y Wodak, 2000: 397). En aras de la consecución de tal propósito en este trabajo, el análisis de los textos seleccionados considera las características propias de la situación de su enunci-

3 En el enfoque multimodal se intenta comprender todos los modos de representación que entran en juego en el texto, con la misma exactitud de detalles y con la misma precisión metodológica que es capaz de alcanzar el análisis del discurso con el texto lingüístico” (Kress, Van Leeuwen y Leite García, 1997: 375).

4 En su texto “El espectáculo del otro” (1997), Hall aborda el estudio de “[...] los repertorios de representación y prácticas representacionales que han sido utilizadas para marcar diferencia racial y significar el “Otro” racializado en la cultura popular de Occidente” (423, 424).

ación y de los contextos sociales, históricos y culturales más generales en los que se inscriben. Ello es lo que nos permite, al analizar el empleo y/o la particular combinación de los recursos semióticos<sup>5</sup>, acceder a las ideologías y efectos de sentido que conlleva su particular uso en las comunicaciones turísticas: la “diferencia” que el turismo rentabiliza como imagen de consumo es el producto de una construcción social e histórica, cuyas “formas típicas de representación” tienen que ver más con lo social y cultural que con cuestiones de naturaleza (Hall, 1997), a pesar de que sean estas cuestiones las más comentadas y visibilizadas.

El corpus utilizado en el análisis está compuesto por una pequeña muestra de textos turísticos que tematizan a la palenquera como atracción en la industria de los viajes. En particular, se trata de: a) un anuncio con fines promocionales publicado en la Guía de viajes DÓNDE, producto editorial del periódico local *El Universal* del año 2009, y b) las portadas o parte frontal de dos folletos emitidos por el sector hotelero. Los textos utilizados se ubican en el período de emergencia y consagración de la palenquera como icono turístico de la ciudad. Esto ocurre en el presente siglo, luego de la patrimonialización de Palenque de San Basilio (2005) –el poblado de donde son originarias estas mujeres–, como Obra Maestra del Patrimonio Oral de la Humanidad. Esta fecha también se corresponde con la implementación de una política nacional en materia de turismo cultural<sup>6</sup>, que interpela de forma especial a Cartagena y el propio Palenque por su condición de lugares patrimoniales.

Es importante anotar que junto a los materiales impresos y digitales recolectados se realizó trabajo de campo, principalmente en el centro histórico de la ciudad, con el propósito de registrar las interacciones entre palenqueras y turistas. Estas informan acerca de la manera como cada uno de ellos se percibe así mismo y construyen en los intercambios, desde los discursos y prácticas, la realidad social. El trabajo etnográfico adelantado está al servicio, por tanto, de la descripción e interpretación de los textos.

## La lectura de los textos y lo que nos dicen

### Entre fotomontajes y cruce de fronteras étnicas: la construcción discursiva de la palenquera como “simbología consumible” de la industria del turismo.



Imagen 1: Anuncio Guía de Viajes Dónde

5 Siguiendo a O’ Halloran, K.L, “[...] se utilizará la expresión recurso semiótico para describir los recursos (o modos) (es decir, el lenguaje, las imágenes, la música, la gestualidad y la arquitectura), que se integran en forma transversal en modalidades sensoriales (por ejemplo, visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, quinésica) en los textos, discursos y actividades multimodales, a los que llamaremos colectivamente fenómenos multimodales (2012: 76).

6 La expedición de la política de turismo cultural de Colombia se realizó en noviembre 2005. El documento que la desarrolla señala como propósito de la misma “fomentar el turismo cultural por Colombia, incentivar a nacionales y extranjeros a conocer la cultura del país, recorrer sus paisajes, disfrutar sus costumbres y a apropiarse del patrimonio material e inmaterial colombiano [...]” (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2005).

Este anuncio publicado en los interiores de la Guía de viajes DÓNDE, del periódico local *El Universal*, ilustra la importancia que tiene la fotografía en la experiencia turística. A través de un mensaje directo y cercano “Si vienes a Cartagena y disfrutas de unas inolvidables vacaciones, comparte tus fotos con nosotros”, la publicación interpela a los potenciales lectores a compartir, ya como visitantes, su experiencia en el destino. La solicitud de envío de las fotos al medio plantea la promesa de que estas serán publicadas –en la parte inferior del anuncio se informa que la sección TUS FOTOS EN CARTAGENA está dispuesta para ello–, con lo que la experiencia del viaje, de unas vacaciones *inolvidables*<sup>7</sup> en Cartagena, salta de la esfera privada a la pública.

Los mensajes que aparecen en el anuncio no significan por sí solos, por lo que dicen, pues su interpretación debe tomar en consideración los significados que expresan los otros modos semióticos que aparecen en él, los cuales, como se ha venido observando, no quedan reducidos al empleo de la modalidad escrita. Incluso, cuando se recurre a esta es claro, por ejemplo, que el tamaño y nitidez de las letras también aportan a la construcción del sentido. Es lo que sucede en el título “VACACIONES EN CARTAGENA. ENVÍA TU FOTO”, donde a través del empleo de la negrita y el aumento del tamaño del punto de letra, en el segundo enunciado, se intensifica el llamado a enviar las fotos.

El medio enfatiza este llamado para promocionar la sección TUS FOTOS EN CARTAGENA, dotarla de contenido visual requiere la activa participación de quienes visitan la ciudad y acostumbran, en virtud de su perfil social y psicológico, a tomarse fotos. El requerimiento efectuado por DÓNDE es habitual en las publicaciones turísticas por su valor informativo –las fotografías dan testimonio de la visita a un lugar – y persuasivo: la emotividad asociada a la experiencia del viaje sirve para recomendar a otros el desplazamiento al destino, a partir de la promesa, no necesariamente declarada, de que ellos también vivirán en él eventos similares. El uso en el mensaje del pronombre “tu” –explícito en el título y en el fragmento que desarrolla más abajo la invitación en este efectuada (“[...] comparte tus fotos con nosotros”) es indicativo de que el anuncio va dirigido a un público joven, el cual, por cierto, es el que tiene un mejor manejo de las TICs y los dispositivos que permiten el registro y envío de imágenes. El empleo de esta forma de tratamiento favorece, entonces, una relación social más familiar, que facilita o apuntala los propósitos del medio.

En lo que prueba que todos los modos semióticos que convoca un texto contribuyen a su significación, el anuncio capta especialmente la atención por las imágenes presentes en él: cuatro mujeres y una cámara. La presencia de esta última refuerza, de entrada, la invitación efectuada a través del modo escrito. La toma o registro fotográfico no se concibe sin ella, sin su lente apuntando a algo o alguien. En el presente caso, ese alguien involucra a tres turistas, quienes ilustran en el contexto del anuncio la experiencia de hacerse una fotografía que refiere a un acontecimiento o momento especial de su estancia en Cartagena. Este acontecimiento extraordinario, digno de recordación, está dado por el encuentro y fotografía con la palenquera, quien, como atracción turística, es receptora de la atención de las visitantes. La presencia en el anuncio de las cuatro mujeres cumpliendo los roles establecidos por la situación en la que interactúan no es arbitraria, de la misma forma que sucedió con la cámara, en el fotomontaje que soporta la pieza publicitaria. Tampoco es arbitraria la forma en que aparecen, pues no ocupan ni la misma posición dentro de la sintaxis visual del anuncio ni contribuyen de la misma manera a la construcción del sentido. De hecho, su particular colocación y los roles asignados en el anuncio están pensados para significar la diferencia racial, social y cultural que representan. Lo

---

7 El subrayado es neutro, la adjetivación es un recurso ampliamente utilizado en los textos turísticos para ponderar el lugar y/o los productos y servicios que se ofrecen a visitantes y turistas.

que las sitúa en orillas distintas configura, precisamente, la experiencia turística que se quiere significar: la del encuentro con el “Otro” distinto.

El fotomontaje deja claro que la palenquera es ese “otro” marcado que significa la “diferencia”. En él esta exhibe sonriente, en primer plano, una palangana<sup>8</sup> con frutas del trópico; muy cerca, en torno suyo, tres mujeres rubias, dos ubicadas a su izquierda y una a la derecha, posan a su lado. Esta lectura la confirma el hecho de que, dispuesta en un primer plano arriba a la derecha, una cámara fotográfica apunta a la palenquera. Las tres mujeres rubias, cumpliendo el rol de turistas, con su atuendo característico para la estancia en el Caribe –gafas de sol, sombrero, vestidos descubiertos, etc.– escenifican la fascinación de retratarse con ella a su llegada a la ciudad. La imagen informa –al fondo se identifica parte de la estructura de un crucero– que la fotografía la hace un tercero en las instalaciones de la Sociedad Portuaria de Cartagena, donde las palenqueras, haciendo las veces de anfitrionas de la ciudad, acuden a dar la bienvenida a los nuevos visitantes.

La centralidad de la palenquera en el anuncio –la posición en primer plano la hace incluso de mayor tamaño que el resto de mujeres que la rodean– es proporcional a su protagonismo en la industria turística de Cartagena. Si es deseada por la mirada, la de los viajeros que le toman fotos y se fotografían junto a ella antes de regresar a sus lugares de procedencia, así como la de quienes diseñan las estrategias de comunicación del destino, es porque se le reconoce como una atracción importante. En este sentido, la elección de DÓNDE no resulta casual, muchos menos la asignación de roles a los personajes que participan en el fotomontaje.

Si en el modo escrito el uso de la negrita y el aumento del tamaño de letra puso el énfasis en el envío de la foto al medio (“[...] ENVÍA TU FOTO”), en el modo semiótico de la imagen la elección del primer plano, que sitúa a la palenquera por delante de sus acompañantes haciéndola ver de mayor tamaño, y la particular colocación de los distintos elementos que intervienen en el fotomontaje –la palenquera al centro, con las tres turistas posando en torno a ella; la cámara apuntando a su corporalidad desde arriba a la derecha–, también son portadores de una carga de significados que una lectura atenta debe ser capaz de interpretar. Ella informa de la centralidad o protagonismo de la palenquera, esta vez como atracción turística, en su condición de “otro” diferente. Al ser depositaria de “huellas de africanía”, para usar la expresión acuñada hace varios años por Nina S. Friedemann (2000) en sus estudios sobre Palenque de San Basilio, es objeto de una puesta en escena que instrumentaliza los signos raciales que la hacen distinta.

La forma articulada en que actúan los difentes modos semióticos en el anuncio refuerza esta interpretación, por cuanto la solicitud formulada a través del modo escrito se materializa o concreta en la persona de la palenquera, erigida en esa atracción que el turismo, como “industria de la experiencia” (De San Eugenio Vela, 2012), ofrece a los visitantes en sus recorridos por la ciudad. En este sentido, su elección como atracción e icono turístico, lo mismo que su presentación en la retórica visual de los textos turísticos, debe ser leída en el contexto de los intereses de una industria como la de los viajes que, desde sus lógicas de producción, produce “simbologías consumibles” (De San Eugenio Vela, 2012).

La elección de la palenquera por encima de otras atracciones y/o referentes representativos del patrimonio material es claramente indicativa del valor que tiene o puede alcanzar la “diferencia” en este mercado de símbolos. En tanto ella referencia un patrimonio vivo, lo suficiente exótico para no pasar desapercibido, es claro que su rentabilidad cotiza al alza en los intercam-

---

8 Como sucede a menudo con algunos personajes de la literatura, en los que el objeto/instrumentaria que llevan consigo se vuelve parte constitutiva de su ser, de modo que no se puede pensar uno sin el otro, aquí el par mujer negra-palangana con frutas deviene inseparable.



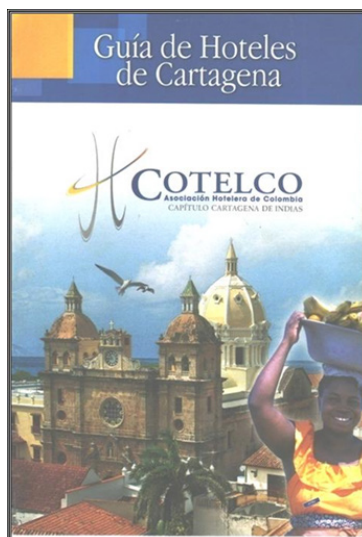
bios turísticos. Una vez que están en Cartagena los visitantes pueden entrar en contacto ella, con su cuerpo negro y colorida indumentaria, para escenificar y registrar el encuentro con ese “otro” racialmente distinto.

Todo cuanto hay de artificial en el fotomontaje del anuncio se proyecta luego en las interacciones sociales, en el mundo de las relaciones étnicas<sup>9</sup>: si por un lado los turistas “cruzan las fronteras étnicas” por lo estimulante que les resulta una fotografía con la palenquera, éstas a su vez acentuarán, en lo que también es un movimiento artificial, su “otredad”, al punto de no pretender pasar por menos negras (Cunin, 2003), calculando el provecho derivado de tal condición.

Esta reafirmación de la “diferencia” fabricada en el contexto de la “industria de la experiencia” que promueve el turismo vendrá acompañada de una especial atención de ella por sus vestidos, collares, aretes, palangana y aun su propio lucimiento. La palenquera acaba así encerrada en un estereotipo, en un disfraz que otros pueden vestir calculando los beneficios de llevarlo puesto: “Un censo encontró que al menos 25 de las 350 mujeres que son uno de los símbolos de la ciudad, no nacieron en San Basilio... Se trata de mujeres negras de otras regiones que ejercen las tradicionales labores de las originales, con una palangana en la cabeza y ofreciendo frutas y dulces” (*El Tiempo*, 22 de septiembre de 2008). El título “Palenqueras *falsas* aprovechan fama de las *originales*<sup>10</sup> para trabajar en Cartagena” que identifica la nota de prensa, a la vez que informa lo caricaturesco de la situación permite seguir indagando, a propósito de la reflexión sobre la autenticidad, ¿Qué es lo falso? ¿Qué es lo original en todo esto?

La apariencia de las tres visitantes informa que el anuncio está dirigido a potenciales turistas internacionales. Ello sitúa la “diferencia” de la palenquera en el mercado global de iconos turísticos, con lo que la producción y fijación de su imagen se convierte también en un asunto de especial interés para quienes gestionan, en el ámbito local y nacional, el desarrollo de la actividad turística. Allí, como se verá más adelante, la selección de encuadres, colores y efectos de brillo y luz tienen, en tanto modos semióticos, mucho que decir.

### La “diferencia” como producto editado para portadas.



Imágenes 2 y 3: publicidad turística comercial con imagen de las palenqueras

9 El turismo, como ha insistido la antropología, tiene mucho que ver con atravesar fronteras étnicas: “[...] implica un cruce consciente de las fronteras étnicas y es, por eso, un caso particular de relaciones étnicas” (Berger, 1980, citado por Cunin, 2006: 6)

10 Las cursivas son mías.



El análisis de las prácticas de representación de la “diferencia” concede especial atención a las producciones discursivas a través de la cual esta es significada. Apropiada de manera estratégica, la palenquera, por su apariencia, por todo cuanto hay en ella de “otro” racialmente distinto, la imagen pasa a ser el modo semiótico dominante en su construcción como atracción e icono turístico. Esto explica su copiosa y permanente circulación en fotografías y todo tipo de textos turísticos (postales, folletos, guías de turismo, blogs de viajes, páginas electrónicas), con independencia de que se hable de ella en los mismos, asunto que pocas veces ocurre: el modo verbal, oral o escrito, cumple un papel bastante reducido en su representación. Los textos que se analizan a continuación (imágenes 2 y 3) corresponden, en su orden, a materiales de publicidad turística comercial producidos por una acreditada cadena internacional de hoteles y una de las agremiaciones hoteleras con presencia en la ciudad. En el texto 2, la identidad social del agente turístico aparece indicada con el logo que lo identifica en la parte inferior de la página, sobre el centro de la misma. En el texto 3, la identidad social del gremio aparece señalada, también a través del logo, entre la mitad y la parte superior de la página, al centro. Esta ubicación, sumada al mayor tamaño de letra, le da plena visibilidad.

Aunque pertenecen a géneros discursivos distintos (el texto 2 es un volante, el 3 un catálogo o “Guía de Hoteles [...]”, que es como se le nombra), ambos tienen en común el propósito de comercializar, sobre todo con antelación al desplazamiento, servicios relacionados con la logística de los viajes. El título que da nombre al texto 3 lo informa con total claridad (“Guía de Hoteles de Cartagena”) y también, aunque de manera más sugerente, el texto 2. Este ofrece la experiencia del viaje a Cartagena en el encabezado del texto a través de un mensaje cargado de evocaciones históricas: “Cartagena, la ruta colonial”<sup>11</sup>. Encima de él aparecen las siluetas de dos iconos turísticos que, por ser ampliamente conocidos y repetirse en el encabezado del volante, a lo largo de una línea curva que simula un camino<sup>12</sup>–, evocan esa ruta: la garita de la muralla y el coche o carruaje colonial. El prestigio de la agencia, las imágenes que llenan el cuerpo del volante y la presencia que certifica en otras ciudades y países (debajo del logo, en la parte inferior, menciona algunos de estos lugares), la sitúan como una empresa que, igualmente, comercializa servicios relacionados con la logística de los viajes. Los servicios publicitados en estos textos (transporte, alojamiento, recorridos guiados) están bien identificados en la industria del turismo y se entiende el interés de los agentes locales de darlos a conocer entre el público a partir de la utilización, sin que ello sea estrictamente necesario, de imágenes alusivas al patrimonio. Lo anterior, además de recordarnos que éste cumple un activo valorizado de cara a la visita –de ahí la función económica que cumple– invita a examinar el lugar asignado a la palenquera en aquellos textos en que comparte espacio visual con referentes representativos del patrimonio material.

Los dos textos, producidos durante la primera década del siglo XX, son indicativos del período de posicionamiento de la palenquera como icono turístico de la ciudad, tras la declaratoria de Palenque como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad (2005)<sup>13</sup>. La

---

11 La utilización del sustantivo “ruta” no sólo viene dada por referir la idea del desplazamiento, sino por la carga semántica que arrastra en el contexto particular del texto turístico: el descubrimiento de América es el resultado de la búsqueda de una ruta hacia la India, durante la colonia Cartagena fue considerada una de las principales rutas comerciales de España en ultramar y la ruta de entrada a América. En este viaje simbólico de ida y vuelta entre el pasado y el presente, la Cartagena descubierta en tiempos del Nuevo Mundo se presenta ahora como un atractivo a los turistas.

12 Nótese cómo los modos semióticos gráfico y escrito contribuyen de manera articulada a expresar el mismo significado

13 En este contexto de resignificación de las identidades, las prácticas de representación hacia la palenquera comienzan a transformarse, en tanto se le considera, ya no una simple vendedora ambulante sino alguien que atesora, por sus orígenes, un pasado memorable y un conjunto de rasgos raciales y étnicos que la significan como un “otro” distinto, lo suficientemente atractivo para la industria del turismo. Su figura se apropia y rentabiliza dentro de la estrategia de marketing puestas en marcha para promocionar a la ciudad.

ruta colonial que promueve el texto 2 como incentivo del desplazamiento a Cartagena (“CARTAGENA, LA RUTA COLONIAL...”), publicita la idea de viaje imaginario a través del tiempo para descubrir una ciudad que, por su pasado, atesora un extraordinario patrimonio cultural. Ese patrimonio, referido en el encabezado con las siluetas de los íconos turísticos ya mencionados y expuesto con mayor claridad en el cuerpo del volante por medio de una fotografía de la garita, no es otro que el patrimonio material. La posición de la garita en el espacio visual –centrada a la izquierda, con proyección hacia arriba– y su tamaño, mucho mayor que cualquiera de los otros elementos que componen el frente del volante, a los que parece estrechar, así lo confirma. Sin embargo, a pesar de esta evidencia lograda por la actuación conjunta de los modos semióticos, la palenquera hace presencia en el anuncio de la cadena hotelera como otro referente patrimonial destacado.

Con características semejantes, la palenquera es incorporada en el texto 3 (Guía de Hoteles de Cartagena). En él también queda claro, por la ubicación y tamaño de la fotografía, que domina el espacio visual de la portada, la cual ofrece una panorámica del Centro Histórico en la que sobresalen sobre el tejado de las casonas antiguas la torre de la Iglesia San Pedro Claver y la cúpula de la Catedral Santa Catalina de Alejandría, que el patrimonio material constituye el principal motivo para promover la visita al destino. La imagen de la palenquera aparece, de nuevo, como un complemento o atractivo adicional, que si bien no tiene la misma importancia atribuida a los referentes del patrimonio material, se ha ganado el derecho a compartir espacio con ellos.

En los dos textos la palenquera aparece sola, en su rol de vendedora –en ambas imágenes que la representan aparece con la palangana sobre su cabeza–, y, sobre todo, de personaje ilustre. Sin mayor presencia de nativos en las publicaciones turísticas que realizan la descripción de monumentos y edificaciones antiguas, ni de signos culturales que informen acerca de prácticas, manifestaciones y referentes identitarios del patrimonio inmaterial o intangible de la ciudad, sobre su figura recae el peso de la representación de la “diferencia”, incluso de aquella que se reconoce o puede ser reconocida como “afro”.

En una ciudad acostumbrada a rendir honores en sus monumentos al conquistador y colonizador europeo –el relato turístico que circula en modo semiótico verbal está construido en torno al legado hispánico–, la palenquera tiene estatua. Otras reproducciones suyas, fabricadas en diversos formatos (estatuillas, pinturas, grabados, etc.) y a razón de propósitos distintos (arte, souvenir, postal, libro de fotografías, etc.), también abundan en un sinnúmero de presentaciones al alcance de diversos públicos, demostrando su posicionamiento como atracción e ícono turístico. Su aparición en los textos analizados, de la manera antes descrita, da precisamente cuenta del carácter social e histórico de este proceso.

Para fundamentar mejor este último planteamiento, es importante hacer notar que en los textos estudiados la aparición de la palenquera ocupa el lado derecho de la página, de la mitad hacia abajo, siendo esta localización más cierta en la imagen 3, donde incluso parte de su cuerpo está ligeramente recortado en uno de los costados. Esta localización corresponde, según el cuadrante establecido para estudiar los valores de significado implícitos en el diseño de la página en occidente –el volante y la portada, se cuentan aquí como tal– a lo “nuevo” (derecha) y “real” (abajo). Mientras lo nuevo sitúa en el valor de la información aquello que se desconoce, que se presenta ahora como novedad frente a lo conocido (izquierda), lo real, desde una dimensión ontológica, equivale a aquello que no corresponde al ideal (arriba):

En relación con la “página” en sociedades occidentales alfabetizadas, en la que existe una dirección de lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo [...], postulamos una distinción de izquierda-derecha y de abajo-arriba, de suerte que pueden formarse cuatro cuadrantes.

Asignamos el valor de lo *real* a la sección inferior de una imagen y asignamos el valor de lo *ideal* a la sección superior. Cada uno de estos valores puede tener significaciones particulares en determinados contextos, por ejemplo, ideal puede significar distante en el tiempo, ya sea en el pasado o en el futuro: una “forma ideal”, un “deseo ideal”, etc. *Real* puede tener las significaciones específicas de “aquí y ahora”, “empíricamente así”, etcétera.

La distinción izquierda-derecha tiene una significación diferente: la izquierda, considerada como el punto de partida (de la lectura de un renglón), tiende a poseer significaciones como (lo que se considera) *conocido*, “lo dado por sentado”, “lo que se supone que es así”, etc. La derecha, considerada como el punto terminal, tiende a tener significaciones como *lo que es nuevo*, “lo que es una instancia (de lo dado por sentado)”, etc. En otras palabras, la distinción de arriba a abajo se relaciona con juicios ontológicos, en tanto que la distinción izquierda-derecha se relaciona con la condición de la información (Kress, Leite García & van Leeuwen, 1997: 394, 395).

De esta forma se encuentra, en los textos turísticos estudiados, que el ideal está dado por la posibilidad de vivir a través de la experiencia del viaje un desplazamiento imaginario al pasado para, desde el presente, con la comodidad que ofrece la ciudad moderna, con su línea de hoteles fantásticos, disfrutar el encuentro con su historia y los referentes conocidos del patrimonio material. La experiencia del viaje da la posibilidad, como novedad (lo nuevo), de disfrutar igualmente de otros atractivos patrimoniales que enriquecen la experiencia del desplazamiento. En la cotidianidad de la ciudad (lo real) lo cual cobra vida en las interacciones que se pueden tener con un personaje como la palenquera, representada como una novedad cierta, accesible, que agrega un valor “distinto” a la ciudad colonial. De ahí la importancia que tiene su aparición, por más ajustada y recortada que esta sea en el espacio visual. Su colocación la prioriza –véase texto 2, por ejemplo– frente a otros signos como el mar y la palmera, tradicionalmente vinculados al turismo en el contexto geográfico y simbólico del Caribe.

Los dos ejemplos examinados ilustran el lugar relevante que ha alcanzado la imagen de la palenquera en los textos turísticos durante los últimos años en el paisaje de la ciudad amurallada, que representa el patrimonio cultural realmente apreciado. Es el paisaje que tematiza y desarrollan los textos turísticos, pero ella, sin tener la misma jerarquía, aporta o significa el valor de la novedad. Con su cuerpo negro, desplegando sonriente su pollera y acompañada de su palangana repleta de frutas tropicales, tan exóticas como ella para los visitantes de otras latitudes, es incorporada como atracción a las comunicaciones turísticas sin que en el interior de la mismas se diga algo acerca de ella. No se dice nada sobre ella porque tiene la capacidad necesaria para funcionar, a partir de sus atrayentes marcadores raciales, casi que por sí misma, como “otredad”. Así, las portadas, los exteriores de las producciones discursivas, son los lugares que tiene reservados.

Allí, ella agrega un toque de “vistosidad” y fresca, aun en publicaciones que sitúan el paisaje arquitectónico de la ciudad amurallada como el principal incentivo de la visita. Este interés de explotar comunicativamente a las palenqueras como portadoras de la “diferencia” valorizada se manifiesta en la producción de imágenes fotográficas en primer plano, donde se pueden apreciar con total claridad los rasgos físicos y la indumentaria que, en conjunto, las distinguen como auténticas representantes de la “raza negra”. En la producción de imágenes en primer plano, aquellas tomadas en lo que en el lenguaje fotográfico se llama “plano medio”, “plano medio corto”, “primer plano” y “primerísimo primer plano”, son las más habituales (ver imágenes 2 y 3), en tanto facilitan una mayor visualización de su corporalidad. Las fotografías de “plano entero”, también habituales, se utilizan para

registrarla de cuerpo entero, lo que da la oportunidad de apreciarla de pies a cabeza, con su palangana. En este tipo de fotografías puede aparecer sola o acompañada. Las tomas en “gran plano” y “plano general”, en tanto permiten un encuadre más general que abarca el paisaje en que se encuentra, son menos frecuentes.

La producción de este tipo de imágenes que focalizan a la palanquera se logra a través del encuadre, recurso técnico que facilita la captura deseada de la persona a retratar –en ello el zoom es fundamental–, o bien, a través del empleo de aplicaciones para edición que ahora vienen incorporadas a las cámaras digitales y teléfonos de última generación. En los textos 2 y 3 las imágenes de la palenquera fueron editadas<sup>14</sup>, precisamente para orientar la mirada hacia los rasgos físicos y la particular indumentaria que la han erigido como atracción consagrada. La posibilidad cada vez más cierta de intervenir la realidad para transformarla por medio de estos recursos se hace así así importante en la producción y reproducción de la “diferencia”, sobre todo en casos como el presente, donde la elección del plano y manejo del color es parte sustancial de la misma. La atracción que genera el cuerpo negro de la palenquera y su policromática indumentaria obliga a buscar encuadres y efectos, de luz y brillo, que detallen su figura. De ahí la preferencia por los planos que la acercan visualmente y logran, con el aprovechamiento de la luz, resaltar todo cuanto hay de exótico en ella.

Junto a su cuerpo negro perfectamente capturado, el colorido de las frutas que lleva en la palangana (sandía, banano, mango, papaya y piña) y del traje que luce producen una explosión cromática que hay que cuidar e, incluso, intensificar. Este tipo de evidencias son las que han llevado a los analistas de la comunicación multimodal a definir al color como un modo semiótico a tener en cuenta en la producción de textos multimodales. En la medida que en determinados textos tiene un peso especial y que en combinación con los otros modos contribuye a la significación, no se puede desatender: “el color representa, proyecta o activa las relaciones sociales –es interpersonal [...] Poniéndolo de manera más general el color se utiliza para actuar en los demás” (Kress & van Leeuwen, 2006: 230).

Como se aprecia en los textos, los colores que sobresalen en las imágenes de las palanqueras son el amarillo, el azul y el rojo. Estos tres últimos, clasificados como colores primarios, son dominantes en la indumentaria (traje, collares, aretes, pulseras), las frutas –aquí puede aparecer también el verde, por lo general en la corona de la piña– y el color de su piel, pues algunas, sobre todo en ocasiones especiales (participación en eventos, atención a personalidades, aparición en publicaciones y medios) se maquillan. Todos estos colores, al margen de los significados particulares atribuidos, son funcionales en la representación de la palenquera porque ofrecen la posibilidad del contraste. Las imágenes aquí estudiadas de la palenquera en realidad no registran el oficio que desempeñan ni el producto ofrecido, es decir, la situación de venta, tanto como su figura. No muestran a una vendedora con sus compradores, como sucede en las imágenes que registran interacciones comerciales similares, sino a ese “otro” racialmente distinto que se ha erigido en “simbología consumible” (De San Eugenio Vela, 2012). De hecho, en el marco de la propia experiencia turística, la interacción de los visitantes con la palenquera no está supeditada a la compra de las mismas, para eso está, por si acaso, el supermercado.

---

14 El oficio del fotógrafo –lo mismo que el del publicista y diseñador gráfico–, bien sea profesional o aficionado, tiene mucho que ver, entonces, con la edición: la palabra Photoshop, que nombra una de los programas más utilizados para este fin, traduce, precisamente, “taller de fotos”.

## Conclusiones

La lectura crítica de los textos seleccionados en el presente estudio demostró que la palenquera desempeña un papel trascendental en la promoción de Cartagena como destino turístico y la comercialización de los productos y/o servicios vinculados a la industria de los viajes. Esto, porque ha sido estratégicamente apropiada por la industria turística para significar y escenificar como atracción e icono turístico a ese “otro” diferente y exótico que agrega valor al destino, sobre todo ahora que éste, movido por la necesidad de posicionarse en el mercado global de lugares, requiere renovar su oferta y el repertorio de símbolos que mejor lo “venden”

Llevando sobre su cabeza el peso de la representación del legado “afro” y en muchos casos de la propia ciudad, especialmente de aquello que remite al patrimonio inmaterial, la palenquera ha terminado así instrumentalizada en razón de los signos de otredad que la distinguen. Este proceso social e histórico de su construcción como “simbología consumible” está soportado en prácticas de representación discursivas que, al estar atravesadas por la subjetividad –los intereses e ideologías de quienes alientan su producción y circulación, revelan, tal como se ha demostrado en el presente análisis, su opacidad.

Así, al examinar los distintos recursos o modos semióticos que participan en la construcción de la palenquera como icono turístico, se encontró que el predominio en ello de la imagen se debe a que permite focalizar, como ningún otro modo, su apariencia. A través de él se exponen mejor los rasgos físicos que la distinguen como “otro” diferente y que resultan tan atractivos para el turismo como “industria de la experiencia”.

La principal consecuencia de esta intervención es que, al fijarse unos significados por encima de otros –procedimiento frecuente en el proceso de construcción de “la diferencia” (Hall, 1997)–, precisamente aquellos que más la caricaturizan, queda reducida a la mujer negra, de vistoso atuendo, que vende frutas en el Centro Histórico de Cartagena. En la medida que se distancie o renuncie a este perfil deja de ser, incluso siendo vendedora de frutas, la palenquera “auténtica” y “célebre” que los agentes de la industria turística y los mismos visitantes han posicionado en el imaginario colectivo.

Los resultados de esta particular representación de la palenquera no sólo producen efectos en ella como signo cultural. Al hacerse con la representación de lo “afro” (afropalenquero, afrocartagenero, afrocolombiano –el atuendo tricolor que en ocasiones luce refuerza esta idea–), al convertirse en un referente privilegiado de todas estas construcciones identitarias, todas ellas reciben, de manera indirecta, las opacidades de unas prácticas de representación construidas a partir de un repertorio de significados controvertibles, en razón de su incapacidad para dar cuenta de la realidad significada, con sus múltiples matices.

La discusión, entonces, pasa menos por cuestiones de técnica fotográfica y efectos de brillo, luz y color, y más por la adopción de una nueva manera de ver que capte aquello que existe detrás de la superficie y por fuera de los intereses del marketing turístico. Entre más estereotipada sea esta construcción de la palenquera como atracción e icono turístico, menos posibilidades quedan para la activación de otros significados y la elaboración de relatos e imágenes que aborden otras facetas suyas. Una foto bien lograda de la palenquera puede ser tan defectuosa como aquellas imágenes sobreexpuestas o subexpuestas.



## Referencias bibliográficas

- Ávila Domínguez, F. (2011). “Lo ‘afro’ en el discurso turístico de Cartagena: subexposición y sobreexposición”. En F. Ávila, R. Pérez Montfort y C. (Coords.). *Circulaciones Culturales. Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y La Habana*. México: Casa Chata, pp. 189-216.
- Calsamiglia, H. & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cortés Rodríguez, L. & Camacho Adarve, M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena (Colombia)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad de los Andes, Instituto Francés de Estudios Andinos, Observatorio del Caribe Colombiano.
- Cunin, E. (2006). “Escápate a un Mundo... fuera de este Mundo: Turismo, globalización y alteridad. Los cruceros por el Caribe en Cartagena de Indias (Colombia)”, *Boletín de Antropología*, n° 37, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 131-151.
- De San Eugenio, J. (2012). “Aproximaciones teóricas y conceptuales para la definición del estado del arte de la comunicación de los destinos turísticos”. *Andamios*, 9, 20, 211-236. México, D.F.: Universidad Autónoma de la Ciudad de la Ciudad de México.
- Fairclough N. & Wodak, R. (1997). “Análisis crítico del discurso”, en Teun Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, pp. 367-403.
- Fairclough N. & Wodak, R. (2008). “Análisis Crítico del discurso”. En *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.
- Wodak, R. & Meyer, M (2001). “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 179-203.
- Friedemann, N. & Cross, R. (1987). *Mangombe. Guerreros y ganaderos en Palenque*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Halloran, K.L. (2012). “Análisis del discurso multimodal”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12, 1, 75-97.
- Hall, S. (1991). “The local and the Global: Globalization and Ethnicity”. En King, A. (Ed.). *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Macmillan-State, University of New York at Binghamton, Binghamton. Traducción de Pablo Sendón. Recuperado de: <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Lo-local-y-lo-global.pdf>, pp. 19-39.
- Jäger, S. (2001). “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos”. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- Kress, G., R. Leite-Garcia & T. van Leeuwen (2000). “Semiótica discursiva”. En Van Dijk, T. (Comp). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 1, Barcelona: Gedisa, pp. 373-416

- Kress, G. & Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communications*. London: Routledge.
- Leeuwen, T. (1996). "The representation of social actors". En C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard, *Text and Practices. Reading in Critical Discourse Analysis*. Londres/Nueva York, Routledge, pp. 32-70.
- Meyer, M. (2001). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 35-59.
- Navarrete, M. (2008). *San Basilio de Palenque. Memoria y tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Cali: Universidad del Valle.
- Van Dijk, T. (Comp.) (1997). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1993). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

# Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas

Constanza Padilla

Universidad Nacional de Tucumán  
CONICET  
Argentina

## Introducción

En las últimas décadas, se han incrementado las investigaciones sobre escritura de estudiantes de posgrado, como lo demuestran estudios recientes de revisión a partir de corpus documentales (ver en inglés, Inouye y McAlpine, 2019; ver en español, Chois y Jaramillo, 2016), que han puesto de manifiesto dos cuestiones recurrentes. La primera cuestión focaliza en los diversos problemas que involucra cursar y finalizar una carrera de posgrado (Arnoux, 2009, 2010; Carlino, 2012; Pereira y Di Stefano, 2007); en particular, en relación con el requisito de aprobación de una tesis que implica múltiples desafíos cognitivo-discursivos y, específicamente, argumentativos (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla, 2016; Valente, 2016), que exigen la construcción de una identidad académica experta acorde con estas exigencias fuertemente pautadas por las comunidades disciplinares (Carlino, 2012; Castelló e Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, 2016; Kamler y Thomson, 2014). En el caso de la tesis doctoral, elaborar y defender un escrito complejo y extenso implica superar la etapa de reproducción de conocimientos ajenos, a partir de numerosos procesos de transformación cognitiva, en los que juega un papel primordial la escritura epistémico-argumentativa, en tanto práctica social situada y recursiva (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla, 2016). En tal sentido, los doctorandos no solo deben producir y comunicar un conocimiento original -en tanto producto de un riguroso proceso de investigación teórica y empírica-, sino también argumentar la relevancia y novedad de este conocimiento en su comunidad disciplinar, a partir de un relevamiento crítico y exhaustivo del estado de la cuestión sobre el tema en esta comunidad de referencia.

La segunda cuestión, derivada de la anterior, se vincula con los dispositivos de acompañamiento a la escritura en las carreras de posgrado (Arnoux, 2012; Carlino, 2008), especialmente en talleres específicos, que destinan tiempo didáctico no solo a tareas individuales, como los diarios de tesis que ayudan a tomar conciencia de los propios progresos (Carlino, 2009, 2012; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016), sino también a tareas colaborativas, mediante la planificación sistemática de espacios para la revisión entre pares (Alvarez y Difabio, 2017; Arnoux, 2009; Carlino, 2009; Castelló, González e Iñesta, 2010; Castelló, 2016; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Pereira y Di Stefano, 2007), o a través de grupos de escritura en espacios complementarios (Colombo, 2017), de larga tradición en el contexto anglófono (Aitchison, 2009; Colombo y Carlino, 2015, entre otros). También se destacan

alternativas colaborativas que articulan instancias de interacción oral, lectura y escritura, combinando coloquios estudiantiles, con grupos reducidos de supervisión y con tutorías individuales (Dysthe, 2012).

Estas iniciativas apuestan a implementar propuestas dialógicas de enseñanza que permitan superar las limitaciones de las prácticas tradicionales de *feedback* (basadas en la relación unidireccional docente-estudiante), promoviendo diferentes modalidades de colaboración: entre pares, entre estudiantes y docentes; presenciales y virtuales (Nicol, Thomson y Breslin, 2014; Alvira, 2016; García-Yeste, 2013).

A pesar de las potencialidades didácticas de estas iniciativas, no se han generalizado en las carreras de posgrado de los diferentes dominios disciplinares, además de que resta ponderar -con mayor investigación situada-, la influencia de múltiples factores en la efectividad de estas intervenciones.

Con respecto a esto, en estudios teóricos recientes se ha evidenciado un espacio pendiente de investigación: la compleja relación entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y experiencia individual de la escritura, a partir de las trayectorias previas (Inouye y McAlpine, 2019). En relación con estas, algunos estudios destacan la importancia de la escritura en tanto actividad acumulativa, influenciada por las historias individuales y entrelazada con la experiencia personal y profesional (Bazerman y Graham, 2017). En tal sentido, indagar cómo los estudiantes aprovechan diversas fuentes de retroalimentación para revisar sus escritos, o cómo perciben los comentarios recibidos en el contexto de sus historias previas y de sus metas académicas, permitiría profundizar en los alcances potenciales de estas modalidades didácticas (Inouye y McAlpine, 2019).

Algunas investigaciones en curso han abordado las tensiones y contradicciones que se producen en los doctorandos entre la identidad autoral -marcada por las trayectorias previas- y la identidad académica que deben construir como escritores/investigadores, en función de sus comunidades disciplinares (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Al respecto, plantean que esta regulación identitaria de escritores disciplinares es más lenta y compleja que la regulación vinculada con la conciencia de la dimensión epistémica de la escritura, en tanto proceso recursivo que permite pensar y transformar conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esta construcción de la identidad disciplinar está atravesada por las percepciones de los doctorandos con respecto a su 'participación periférica' en la comunidad disciplinar (Lave y Wenger, 1991) y por las contradicciones que aprecian entre diferentes comunidades o dentro de su misma comunidad.

De este modo, entonces, la construcción de la identidad escritora disciplinar de los doctorandos está influenciada por dos grupos de fuerzas en tensión constante: *fuerzas retrospectivas*, vinculadas con las trayectorias académicas previas, y *fuerzas prospectivas*, relacionadas con las exigencias de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar con la aprobación de sus respectivas tesis, que imponen modos de construir y legitimar el conocimiento, con fuertes restricciones discursivas y argumentativas.

Estos dos grupos de fuerzas involucran aspectos, tanto sociales como individuales. De allí, la importancia de encarar investigaciones que atiendan a estos dos factores, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudios sobre escritura de posgrado se ha sustentado casi exclusivamente en enfoques socioculturales (Inouye y McAlpine, 2019). Estos enfoques al entender la identidad como resultado de una enculturación académica, descuidan los procesos de micro-nivel que los doctorandos realizan al escribir y obtener retroalimentación e invisibilizan los modos en que las trayectorias previas y los contextos personales

afectan a la construcción de las propias identidades académicas, en relación con las diferentes modalidades de retroalimentación.

En relación con esto, en investigaciones previas (Padilla, 2016) hemos planteado la relación entre trayectorias académicas y perfiles de escritor, con desiguales posibilidades de éxito en la finalización de las carreras, especialmente en lo referido a los niveles de argumentatividad exigidos en las tesis doctorales. Otros estudios, llevados a cabo con estudiantes de grado, buscan vincular distintos tipos de revisión colaborativa (entre pares; entre docentes y estudiantes; presenciales o virtuales) con diferentes perfiles de escritor y revisor, destacando la importancia de considerar la singularidad de cada estudiante, a fin de proveer una retroalimentación adaptada a sus necesidades, mediante diferentes tipos de comentarios (Pardo y Castelló, 2016; Padilla y Lopez, 2019).

A fin de aportar a estas líneas de investigación, en este capítulo sintetizamos algunos resultados obtenidos de la triangulación de datos sobre identidades académicas, trayectorias previas, perfiles de escritor y revisión colaborativa, particularmente, en lo referido a los desafíos epistémico-argumentativos que plantea la elaboración de una tesis doctoral, en tanto escritura científico-académica.

Los datos fueron obtenidos en tres espacios curriculares obligatorios de un Doctorado del área humanística del noroeste argentino, destinados a la elaboración de los proyectos de tesis y de los avances de las tesis, en los que se implementan modelos alternativos de revisión colaborativa (tutores y doctorandos, y pares revisores), a través de comentarios escritos digitales (en adelante, los CEDs) insertos en los diferentes borradores, y de posteriores sesiones presenciales de discusión y revisión.

En esta oportunidad, consideramos resultados de tres fuentes de datos (borradores intervenidos con CEDs de pares y tutores, testimonios metadiscursivos de los doctorandos y registros de las interacciones presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de los dos grupos de fuerzas -ya enunciadas-, en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor: las trayectorias académicas como *fuerzas retrospectivas*, y las exigencias de la comunidad disciplinar como *fuerzas prospectivas*, que se manifiestan en instancias de revisión colaborativa (entre pares y con expertos).

## Perspectiva teórica

Nuestra investigación se respalda en un marco conceptual que articula diferentes perspectivas teóricas actuales sobre lectura y escritura científico-académicas, en tanto procesos cognitivo-discursivos y en cuanto prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas<sup>1</sup>.

En relación con la escritura como proceso cognitivo-discursivo, adherimos a los modelos clásicos que enfatizan la recursividad procesual, mediante la evaluación, la revisión y la re-escritura (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower, 1994). Al respecto, recuperamos dos conceptualizaciones centrales de Scardamalia y Bereiter (1992): la ‘dimensión epistémica’ de la escritura y la distinción entre ‘escritores novatos’ y ‘expertos’. El primer concepto alude a las transformaciones cognitivas que posibilita la revisión recursiva, gracias a que la escritura se concibe como un doble espacio-problema a resolver (retórico y de conteni-

---

<sup>1</sup> Esta articulación teórica es congruente con perspectivas emergentes sobre la regulación de la escritura, como socialmente compartida y situada (Järvela, Volet y Järvenoja, 2010; Dysthe, 2012; Castelló, González e Iñesta, 2010), que postulan que, si bien los escritores regulan su escritura en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), mediante la revisión colaborativa, la regulación en sí misma es individual, aunque articulada con esta construcción compartida.



do). En relación con esto, resulta operativa la diferencia entre ‘escritores novatos’ y ‘expertos’, en cuanto a los modos de operar con la escritura en proceso, ya que estos últimos son los que aprovechan sus potencialidades epistémicas, en tanto son conscientes de su provisionalidad.

Esta distinción nos sirve de base también para reformular el concepto de ‘perfiles de escritor’ (Creme y Lea, 2000), entendiéndolo no solo como estilos individuales de escritura, sino también en función del dominio de la escritura científico-académica que van manifestando los doctorandos. De allí que consideremos las categorías de ‘novato’ (o principiante) y ‘experto’, aunque teniendo en cuenta que no son escritores expertos, en sentido pleno. Asimismo, este concepto es potente, ya que permite dar cuenta de las diversas fuerzas en tensión que van configurando la identidad académica, en la que no solo intervienen aspectos cognitivos, sino también actitudinales, tanto hacia uno mismo, como hacia los demás integrantes de la comunidad de práctica (por ejemplo, la disposición para proporcionar y aprovechar las devoluciones en espacios de revisión colaborativa entre pares o con otros expertos que no sean el director de tesis, controlando los niveles de tolerancia hacia los propios errores y hacia los ajenos).

La distinción entre ‘novatos’ y ‘expertos’ también permite focalizar en el uso diferencial de las prácticas de revisión. En tal sentido, el modelo ‘comparar, diagnosticar y operar’ de Scardamalia y Bereiter (1983) explica los modos de recursividad de los novatos y expertos, al cotejar la distancia entre el texto producido y los objetivos de escritura, determinando las causas de estas diferencias, para la posterior toma de decisiones. Los expertos son los que pueden realizar estas operaciones con mayor autonomía, en tanto los novatos requieren de un apoyo específico para desplegarlas; es decir, para introducir cambios sustanciales que mejoren la calidad textual.

Otro concepto central que rescatamos, en relación con la concepción de la escritura como práctica social situada, derivada de los enfoques socioculturales (Prior, 2006), es el de ‘aprendizaje colaborativo’ (Baudrit, 2007) que acentúa la importancia de la colaboración entre pares en el logro de aprendizajes. De esto se deriva, la necesidad de articular las tareas de lectura y escritura con las instancias de discusión oral en los grupos de trabajo. Dentro de las posibilidades de colaboración en las aulas (escritura colaborativa y revisión colaborativa entre pares; escrituras metacognitivas para fortalecer el conocimiento docente-estudiante), focalizamos en la revisión colaborativa simétrica (pares escritores/revisores) y asimétrica (expertos/doctorandos), tanto virtual (a través de los CEDs<sup>2</sup> insertos en los diversos borradores), como presencial (mediante las sesiones de discusión) (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla y Lopez, 2019; Pardo y Castelló, 2016).

En cuanto a la concepción de la escritura científico-académica como construcción epistémico-argumentativa, seleccionamos enfoques dialógicos y dialécticos sobre la argumentación (Plantin, 2007; van Eemeren, 2018), que enfatizan que una discusión razonable es la que puede llevar al avance dialéctico; es decir, a aprovechar la potencialidad epistémica de la argumentación, en tanto promotora de transformaciones cognitivas (Leitão, 2007). Asimismo, complementamos estos aportes con otros que remarcan la dependencia de las prácticas argumentativas, con respecto a los diferentes contextos disciplinares (Toulmin, 2001), lo que habilita a plantear los conceptos de ‘argumentación situada’ (Douiry y Plantin, 2016; Padilla, 2016) y de ‘modos de decir académicos’ (Arnoux, 2006) que las comunidades discursivas van pautando.

2 Entendemos los CEDs como ‘géneros pedagógicos’ cuyo propósito es lograr otro género (Tapia-Ladino, 2014), en este caso, la tesis doctoral. Son textos mayormente breves, referidos a cuestiones de ‘foco’ (estructura textual, contenido y aspectos normativos) y de ‘modo’ (actos directos e indirectos; modos enunciativos). Para más detalles sobre esta clasificación, cfr. Padilla y Lopez (2019).

No obstante, estos modos de comunicación se han convencionalizado en la comunidad científica internacional. Numerosos estudios, basados en el trabajo seminal de Swales (1990), dan cuenta de los 'pasos retóricos' de los escritores expertos para comunicar sus resultados de investigación, y de un aspecto crucial como es el uso riguroso del 'saber ajeno' (Bolívar, 2005) -la gestión adecuada de las fuentes bibliográficas, mediante las pautas formales de citación-, y la articulación de este 'saber ajeno' con el 'saber propio', en tanto producto de la interacción entre teoría y datos empíricos.

En relación con esto, trabajamos con el concepto de 'argumentación académica' (Padilla, 2012), que integra tres dimensiones constitutivas de las prácticas argumentativas científicas: 'lógica' (exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones); 'retórica' (busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales), y 'dialéctica' (discute con otros resultados de investigación, atendiendo a la concepción provisional del conocimiento científico)<sup>3</sup>. Estas dimensiones constitutivas se articulan, a través de la dimensión reguladora 'epistémica', que permite modificaciones cognitivas, como ya señalamos (Leitão, 2007; Molina y Padilla, 2015).

Por otra parte, otra cuestión fundamental del aprendizaje de los modos de decir y argumentar científicamente es que son procesos de apropiación gradual, no exentos de numerosas tensiones y contradicciones, entre el conocimiento de estas restricciones y su aceptación e internalización. De allí que recurramos también a los conceptos de 'extrañamiento' y 'afiliación' (Coulon, 1997), como hitos de un proceso de pasaje que solo se da plenamente en contextos de 'apropiación participativa' (Rogoff, 1997)<sup>4</sup>, lo que supone un compromiso compartido entre los participantes de una comunidad de práctica, que va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos compartidos.

### Aspectos metodológicos de la investigación

Como ya anticipamos, los datos fueron obtenidos en tres seminarios obligatorios de un Doctorado del área humanística del noroeste de la Argentina, destinados a la escritura de los proyectos de tesis y de sus avances, en los que se implementan diferentes modalidades de revisión colaborativa (tutores y doctorandos, y pares revisores), a través de los CEDs (insertos en los diferentes borradores), y de posteriores sesiones de discusión y revisión.

Interrelacionamos resultados obtenidos de tres fuentes de datos (borradores, con los CEDs de pares revisores y tutores; testimonios metadiscursivos de los doctorandos que dan cuenta de sus trayectorias previas y de sus perspectivas sobre los seminarios cursados, y registros de los encuentros presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de las *fuerzas retrospectivas* y *prospectivas* en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor, como ya señalamos.

Con respecto a los tres seminarios, se realizan en tres años diferentes de la cursada, en sesiones periódicas distribuidas a la largo de un semestre. El primero, destinado a cuestiones metodológicas, finaliza con un primer esbozo del proyecto de tesis. El segundo retoma este

3 Se realizan estas distinciones, a partir de la reinterpretación de la tríada clásica *logos, pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas, ver Plantin (2007).

4 Este concepto reformula el de 'interiorización' (Vygotsky, 1979), ya que busca destacar que los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, se enfatiza que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación.

proyecto, hasta finalizar el seminario con la versión final para presentar en la inscripción formal del Doctorado. El tercero busca favorecer la escritura gradual y sostenida de la tesis, mediante la elaboración del índice y de un capítulo.

El segundo y tercer seminario se realizan con la siguiente dinámica grupal:

- Se trabaja en grupos formados por seis u ocho doctorandos, coordinadas por uno o dos tutores. También se invita a participar a los directores de tesis u otros especialistas que quieran contribuir a las sesiones de discusión.
- Se constituyen parejas escritoras/revisoras, con cierta proximidad temática o metodológica.
- Se acuerdan plazos para la entrega de borradores parciales. Teniendo en cuenta las fechas de los encuentros presenciales, se pauta el envío previo de los borradores digitales al par revisor (con copia a los tutores) y fechas de devolución de estos escritos con los CEDs insertos en estas versiones, realizados por pares y tutores.
- En las sesiones presenciales, cada doctorando va dando cuenta de los avances realizados, haciendo referencia a los CEDs recibidos por su par y tutor. El borrador intervenido con estos CEDs va proyectándose en una pantalla, de modo tal que todos pueden ir siguiendo las explicaciones. También el expositor puede ir modificando el texto in situ, a partir de nuevas sugerencias de los tutores y de los otros doctorandos.

En esta oportunidad, consideramos algunas triangulaciones (Flick, 2004), a partir de tres grupos de datos obtenidos en una comisión de trabajo del tercer seminario (destinado a la escritura de la tesis), cuya dinámica grupal se constituyó a partir de cuatro parejas escritoras/revisoras y de dos tutoras a cargo.

### **Grupo de datos 1: versiones de los avances de la tesis doctoral**

Este grupo está constituido por diferentes borradores de los ocho doctorandos (índice y capítulo seleccionado), que fueron transformándose gradualmente en los avances. En cuanto al capítulo, la mayoría optó por el destinado al estado de la cuestión. Estos borradores fueron 'intervenidos' con los CEDs de pares revisores y tutoras, totalizando 40 versiones intervenidas.

Para analizar los avances en la escritura de las respectivas tesis, tuvimos en cuenta fundamentalmente los indicadores de argumentación académica, en su triple dimensión (Padilla, 2012). Para los indicadores de la dimensión lógica, analizamos en cada borrador, tanto la consistencia y articulación interna que iba lográndose en cada capítulo, como su remisión al plan textual global, referenciado en el índice y en el proyecto de tesis que servía de base. En tal sentido, observamos en qué medida los antecedentes del tema, por ejemplo, estaban relacionados con el problema de investigación planteado y con los interrogantes o hipótesis, desde determinado marco teórico y metodológico. Con respecto a la dimensión retórica, atendimos al mayor o menor recurso a los 'pasos retóricos' (Swales, 1990), en particular, para lograr determinar, tanto el 'nicho' como los límites de la propia investigación. En relación con esto, para la dimensión dialéctica, analizamos cómo los doctorandos resolvían el diálogo con otras investigaciones, a partir de la gestión adecuada del 'saber ajeno' y de su articulación con el 'propio' (Bolívar, 2005), teniendo en cuenta las pautas formales de citación (citas directas e indirectas -integradas y no integradas-; citas de autoridad y citas polémicas), cuya utilización permitió apreciar las relaciones que los doctorandos iban estableciendo con el conocimiento en construcción ('decir' o 'transformar el conocimiento', Scardamalia y Bereiter, 1992); es decir, los modos de citación fueron indicadores relevantes para observar algunos aspectos de la dimensión epistémica de la argumentación.

## Grupo de datos 2: testimonios metadiscursivos

Este grupo de datos incluye testimonios metadiscursivos, escritos al iniciar y finalizar el cursado del seminario. Los primeros buscaron promover una autorreflexión acerca de las propias experiencias de lectura y escritura, a lo largo de las trayectorias académicas. Además permitieron obtener algunos datos académicos de estas trayectorias:

- ¿Tiene alguna experiencia en escritura académica (informes, ponencias, artículos de investigación, tesis de grado, de maestría, etc.)? ¿Escribe con frecuencia estos trabajos? En caso afirmativo, nombre los dos últimos trabajos y especifique dónde los presentó o publicó.

Para analizar estos testimonios recurrimos a indicadores de apropiación participativa (Padilla, 2016) que dan cuenta de la mayor, menor o nula experiencia en escritura académica: presentación de ponencias en congresos (proporciona la posibilidad de ejercer las prácticas científico-académicas en los circuitos de circulación y legitimación del conocimiento científico); participación en equipos de investigación (favorece la formación teórico-metodológica y el sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar, mediante la interacción con los miembros expertos); escritura de artículos en revistas especializadas (permite someterse a la experiencia rigurosa de evaluaciones externas) y obtención de becas de investigación, subsidiadas por organismos acreditados (implica el desafío de competir con un proyecto exigente, producto de una primera aproximación al problema de investigación planteado, bajo la guía de un director).

En cuanto a los testimonios finales, estuvieron destinados a la evaluación de diferentes aspectos del seminario cursado (aprendizajes logrados y metodología implementada). Para analizarlos, tuvimos en cuenta indicadores de impacto de la revisión colaborativa, en la mejora de los propios borradores (en relación con los indicadores de argumentación académica, las identidades disciplinares y los perfiles de escritor). Por ejemplo, analizamos referencias a la importancia de pertenecer a una comunidad de aprendizaje colaborativo (comunidad discursiva disciplinar o equipo de investigación), y referencias a la importancia de los CEDs de pares y tutores en la mejora de los propios escritos.

## Grupo de datos 3: sesiones presenciales de revisión

Para analizar los registros de los encuentros presenciales, recurrimos a los indicadores de los grupos de datos 1 y 2, a fin de ponderar las diferentes dimensiones que se ponían de manifiesto, tanto en las exposiciones de los doctorandos sobre sus propios avances en la escritura del capítulo seleccionado (haciendo alusión a los CEDs recibidos), como en las intervenciones de los pares, tutoras y del resto de los doctorandos.

En estos tres grupos de datos testeamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La incidencia positiva en las trayectorias académicas de factores contextuales que permiten la participación gradual de los doctorandos en la comunidad discursiva disciplinar. Esta participación favorece un aprendizaje gradual y situado de las prácticas científico-académicas, permitiéndoles iniciarse en la negociación y legitimación de conocimientos de las respectivas comunidades y de sus agendas de discusión.
2. El impacto positivo de estos factores contextuales en las trayectorias académicas favorece la transformación gradual de los 'perfiles de escritor' (Padilla, 2016), desde la posición de escritores principiantes (novatos) que experimentan procesos de 'extrañamiento' (Coulon, 1997) de la escritura científico-académica hasta etapas de 'apropiación participativa' (Rogoff, 1997), en las que van con-

figurándose 'identidades en transición' (Carlino, 2012; Castelló, 2016) las que, si bien implican procesos de tensión cognitiva y emocional, permiten a los doctorandos ir acercándose a perfiles más expertos.

3. La discusión de los avances de las investigaciones respectivas, a través de espacios curriculares específicos que promueven distintas alternativas de colaboración, especialmente, la 'revisión colaborativa' entre pares y la 'escritura tutorial' entre expertos y doctorandos (McAllister, 2005), favorece los procesos de apropiación de la escritura científico-académica, particularmente, en el caso de doctorandos con cierta experiencia previa en este tipo de escritura. En cambio, en los que tienen escasa o nula experiencia, los avances son mucho más lentos y algunos no logran alcanzar los requerimientos de la escritura experta para elaborar la tesis doctoral. En tales casos, se observa la especial dificultad para construir una representación global del trabajo de investigación propuesto, que permita mostrar la propia voz y articularla con otras voces especializadas, en el marco de las discusiones emergentes en el campo, a través de los 'modos de decir' (Arnoux, 2006) y 'argumentar' (Padilla, 2012) propios de su comunidad disciplinar.

## Resultados

Las tres hipótesis testeadas, en los grupos de datos 1, 2 y 3, permitieron obtener algunos resultados cualitativos en curso, en relación con los perfiles de escritor y con el lugar de la revisión colaborativa.

Con respecto a los 'perfiles de escritor', la triangulación de los tres grupos de datos, con sus respectivos indicadores (argumentación académica, apropiación participativa e impacto de la revisión colaborativa), ha posibilitado avanzar en la caracterización de tres perfiles, en tanto identidades académicas en construcción, sometidas a la tensión entre las fuerzas retrospectivas y prospectivas ya mencionadas:

### Perfil 1 (escritores principiantes)

Los doctorandos sin (o con escasa) experiencia en la participación en congresos y equipos de investigación; sin experiencia en la escritura de artículos científicos ni becas de investigación, elaboran escritos académicos muy inferiores a las expectativas académicas de una carrera de posgrado, en relación con los indicadores de argumentación lógica, retórica y dialéctica. En tal sentido, manifiestan importantes dificultades para construir una representación global del capítulo seleccionado, con articulación interna entre sus apartados. Hay una tendencia a replicar los dichos de los autores citados, sin adoptar una postura crítica. El capítulo destinado al estado de la cuestión, en varios casos, es un listado de antecedentes (a veces, se inicia con la referencia bibliográfica y luego un resumen de cada obra), sin ejes conceptuales que los organicen (criterios cronológicos, contextuales, conceptuales, metodológicos). De este modo, está ausente una evaluación crítica de los aportes y limitaciones de las investigaciones reseñadas.

En relación con esto, hay un desconocimiento casi absoluto de las normas de citación (cómo citar en el cuerpo del texto y en las referencias bibliográficas), que evidencia la relación que los doctorandos van estableciendo con el conocimiento en construcción. Habría un mayor apego al modelo 'decir el conocimiento' (Scardamalia y Bereiter, 1992), puesto de manifiesto en la reproducción acrítica de fuentes teóricas, en varios casos, con omisión de las referencias; una mayor tendencia a utilizar citas textuales directas y una menor tendencia a citas indirectas. En cuanto a estas, solo se recurre a 'citas indirectas integradas', que ponen foco en el autor citado, ya que desconocen la opción de las 'citas indirectas no integradas' (Swales, 1990), que permiten aglutinar, en una misma construcción parentética, varios autores en torno a un tema.

Este perfil responde al de graduados sin experiencias de escritura académica a lo largo de sus carreras de grado, que ingresan al campo laboral docente, con importante carga horaria, lo que les impide -en gran medida- regresar a la universidad para seguir perfeccionándose. En determinado momento de sus trayectorias, ven en un posgrado la oportunidad de reingresar al ámbito académico de manera sistemática, pero no se sienten preparados para las exigencias de escritura que implica este nivel superior y experimentan numerosos procesos de extrañamiento



(Coulon, 1997), similares a los de estudiantes principiantes de grado cuando ingresan a los estudios universitarios.

## **Perfil 2 (escritores en transición)**

Manifiestan cierta experiencia en la presentación de ponencias en congresos y/o en la participación en grupos de investigación, pero no tienen experiencia en escritura de artículos científicos y en becas de investigación.

Presentan mejores indicadores de argumentación lógica y menores indicadores de argumentación retórica y dialéctica. Se centran más en la consistencia teórica de los conceptos adoptados para respaldar su investigación. En el capítulo destinado al estado de la cuestión, hay mayor conciencia de la necesidad de organizar los antecedentes, teniendo en cuenta ejes organizadores. También evidencian mayor conocimiento de las pautas de citación, aunque no siempre utilizadas con total consistencia. Emplean menor cantidad de 'citas textuales directas' y mayor cantidad de 'citas indirectas integradas', pero desconocen las 'indirectas no integradas'.

Desde el punto de vista de su relación con el conocimiento, parecen estar en una transición entre el 'decir' y el 'transformar el conocimiento', ya que hay mayor conciencia de la necesidad de no limitarse a reproducir saberes ajenos, sino de hacer intervenir una voz propia que evalúe y articule los diferentes autores reseñados.

Este perfil responde al de docentes que enseñan en asignaturas universitarias y/o secundarias, y que participan de algunas prácticas académicas (congresos o equipos de investigación). No han tenido experiencias de escritura intensiva en sus carreras de grado, pero van adquiriendo gradualmente las herramientas teóricas y metodológicas, gracias a su participación en estas prácticas.

## **Perfil 3 (escritores más expertos)**

Estos doctorandos manifiestan mayor experiencia en la participación en congresos y proyectos de investigación; tienen alguna experiencia en la escritura de artículos científicos y son becarios de investigación. Obtienen mejores resultados en la mayoría de los indicadores de argumentación académica (lógicos, retóricos y dialécticos).

Con respecto a su relación con el conocimiento, manifiestan mayor metacognición sobre la cuestión de que lo que se pone en juego en una tesis doctoral es producir conocimiento nuevo, pero sobre la base de conocer y transformar el ya existente, en una articulación que se logra, gracias a un proceso recursivo que implica numerosos borradores y revisiones (potencialidad epistémica de la escritura).

En cuanto a las pautas de citación, hay un conocimiento del valor fundamental de las 'citas indirectas no integradas' para poder construir, por ejemplo, un estado de la cuestión, acorde con las exigencias de la escritura experta.

Este perfil responde al de egresados que no se desvinculan del contexto universitario, ya sea porque ingresan a cátedras o equipos consolidados de investigación y obtienen becas de investigación. El haber ganado una beca, con un plan de trabajo seleccionado en un ámbito competitivo, es un hecho significativo que contribuye, en particular, a la presentación de proyectos de tesis, ajustados a los requerimientos de los posgrados. Al mismo tiempo, las exigencias académicas de las instituciones que subsidian, con respecto a presentaciones en congresos y publicaciones, favorecen la práctica sostenida de la escritura científico-académica. En tal sentido, manifiestan un mayor itinerario académico recorrido que los otros estudiantes, desde el inicio de los tres seminarios obligatorios, porque ya inician la cursada con una primera versión del proyecto de tesis, validada por instituciones de prestigio y respaldada por algunos antecedentes en producción científica.

Estos tres perfiles implican, en cierto modo, etapas graduales por las que atraviesan los doctorandos hasta lograr un mayor dominio de la escritura experta. Sin embargo, están atravesadas por la tensión de las fuerzas retrospectivas (las trayectorias previas) y prospectivas (las exigencias de la comunidad disciplinar) que algunos pueden solucionar con éxito, mientras otros no lo logran y abandonan los estudios o dilatan los avances.

En la siguiente tabla, se observa el impacto que tuvo el cursado del tercer seminario en la modificación de los perfiles de los ocho doctorandos:

### **Evolución de los perfiles de escritor durante el seminario de escritura de la Tesis**

<b>Doctorandos</b>	<b>Inicio del seminario</b>	<b>Finalización del seminario</b>
Julio	Perfil 2	Perfil 3 (estable)
Elsa	Perfil 2	Perfil 3 (estable)
Carolina	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (estable)
Lorena	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (estable)
Lía	Perfil 1	Perfil 2
Ana	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (inicial)
Jaime	Perfil 2	Perfil 2
Susana	Perfil 1	-

Tanto Julio, como Elsa, Carolina y Lorena<sup>5</sup> avanzaron en sus perfiles de escritor hasta finalizar el seminario, demostrando modos de escritura más expertos en las versiones finales de sus respectivos capítulos. En cambio, Ana y Jaime no lograron modificar sus perfiles, ya que ejercieron una influencia negativa factores emocionales y otros ligados a la autorregulación de la escritura (organización del tiempo, cumplimiento de los plazos acordados para el envío de los avances, entre otros). Ambos enfrentaron contradicciones teóricas en los marcos disciplinares de referencia adoptados que los problematizaron y afectaron sus procesos de escritura. Ana logró solucionarlos parcialmente; Jaime no llegó a hacerlo y no entregó la versión final. Solo consiguió enviar, fuera de los plazos estipulados, dos borradores breves.

En cuanto a Lía, inició el seminario con perfil 1 y pudo avanzar hacia el perfil 2. Su importante carga docente en el nivel secundario la llevó a retrasarse siempre en los plazos acordados, pero logró ir avanzando -aunque lentamente- gracias al aprovechamiento de los comentarios de su par revisor, de su tutora y de las instancias presenciales. Por su parte, Susana también inició el seminario con perfil 1, pero solo llegó a presentar una versión borrador breve, muy apegada al modelo 'decir el conocimiento'. Luego de largas ausencias, abandonó la cursada.

En relación con el 'impacto de la revisión colaborativa entre pares', para ponderar si la dinámica del seminario contribuyó a modificar, en alguna medida, el perfil escritor con el que cada doctorando lo inició, tuvimos en cuenta: el desempeño de las parejas revisoras, en relación con las versiones escritas por cada doctorando; los testimonios metadiscursivos que dan cuenta del valor que los estudiantes otorgan a estas instancias de aprendizaje colaborativo y el papel de las sesiones presenciales de revisión.

Con respecto a las parejas revisoras, en algunos casos, la dinámica colaborativa contribuyó significativamente a mejorar los borradores, mientras que en otros se observó menor

5 Los nombres son ficticios para preservar la confidencialidad.

o nula influencia. Esto se relaciona con los perfiles con los que iniciaron el seminario. Por ejemplo, una pareja que funcionó con una sinergia muy positiva fue la de Julio y Carolina. Él comenzó el seminario con un perfil 2 y finalizó con perfil 3. Tenía cierta experiencia en la presentación de ponencias en congresos y participación prolongada en un equipo de investigación; sin beca doctoral y con una importante carga docente en el nivel universitario y secundario. Carolina comenzó la cursada con un perfil 3 (inicial) y concluyó con perfil 3 (más estable); con experiencia de ponencias en congresos, participación en un grupo de investigación desde su etapa estudiantil y una beca doctoral con dedicación exclusiva. También había tenido experiencias de escritura académica intensiva en la carrera de grado. Los dos producen las cuatro versiones estipuladas (tres borradores y una versión final). La versión final de Julio es de 57 páginas y la de Carolina, de 38. Lo que más valoran ambos de la dinámica colaborativa es, no solo la puntualidad en las devoluciones, sino también cómo se complementa la influencia de su diferente procedencia disciplinar. Carla, formada en los estudios literarios, tiene un estilo más ensayístico que, por momentos, se vuelve más caótico en los borradores. Julio, formado en una lengua extranjera, es mucho más estructurado. Necesita tener el plan global del capítulo para poder comenzar a escribir. Esto se observa también desde la primera versión de su índice, con un alto grado de organización en capítulos, apartados y subapartados. De este modo, Julio ayuda a Carolina a mejorar notablemente el modo de organización de su capítulo y ella, desde su mayor experticia en algunos modos de decir académicos, lo ayuda en algunas decisiones terminológicas, posturas enunciativas y modos de citación. Otras parejas no funcionaron como verdaderos pares revisores, debido al perfil de alguno de ellos, como el caso de Elsa y Jaime. Él no cumplía con los plazos estipulados de entrega de los avances y devoluciones a su par. Esto pudo compensarse con el rol de las tutoras que contribuyeron a que Elsa tuviera la experiencia de la revisión colaborativa y evolucionara muy favorablemente desde un perfil 2 hacia un perfil 3.

-En cuanto a los testimonios metadiscursivos, todos destacan el impacto positivo del aprendizaje colaborativo en el contexto del seminario, al mismo tiempo que valoran la pertenencia a una comunidad disciplinar, a través de equipos de investigación que permiten la apropiación participativa gradual en las prácticas académicas. En cuanto a la dinámica de las parejas revisoras, los doctorandos valoran especialmente la revisión de un par lector competente, aunque no pertenezca al campo disciplinar específico (en este caso, lenguas extranjeras, estudios del discurso o estudios literarios), porque ayuda, en gran medida, a tomar conciencia de diversas cuestiones que el escritor puede dar por supuestas porque está inmerso en el tema, pero que es necesario explicitar para ganar en claridad y precisión conceptual. También valoran el ambiente de “respeto y confianza” que se logra entre los pares revisores y en las sesiones grupales de discusión. Este no es un dato menor cuando hablamos de retroalimentación, ya que muchas veces los roles asimétricos (director-tesista, por ejemplo), cuando no son ejercidos adecuadamente, pueden obturar las posibilidades de avance. Asimismo, son valoradas muy positivamente estas sesiones presenciales de discusión. Lorena, por ejemplo, da cuenta del aprovechamiento de los comentarios realizados a otros doctorandos. En su caso, esto fue relevante pues su par revisora (Lía, perfil 1) estaba en un nivel menos avanzado que ella (perfil 3 inicial). De este modo, pudo aprovechar algunas cuestiones, como el mayor ajuste al registro académico y a los modos de organización global.

En relación con esto, otro caso ilustrativo es el de Julio, quien aprovecha las devoluciones de las tutoras de Elsa sobre la construcción de su nicho de investigación y la manifestación de su propia voz (cuestiones que no aparecían en sus primeros borradores), para consultar algunas dudas sobre la elaboración del estado de la cuestión. Esto permite a una de las tutoras enfatizar

a todo el grupo la importancia de atender a una cuestión fundamental de la tesis: la construcción adecuada del propio espacio de investigación, mediante un desarrollo estratégico de los aportes y limitaciones de los principales antecedentes del tema (a partir de criterios organizadores precisos), con una postura enunciativa clara respecto de estos.

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos hasta el momento por nuestra investigación, en espacios curriculares de una carrera de Doctorado del área humanística del noroeste argentino, han puesto en evidencia las complejas relaciones entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y trayectorias previas. Otros estudios empíricos han comenzado a visibilizar cuestiones fundamentales, como las contradicciones que manifiestan los doctorandos en la construcción de la identidad disciplinar, focalizando en unidades de análisis interesantes, como los 'episodios de regulación', en los que pueden inferirse los 'dilemas' que ellos enfrentan, ligados a su percepción de ser participantes periféricos en su comunidad disciplinar y a las contradicciones que perciben dentro de sus comunidades (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Sus datos muestran –como ya anticipamos– que estos procesos de construcción identitaria son más lentos que los vinculados con la modificación de las 'posturas epistémicas' (relaciones con el conocimiento en construcción). Estos resultados son bastante congruentes con los obtenidos en nuestra investigación. Sin embargo, en nuestros datos, tanto la modificación de las 'posturas epistémicas' como la construcción de la identidad disciplinar son complejas y lentas, pues están sometidas a la tensión de *fuerzas retrospectivas* (trayectorias previas) y *prospectivas* (comunidad disciplinar). Asimismo, evidencian dos factores fundamentales que contribuyen a avanzar en la escritura experta: la participación sostenida en prácticas académicas propias de la comunidad disciplinar y en espacios sistemáticos de revisión colaborativa (entre pares y con expertos). No obstante, los datos también evidenciaron una cuestión crucial en las dinámicas colaborativas entre pares: el desempeño diferencial entre las parejas, ligado a estas fuerzas retrospectivas (cómo influyen las historias previas en los modos de encarar y asumir el compromiso colaborativo) y prospectivas (cómo impacta el grado de conocimiento de las normas tácitas o explícitas de las comunidades disciplinares en los modos de revisión colaborativa).

En relación con esto, una cuestión pendiente de análisis de nuestra investigación es tanto la caracterización diferencial entre perfiles escritores y perfiles revisores, como las relaciones complejas que se producen entre parejas con perfiles contrastantes. Un estudio realizado con estudiantes de grado (Pardo y Castelló, 2016), proporciona categorías interesantes para analizar las dinámicas colaborativas en contextos de posgrado. Teniendo en cuenta el tipo de cambios que introducen los escritores o proponen los revisores, y el impacto que estos cambios tienen en la calidad final de los textos, postulan cuatro perfiles de escritores ('recurrente y dinámico'; 'intensivo y definitivo'; 'de elaboración y precisión'; 'de eliminación y reelaboración') y tres perfiles de revisores ('revisor profundo'; 'revisor activo'; 'revisor superficial'). En tal sentido, plantean una suerte de gradación, cuyo mayor nivel está en el 'perfil escritor recurrente y dinámico' y en el 'perfil revisor profundo', ya que impactan en mayor medida en la calidad final de los textos. Al respecto, un desafío complejo y necesario para proseguir con nuestra investigación es analizar en profundidad la dinámica colaborativa de las parejas escritoras/revisoras, en función de diferentes grados de "asimetría" en relación con sus perfiles; por ejemplo, perfiles contrastantes como 'escritor recurrente y dinámico' con 'revisor superficial', o 'escritor de eliminación y reelaboración' con 'revisor profundo'. También es fundamental incluir en estos perfiles cuestiones actitudinales, ligadas al compromiso con la dinámica colaborativa, en el

sentido de estar dispuesto a destinar el propio tiempo a revisar los textos de los pares (teniendo en cuenta las fuertes exigencias de los posgrados y la matriz arraigada del “individualismo”) y a aceptar los comentarios críticos (en algunos casos, con fuertes posiciones confrontativas) que ayuden a revisar genuinamente las propias posturas epistémicas.

## Referencias

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Álvarez, G. & Difabio, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 51-67.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screen-casts. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, 44(1), 95-118.
- Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 143-168). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2010). Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura. En N. Mainero y C. Mazzola (Eds.), *Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Univ. Nacional de San Luis.
- Arnoux, E. (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, subsección Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bazerman, C. & Graham, S. (2017). Taking the long view on writing. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Señal*, 14, 67-92.
- Carlino, Paula (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior* (18 y 19 de septiembre de 2008). REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.



- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. In M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló & N. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basada en la investigación* (pp. 209-232). México, DF: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Castelló, M., González, D. & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M.; Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477.
- Chois, P. & Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Journal@s, Revista científica de estudios literarios y lingüísticos* 3(3), 154-164.
- Colombo, L. & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje* 43(1), 13-34.
- Corcelles, M.; Castelló, M. & Mayoral, M. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano e I. Muñoz (Eds.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-131). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París : Presses Universitaires.
- Cremer, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3 (6), 11-46.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. In M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-215). United Kingdom: Emerald Group.
- Eemeren, F. van (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Amsterdam: Springer.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick; E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks: Sage.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- García-Yeste, M. (2013). Electronic Feedback: Pedagogical Considerations for the Implementation of Software. *The EuroCALL Review*, 21 (2), 1-6.
- Inouye, K. & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31.
- Järvela, S.; Volet, S. & Järvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive-Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Kamler, B. & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*, (2nd Ed.). New York, NY: Taylor and Francis.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile, Chile: J.Sáez.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli, (Ed.), *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings* (pp. 207-227). USA: Springer.
- Molina, M.E. & Padilla, C. (2015). Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas. En S. Pérez (Coord.), *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 443-450). Buenos Aires, Argentina: UNQui y ALEDar.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.
- Padilla, C. & Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52 (100), 330-356.
- Pardo, M. & Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39, 560-591.
- Pereira, C. & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.

- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. In C. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128), Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In M. Martlew (Dir.), *The psychology of written language, Development and educational perspectives* (pp. 67-96). Chichester: John Wiley and Sons.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA, EE.UU: Harvard University Press.
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# La escritura en postgrado: Una dificultad que fortalece propuestas

Fulvia Morales de Castillo

Universidad de Panamá

## Introducción

El desarrollo de habilidades de escritura académica en el espacio universitario de postgrado, específicamente en la Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español de la Universidad de Panamá (UP), ha sido un gran desafío. Dicha situación se ha develado en este espacio porque los estudiantes deben desarrollar actividades propias de la comunidad disciplinar y de la investigación en el nivel superior, ejercicio para el que muchos no están preparados, dado que no poseen el entrenamiento necesario para llevar a cabo satisfactoriamente las tareas cognitivas que se requieren (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). De tan grande y magnífica experiencia, solo tomaremos uno de los ejemplos exitosos que se han llevado a cabo en dicha maestría.

El problema de la escritura es complejo en este ámbito de postgrado, ya que no solo toca a los estudiantes en su esfuerzo de la investigación y de la escritura de la tesis, también ha resultado un gran reto para la coordinación y para los profesores porque no ha sido fácil comprender la relación: coordinador - asesor - estudiante de tesis y discurso disciplinar. Esta realidad nos ha llevado a la indagación de prácticas de lectura y escritura académicas (Carlino, 2005; Parodi, 2010; Arnoux, 2009) que fortalecieran la escritura de las tesis. Tal búsqueda nos permitió conocer experiencias que pudimos adaptar y aplicar. En este capítulo, mostraremos una de estas prácticas, para la cual consideramos talleres y tutorías como espacios previos a la escritura de la tesis, organizamos sesiones para la reflexión y la discusión tanto de las propuestas de investigación como de los avances de escritura de la tesis.

A pesar de lo difícil que es el acercamiento al proceso de investigación, a la escritura y al cambio de representaciones por parte de los estudiantes y de nosotros los asesores, podemos presentar una experiencia que proviene de la primera cohorte de la Maestría en

del Texto (MLTAAE). Nos concentraremos en seis tesis de investigadoras que han servido de modelo para la organización del trabajo de final de esta maestría.

Antes de pasar a la experiencia misma, es conveniente describir de forma breve al primer grupo de egresados porque ellos han robustecido este programa de postgrado. Han conformado equipos de trabajo en una interacción que permite reflexionar, aprender, mejorar los cursos y atender los problemas. Este grupo defendió su tesis entre 2017 y 2018. Ellos recibieron clases

de reconocidos investigadores, tales como Giovanni Parodi y Marisol Velásquez, y escucharon conferencias de María Cristina Martínez, Elvira de Arnoux, Susana Hocevar, Antonia Martín Zorraquino, Ana María González Mafud, Gina Burdiles, entre otros. Estos egresados, ahora maestros en lingüística del texto, iniciaron en la UP los estudios de géneros (Swales, 2004; Halliday y Hasan 1989; Parodi, 2005); de la multimodalidad (Lemke, 1998; Parodi, 2010, 2015; Sadoski y Paivio, 2011; Mayer, 2005); de la comprensión y la escritura a través del currículum (Bazerman y Russel, 1994); y la alfabetización académica (Carlino, 2005), entre otros enfoques.

Este recorrido y estos contactos nos ha consolidado como grupo, nos ha hecho conscientes de la necesidad de reorganizar propuestas curriculares y didácticas que atiendan, según afirma Elvira de Arnoux, “la compleja incidencia de la escritura en la producción de conocimientos, en los niveles altos del sistema educativo” (2009:138); y lo que sostiene Parodi (2010), al señalar la relevancia de la verbalización de lo comprendido, requisito ineludible a través del cual el lector debe dar cuenta de lo que ha leído. ¿Qué quiero plantear al unir estos puntos de vista? Simplemente, que la lectura, la discusión, la negociación, el diálogo, la escritura y reescritura han guiado nuestras tareas. En fin, el conocimiento del contexto y todos los enfoques mencionados nos han ayudado a redefinir las actividades de reflexión para el desarrollo de habilidades de escritura para un texto tan exigente como lo es la tesis de maestría. Tarea que, en un principio, asumí como un compromiso de la coordinación del programa y que ahora he organizado en grupos de trabajo, gracias al apoyo de los primeros egresados.

A continuación, describiré los talleres de discusión de lecturas (oralidad) y de evaluación del plan de investigación ante pares (Arnoux, 2009); los espacios de tutorías (tesista-tutor-pares o solo tutor-tesista); la orientación para la presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales; y, por último, el taller destinado a la organización de la sustentación de la tesis. Este trabajo se realizó durante dos años con el propósito de acercar a las tesis al saber disciplinario y a la producción escrita de los capítulos de su investigación.

### **Problema- reflexión**

La tesis para todos los estudiantes de la primera cohorte y de las siguientes ha representado una barrera muy alta para la que hay que prepararse para poder saltar aun con tropiezos. El gran problema ha sido establecer la relación teorías – metodología - objeto de estudio – conclusiones- propuesta: producto complejo que debe ser un aporte para los otros que interaccionan en los diversos espacios educativos.

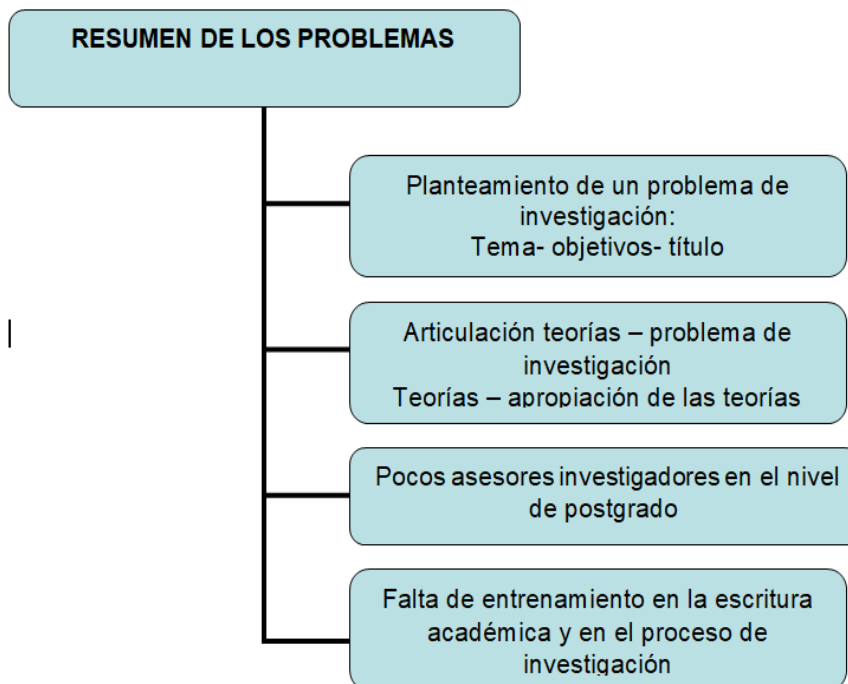
Previo a la explicación de los problemas, es necesario precisar que la MLTAAE tiene una salida lateral: cuando los estudiantes completan el primer año de estudios deben presentar un anteproyecto de investigación en el **Taller de Investigación 1**; una vez aprobado dicho anteproyecto, reciben el título de especialista en lingüística del texto. En este **Taller de Investigación**, los estudiantes tienen grandes dificultades para plantear el problema de investigación a tal punto que, en este momento, abandonan el programa, dejan el primer título en suspenso. Un ejemplo ilustra lo dicho: de la primera cohorte de 40 estudiantes, solo 23 presentaron sus anteproyectos y continuaron los cursos de la maestría. Y, al final, después de un año más de estudios y dos años de investigación solo aprobaron la presentación escrita de la tesis y la defensa oral —que, en la UP, denominamos sustentación de la tesis— solo 16 estudiantes de los 23. De esos 16 estudiantes, seis tesis, que deseaban desarrollar el tema de la comprensión y la escritura, estuvieron bajo mi dirección. Fue una tarea difícil como tutora, una propuesta de organización de un proceso que partió de la pregunta ¿en qué medida podré orientar a estas estudiantes a producir un conocimiento nuevo y a insertarse en el saber interdisciplinario?



### *Problemas específicos*

La elaboración del anteproyecto y la tesis exigen, tal como señala Di Stefano (en Arnoux, 2009), una articulación entre las teorías que se deben dominar, los saberes ya adquiridos en la licenciatura y la aplicación de esas revisiones del estado del arte a casos particulares. Entender esta articulación ha costado mucho y sabemos que a penas estamos entrando en su abordaje.

Otro aspecto que nos hizo detenernos y reflexionar fue la carencia de tutores con experiencia en investigación: no contábamos con una nómina de profesores asesores de tesis y tuvimos que apoyarnos en investigadores internacionales. Además, no existían documentos que orientaran los procesos de investigación y la escritura de tesis de lingüística.



### **Perspectiva teórica**

¿Cómo ayudar a las tesis ante tan complejo problema? Me dieron luces para enfrentarme a esta tarea, en primera instancia, mi experiencia en el campo de la comprensión lectora y, por otra parte, el contacto con dos investigadoras de la UP y con internacionales como Giovanni Parodi, Gina Burdiles, Paula Carlino y, sobre todo, con el grupo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Este último vínculo se estableció en julio de 2017, a partir del convenio que designa a la Universidad de Panamá, sede de la Cátedra. Esta relación ha sido un gran respaldo para que pudiera direccionar el trabajo de talleres y tutorías que había iniciado con mis estudiantes a finales del 2016. Ese año, 2017, en el marco de la inauguración, sustentaron los tres primeros egresados de nuestra maestría, dos dirigidos por investigadores internacionales.

Desde ese momento, replanteamos el trabajo con las seis tesis desde la lectura y discusión conjunta. Analizamos y reordenamos los planes de trabajo, que habían sido

propuestos en las líneas de investigación de la lectura y la escritura para diferentes niveles educativos. Nos apropiamos de conceptos, vimos el texto como una reconstrucción de sentidos desde la relación de las distintas pistas que contiene y del conocimiento previo del lector (Carlino, 2005). Pero también desde una “[...] perspectiva psicosociolingüística, psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos” (Parodi, 2010). En síntesis, revisamos estas teorías y modelos tratando de acomodar e integrar toda esta visión de lectura y escritura al plan de trabajo de las investigaciones cada una con los ajustes convenientes.

Las tesis siempre tuvieron claro que debían revisar las teorías, comprenderlas, explicarlas a otros y aplicarlas para producir conocimientos (Arnoux, 2004). Por lo anterior, en las primeras reuniones, la discusión de la fundamentación teórica que las seis tenían en común fue el centro. Comentamos, la Teoría Construccionalista de Graesser (1994), la Alfabetización Académica según Carlino (2005) y la Teoría de Comunicabilidad de Parodi (2010), entre otras que eran comunes a todo el grupo. La dirección de los talleres se organizó desde las propuestas de Arnoux. (2004, 2009): espacios de reflexión para tratar las funciones de la escritura.

### **Aspectos metodológicos de la investigación o de la propuesta pedagógica**

Se trabajó con una orientación sistemática de coordinación, tesis y pares. Organizamos los talleres de entrenamiento para mejorar la producción de textos entre pares (Arnoux, 2004, 2009). Las seis tesis compartieron estos talleres y luego, seguimos jornadas de tutorías durante dos años y, al cabo de ese tiempo, se acercaron al discurso disciplinar y a la producción y desarrollo intelectual que son exigencias de las investigaciones.

Los talleres estuvieron agrupados en tres fases: de acercamiento a las teorías y a los saberes disciplinares, al proceso de investigación y a la defensa de la tesis. Para poder orientar a las tesis, trabajamos primero en talleres de discusión de las teorías que eran comunes a todas (Arnoux, 2006). El tema de las tesis era la comprensión lectora y la producción escrita en diferentes niveles educativos: diagnóstico para medir habilidades de lectura y escritura; análisis de textos multimodales de dos disciplinas distintas; un trabajo de observación de la clase de lectura; y un análisis de la organización retórica de las introducciones de tesis de maestría.

Posteriormente, ya con el plan de la investigación aprobado en conjunto, se organizaron las tutorías mensuales y, al final, en la elaboración del último capítulo, dichas tutorías se convirtieron en pequeñas presentaciones que se hacían a estudiantes investigadores de la licenciatura, es decir, estudiantes ajenos al campo disciplinar y se escuchaban sus comentarios.

### ***Actividades realizadas por el grupo de las seis tesis (GT1): talleres entre pares***

El Taller I, que se organizó en sesiones para discutir teorías, fue una forma de adentrarnos al campo disciplinar y a la elaboración de la fundamentación teórica de la organización del marco teórico de la investigación. Se elaboraron resúmenes que fueron presentados y discutidos entre pa-

res. Las tesis presentaron su interpretación de la teoría y como la utilizaría en su investigación. Al final, se reorganizó el marco teórico y se ajustó a los requerimientos de cada investigación.

El **Taller 2** consistió en la organización del índice del trabajo para ordenar la propuesta de forma global y plantearnos las diferencias entre las seis tesis. Se acordó que terminadas las conclusiones se cerraría la tesis con una propuesta de acción de formación para los docentes del nivel en el que se ubicaba la investigación. Además, se sometieron a la discusión los títulos propuestos por cada una y la metodología que se emplearía y las fases para la recolección de los datos.

A partir de esta sesión se organizaron las siguientes actividades:

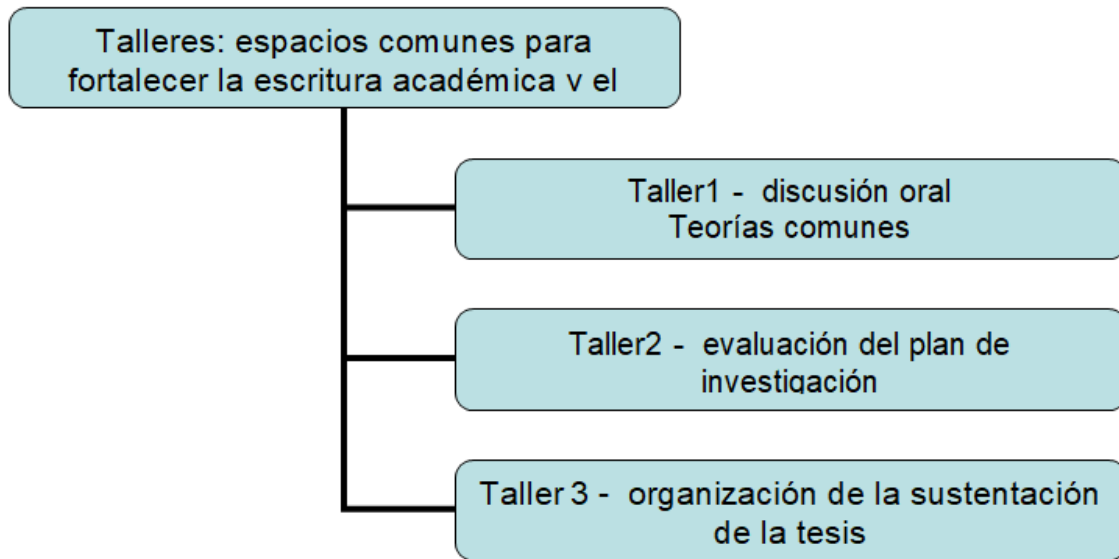
- Sesiones de trabajo con expertos investigadores del área de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Textos que se examinarían en estas investigaciones.
- Actividades de pilotaje y revisión de instrumentos de investigación por expertos.
- Elaboración de resúmenes y presentaciones (*power point*) para ponencias en congresos nacionales e internacionales. Solo dos de las seis cumplieron con este compromiso a eventos, después de haber sido sometidos los resúmenes a la evaluación de estudiantes egresados.

El **Taller 3** enfocado en el entrenamiento de la defensa de la tesis. Se organizó por separado cuando ya las tesis habían culminado la investigación y el documento final reposaba en manos de los miembros del jurado. Aclaremos que en la UP la sustentación de las investigaciones se realiza frente a un jurado que está integrado por el asesor de la tesis y por dos profesores, quienes deben conocer del tema por investigación o por experiencia. Además, debe estar presente un representante de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Los dos profesores y el asesor o director deben evaluar la exposición oral del tesista con 25% de la evaluación total. Para esta evaluación, pueden hacer hasta tres preguntas que solo apunten a la presentación oral, no al trabajo escrito.

La exposición es abierta y se realiza en una sala de conferencias o en una de las aulas de talleres. El público, que generalmente lo componen estudiantes pares o estudiantes egresados, profesores y administrativos, conoce el proceso y sabe que es una actividad formal. Las personas procuran no interrumpir, por eso son puntuales.

El tesista debe sustentar su trabajo entre 20 y 30 minutos, no puede leer ningún documento, pero sí puede apoyarse con un *power point* que debe mostrar la organización de la tesis (justificación, objetivos, fundamentación teórica y metodología, análisis de los datos, conclusiones, y en el caso de nuestra maestría, una propuesta didáctica).

En esta fase, las tesis, mediante un discurso explicativo-argumentativo apoyado en un *power point*, expusieron al público y al jurado cómo el entramado de la investigación lleva a una demostración y a unos hallazgos que pueden servir para elaborar una propuesta de formación. Por primera vez, se presentaron en nuestro ámbito académico de postgrado investigaciones que miraban uno de los temas cruciales para la sociedad panameña: la comprensión lectora y la escritura con un proyecto de mejora.



### *Otras actividades*

Las **Tutorías tesista-asesor** consistieron en actividades de escritura y reescritura de los capítulos (avance y revisión) y en algunos casos se consultó con los pares que ya habían sustentado su proyecto para tener otro punto de vista. El primer capítulo que abordamos fue el teórico para poder facilitar la relación teoría-aplicación. Aquí en el espacio tutorial se organizó el plan de escritura de los capítulos, modelo similar para todas. Las investigaciones orientadas fueron las siguientes:

- 1) diagnóstico de comprensión y producción de textos multimodales para sexto grado en dos años diferentes 2017 – 2018. Textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- 2) diagnóstico de comprensión lectora y escritura del resumen para noveno grado. Textos de Ciencias Naturales y de Historia.
- 3) Análisis de la estructura multimodal de dos libros de sexto grado: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- 4) Registro de las estrategias y actividades de comprensión aplicadas por los maestros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de sexto grado.
- 5) Estructura multimodal de los libros de Ciencias Naturales e Historia de noveno grado.
- 6) Organización retórica en treinta introducciones de tesis de maestría de dos disciplinas: Literatura y Biología.

Como se puede observar por los enfoques de las investigaciones, se trabajó con diferentes teorías y desde el nivel de sexto grado hasta el universitario.

### **Presentación de resultados**

Concluido este ingente ejercicio de talleres y tutorías, se defendieron las tesis. En ellas se observó un discurso explicativo-argumentativo que siguió un plan de trabajo: planteamiento de un problema, fundamentación teórica, metodología ajustada a la investigación, resultados y análisis,

conclusiones y una propuesta didáctica. Las tesis mostraron dominio del tema, explicaron toda su experiencia investigativa, discutieron sus resultados y presentaron su propuesta, aporte en el campo de la lingüística aplicada. Así, con esta experiencia, quedó claro que el trabajo entre pares y la organización de un plan de escritura llevado en consonancia con el asesor orienta a los estudiantes de tesis de maestría.

A partir de esta experiencia, la coordinación estableció que, en el capítulo III, en cada tesis, se presentarían los resultados y se analizarían; luego, se ubicarían las conclusiones y la propuesta didáctica. Por ejemplo:

**CAPÍTULO III. Resultados y análisis**

3.1. Primera instancia de resultados

3.1.1. Análisis...

- Discusiones .....

3.2. Segunda instancia de resultados

3.2.1. Análisis...

- Discusiones .....

3.3. Resumen

**Conclusiones**

**Propuesta didáctica**

**Bibliografía**

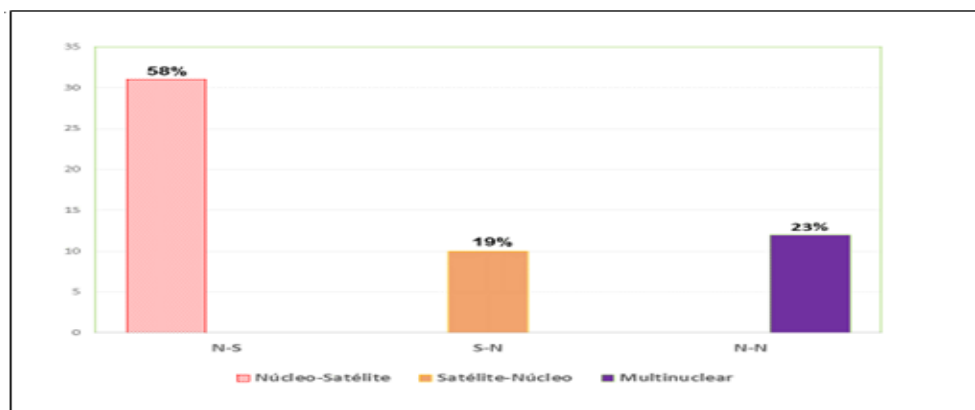
**Anexos**

En cuanto al plan de redacción, se decidió que los resultados debían consignarse y discutirse desde la multimodalidad, por gráficos, tablas, matrices. Como todos eran estudios comparativos, resultó muy interesante observar las diferencias de las presentaciones de las tesis, según los propósitos, los objetos de estudio, las áreas disciplinares y los niveles educativos.

A continuación, se pueden leer algunos de los resultados de las investigaciones asesoradas.

**4.3.1. RELACIONES INTERMODALES ENTRE EL ARTEFACTO DIAGRAMA Y EL COTEXTO VERBAL. LIBRO DE CIENCIAS NATURALES DE SEXTO GRADO (CN-6)**

El gráfico 6 presenta la función del artefacto tabla con el cotexto verbal dependiendo del vínculo: Núcleo-Satélite (N-S), Satélite-Núcleo (S-N) o Multinuclear (N-N)



Pregunta 5: Según lo leído, ¿por qué el agua del aire está en estado gaseoso?

Respuesta = Porque está en forma de vapor de agua.

Puntaje máximo: 4 puntos Nivel de comprensión: inferencial local causa y efecto.



En la siguiente tabla se ve el resultado de la redacción del resumen de los estudiantes de noveno grado e inmediatamente después uno de los resultados del diagnóstico aplicado a los estudiantes de sexto grado: **tabla 10** y **gráfico 5**.

**Tabla 10.** Comparación entre los niveles de logro en el resumen de Historia y el de Ciencias Naturales

Resumen	A Correcto	B Parcialmente correcto	C Incorrecto	D No responde
Historia	4	46	0	0
Ciencias Naturales	1	46	3	0

**Fuente:** diseño propio, con base en resultados de pruebas aplicadas a estudiantes de 9°.

**Nota:** D (no responde), en blanco; C (incorrecto) no considera descriptores; B (parcialmente correcto), considera mínimo un descriptor; A (correcto), considera todos los descriptores.

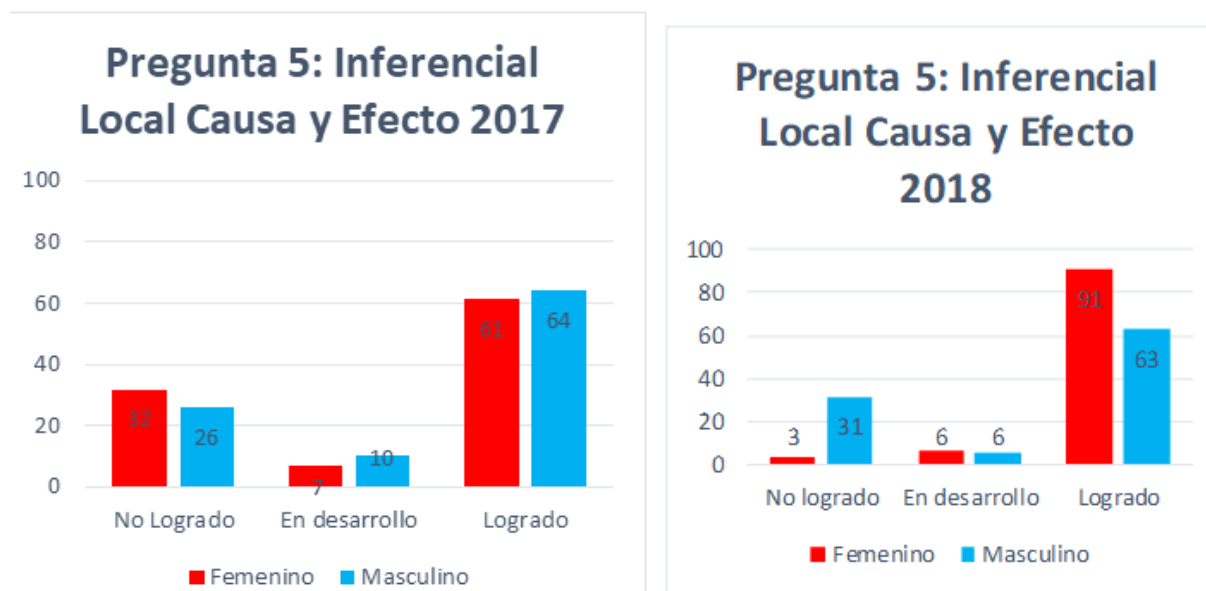


Gráfico 5: Resultados de la pregunta 5 “causa y efecto” de Ciencias Naturales de 2017-2018

Este último gráfico es solo un ejemplo de los resultados arrojados en el análisis de las movidas de la introducción de las tesis de maestría del área disciplinar de literatura: **fig. 5**.

### Reflexiones y discusión

En nuestra Maestría en Lingüística del Texto (MLTAAE) —aprobada en 2013 como especialización y como maestría en 2014 por la Universidad de Panamá (UP) — tenemos un problema: la propuesta y escritura de la tesis. Sin embargo, la conducción apropiada a través de diferentes vías —organización de talleres para la orientación del proceso de la investigación; la organización del plan de trabajo; las actividades de tutorías de escritura y reescritura de los capítulos, las presentaciones de avances de la investigación en congresos nacionales e internacionales; las evaluaciones orales y escritas por parte de pares y de expertos— ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias habilidades lectoras y de escritura académica.

Así, a partir del GTI, se estableció la organización de las tesis de la Maestría en Lingüística del Texto, cuyo perfil de egresado tiene como meta formar un investigador que aporte a la lingüística aplicada, que organice proyectos que tengan como objetivo desarrollar habilidades lectoras y de producción escrita en otras disciplinas y en todos los niveles educativos.

En este programa se han preparado tres generaciones, y con algunos de los primeros egresados (entre ellos, las seis tesistas) consolidamos un equipo de investigadores, cuyo propósito es la autocrítica, la formación y actualización constante del programa de maestría para obtener pronto la acreditación internacional de este plan de estudios.

## Conclusiones

La experiencia expuesta permite concluir que el entrenamiento en talleres de discusión de lecturas y de escritura, y de las otras actividades explicadas, insertan al estudiante de postgrado en el área disciplinar. La producción escrita de las seis estudiantes estuvo acompañada por el diálogo con su tutor, con sus pares, con expertos de las disciplinas a las que pertenecían los textos examinados; todo en el contexto de talleres de organización previa, de desarrollo de la escritura propiamente tal y de la culminación con el entrenamiento de la defensa de la tesis.

En los talleres, organizamos la propuesta de investigación, sus fases, las sesiones con otros expertos. Se orientó el camino que durante dos años recorrimos; durante ese tiempo se negoció y se hicieron constantes ajustes. Fue un acompañamiento que transmitió seguridad a las tesistas.

Así, con estas actividades conversacionales y de escritura homogeneizamos los planes; los métodos y técnicas para aplicar diagnósticos, para ordenar instrumentos de análisis de datos y presentar estadísticas. Se trabajó de forma coordinada. Ahora estas estudiantes son responsables de cursos y colaboran conmigo en la orientación de proyectos de investigación, en la reorganización y en la lectura de avances de tesis.

Actualmente, por la extraordinaria experiencia vivida en el proceso de escritura de la tesis, comprendemos mejor las dificultades de los estudiantes que estudian en los diferentes cursos del programa y podemos orientar con métodos más apropiados y ofrecer convenientes formas de resolución. Evidentemente, no podemos solucionar todo, pero hemos iniciado la reflexión sobre una cuestión sumamente compleja: la escritura de la tesis de maestría en lingüística aplicada.

## Referencias bibliográficas

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

Arnoux, E. (2004) "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". Revista de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en <http://maestría.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>

Arnoux, E. (2006) "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la escritura de tramos del trabajo de tesis". ELA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 44.

Disponible en internet en <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>

- Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, Buenos Aires: Arcos.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.) (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*. Inglaterra: Oxford University.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science*. Londres: Routledge.
- Mayer, R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica*, volII. Barcelona: Ariel.
- Parodi, G. (2010). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G., y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos. Géneros, corpus y métodos*. Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2011). Lexicons, contexts, events, and images: Commentary on Elman (2009) from the perspective of Dual Coding Theory. *Cognitive Science*.
- Swales, J. (2004). *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.

# Fomento de la lectura crítica en la Educación Básica Secundaria. Una mirada para la reflexión y la práctica

Doris Lilia Torres Cruz

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

## Introducción

El objetivo de este trabajo es dar a conocer el proceso realizado en la Subsele de la Cátedra UNESCO, creada en el año 2011, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se utiliza una metodología documental, a través de la cual se organiza la información desde las lecciones impartidas, los eventos realizados, junto con los proyectos de investigación y publicaciones que son resultado de la reflexión frente a los procesos pedagógicos en torno a la lectura y escritura. Se analizan las formas de comprender y llevar al aula los procesos de lectura con sentido social y crítico, junto con los avances teóricos en lenguaje y discurso. La finalidad es comprender las relaciones semánticas y pragmáticas para leer la realidad latinoamericana en los textos académicos desde una mirada crítica.

La formación en lectura, desde la educación básica secundaria del sistema educativo colombiano, está articulada por una parte, por los resultados de las pruebas SABER<sup>1</sup> y por otra, por las prácticas de los docentes en el aula de clase. Las disquisiciones permanentes están centradas en la pregunta: ¿cómo fomentar un pensamiento crítico frente a las realidades sociales de los estudiantes, de modo que puedan reflexionar en torno a su problemáticas ambientales, culturales y políticas? La subsele de la Cátedra<sup>2</sup>, mediante los diferentes análisis de las pruebas estandarizadas, encontró que la escuela es receptor pasivo de las políticas nacionales y que las prácticas pedagógicas se circunscriben a lecturas literales desarticuladas del contexto, especialmente cuando los escenarios son rurales. Los encuentros pedagógicos llevaron a la conclusión de que era necesario crear escenarios de observación, interacción, análisis y argumentación para promover el pensamiento reflexivo, crítico y autónomo<sup>3</sup>. Con este propósito, un primer escenario fue promover procesos de observación participante, que llevarían a salir del aula y entrar en acción con contextos locales y rurales, princi-

---

1 El Ministerio de Educación de Colombia cuenta con un sistema de evaluaciones estandarizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación del Educación-ICFES, con el fin de evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes en las competencias básica y una de ellas es la lectura crítica. En tal sentido es importante pensar en los propósitos que se miden y cómo se miden los resultados.

2 Desde el inicio de la subsele de la cátedra UNESCO en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC, (2011) se han desarrollado talleres, conferencias y seminarios que dan cuenta de estrategias didáctica para el fomento de la lectura crítica en la educación básica secundaria.

3 Estas fueron algunas de las conclusiones del Seminario Nacional de Lecturas para la paz realizado por la Cátedra UNESCO, [http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/sem\\_nac\\_lec/](http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/sem_nac_lec/)

palmente. Al respecto, se asumió que “la práctica y los resultados obtenidos han demostrado que no es suficiente que el alumno aprenda un gran número de estructuras y de vocabulario, sino que lo más importante es que aprenda cuándo, dónde, con quién, cómo y en qué condiciones puede utilizarlas.” (Martínez, 2015, p.31). En este primer escenario, se observó cómo el enseñar, articulado con lo que se vive y siente, llevaba a orientar prácticas de interacción comunicativa con familiares, líderes, vecinos, gobernantes y demás integrantes y actores que convivían alrededor del contexto llamado escuela. Los proyectos tomaron en cuenta que “la interacción en el salón de clase es toda una pedagogía en la que el alumno se hace partícipe de su propio aprendizaje, donde el acento está puesto no tanto en la necesidad de adquirir conocimientos sino ante todo en la manera cómo el conocimiento se produce y en las posibilidades de adquirirlo” (Martínez, 2015, pág. 33).

Simultáneamente con la observación participante, se revisaron varias propuestas teóricas en relación con la enseñanza y el fomento de la lectura crítica. En esta medida, hubo propuestas frente a la lectura desde la literatura, como una herramienta para la apropiación de ideas y la construcción colectivas de narrativas desde los objetos, los eventos o sucesos, y a su vez para generar interrogantes y discusiones que llevarían a proponer soluciones frente a los problemas identificados<sup>4</sup>. Se encontró que, a pesar de contar con proyecto como “todos a aprender”, o las plataformas, de nada servía si los niños no lograban realizar procesos de interpretación y análisis frente a lo leído y que tal como lo manifestaba Borges: “(...) no me interesan los libros físicamente... sino las diversas valoraciones que el libro ha recibido” (Borges, 2013). Lo que interesa aquí es la lectura que se hace, no el instrumento u objeto leído: ¿Qué es un libro si no lo abrimos?” (Cavallo, 2011, págs. 23-67). Un clamor generalizado fue la falta de bibliotecas y bases de datos de libros para las escuelas, especialmente las rurales, donde a veces cuentan con un número mínimo de libros entregados por el Ministerio de Educación, pero las conexiones a bibliotecas virtuales o documentos digitalizados es nula.

En un segundo escenario de interacción con la comunidad fue imprescindible entender el rol que como interpretantes (docentes) se realiza en la cadena de interpretaciones. Esto implicaba leer textos generados por los diferentes actores (familiares, amigos, gobernantes, etc.) y considerar que, como docentes-lectores, se podían actualizar permanentemente los significados, con el fin de consolidar argumentos para dar alternativas de solución a un problema. Cabe recordar aquí, que se hizo énfasis en resaltar que el discurso es un prisma, con el cual se codifican y decodifican los textos, además de ofrecer signos de las condiciones en las cuales se da su propia producción (Peirce, 2020, p.60). Así mismo, se hizo énfasis en la idea que en todo escenario de interacción se debe buscar la verdad, como una ley universal en los procesos de interpretación.

Los procesos de lectura crítica favorecen la búsqueda de la verdad, en la medida que se logre identificar, entre otras cosas, elementos de cohesión y coherencia entre proposiciones, junto con la organización funcional y pragmática de los textos. De igual manera, es importante entender las relaciones semánticas y pragmáticas entre proposiciones, con el fin de consolidar procesos reflexivos y críticos para fortalecer la autonomía, la libertad de expresión, el respeto por la diferencia, el reconocimiento por la diversidad, pero sobretodo el pensamiento crítico para reclamar derechos civiles y democráticos<sup>5</sup>. Durante los escenarios de análisis y argumentación, se propusieron in-

4 En varios del proyecto que se desarrollaron, se encontraron las preguntas recurrentes entre docentes, en relación con lo que planteaban varios autores: ¿Qué es un libro? (Borges, 2013), ¿Qué es el autor? (Foucault, 1973), ¿Qué es el leer? (Nietzsche, 2020), ¿Qué es la literatura? (Sartre, 2020), ¿Qué es lectura? (Zuleta, 2020);

5 En el año 2011 se gestionó la apertura de la primera cohorte del Doctorado en Lenguaje y Cultura de la UPTC-Tunja-Colombia. Esta labor contó con el apoyo fundamental de la Dra. María Cristina Martínez Solís quien, como investigadora, docente y directora general de la Cátedra Unesco para la lectura y Escritura en América Latina, inauguró la subsección en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. En este evento ella proponía la necesidad de consolidar y poner en práctica, por parte de los organismos competentes, un programa orientado hacia el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.



tervenciones pedagógicas, a través de talleres estructurados en etapas de apropiación temática, vivencial e interactiva, análisis de problemas y apropiación de soluciones con argumentación. Las actividades en estas etapas estuvieron encaminadas a fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en torno a los contextos reales de habla, como fue el Páramo de Rabanal<sup>6</sup>, principalmente. Como resultado, se hicieron ajustes a los planes de estudios y organización de las unidades de trabajo en las Escuelas.

### **Perspectiva teórica**

La lectura está unida a las manifestaciones del y en el lenguaje. En este sentido, la lectura mantiene relaciones múltiples y simultáneas, no solo con el texto sino también con el contexto, la tradición, el poder, la ideología, la historia y el arte, entre otras. Leer es, entonces, entrar en relaciones infinitas, multimediales y multimodales, donde el contexto censura formas de interpretación y comprensión textual. Asumimos la enseñanza de la argumentación desde una pedagogía interactiva centrada en el alumno, en sus necesidades individuales y sociales, sus motivaciones y estrategias, donde se permita una unión más estrecha en la relación maestro-alumno, en la que cambien las relaciones de autoridad. Así mismo, que se incrementan diversas formas de conocer y analizar las relaciones de las proposiciones tanto semánticas como pragmáticamente (Martínez, 2015). En esta medida, se consideran los aspectos de la cohesión lineal en español (reiteración y co-ocurrencia) y la cohesión gramatical (referencia, sustitución y elisión), con el fin de mirar las formas que interactúan en la dinámica textual de textos académicos. Desde la perspectiva discursiva e interactiva en la enseñanza del español, se ve la necesidad de formar no solo para responder a los retos que la sociedad le va a exigir sino una actitud ante la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo. Saber o conocer los modos de adquirir el conocimiento eficazmente favorece los procesos de pensamiento crítico porque las dificultades de comprensión textual pueden ser superadas a partir de una pedagogía de carácter interactivo, con lo que se espera potenciar el aprendizaje. Se realizan entonces actividades donde se reconoce el conocimiento del estudiante, se desarrolla la participación, integración e interacción grupal, el proceso es lo pertinente, aunado a la formación de valores desde una perspectiva dialógica de la pedagogía (Martínez, 2015, p.151).

En relación con el pensamiento crítico, se consideran asunciones para leer críticamente el contexto desde la historia, el lenguaje, la literatura, el arte, la semiótica y el análisis crítico del discurso (UPTC, 2012). Desde lo histórico, se reconocen los grandes hitos en la historia de la palabra humana y sus desarrollos en las revoluciones de la oralidad, la escritura, la imprenta, pero sobretodo el auge de los medios de comunicación, hasta alcanzar la era de las redes y la digitalización actual. Se manifiesta que carecemos de las capacidades y las competencias para leer los textos con sentido crítico, con el cual se identifican proposiciones y argumentos para llegar a una conclusión; pero que el problema es mayor actualmente cuando el analfabetismo es digital y tecnológico. Entrar en estos espacios problemáticos permitió considerar que:

“la lectura y escritura como hechos sociales en los que participan una parte importante de la población y transforman en cierto modo la conciencia de la gente: las personas descubren que comparten ciertas informaciones y experiencias, que comparten ciertas formas de sensibilidad (...) Fomentan al mismo tiempo cierto individualismo. Destruye la noción tribal de identidad para reemplazarla por sociedades con diferencias, con diversidad. Abre espacios de formación del individuo, y a la reivindicación de los rasgos individuales, de la excentricidad” (Melo, 2012).

---

6 El páramo de Rabanal es un territorio ecológico que genera agua para varios departamentos de Colombia, como son Boyacá, Cundinamarca

Lo interesante de esta perspectiva teórica fue entender que en Colombia, el poder emancipador de la lectura queda limitado por el amplio analfabetismo, lo que da paso al auge de las culturas orales y visuales, la memorización de oraciones, el temor por las imágenes de los santos, el chisme y el comentario, más que el argumento y la proposición. De esta manera, se hace énfasis en el poder arbitrario sobre una sociedad desigual y donde la cultura mayoritaria sigue siendo iletrada y donde la utilidad de la lectura y escritura es eminentemente pragmática (Melo, 2012, pág. 30).

En relación con el lenguaje se considera que si bien la lectura genera el conocimiento, entender las dinámicas del lenguaje favorece el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. El significado debe buscarse en los usos que los hablantes hacen del lenguaje en la vida cotidiana y que la manera como se conoce tiene que ver con el lenguaje que utilizamos en la interacción cultural con los otros (Cárdenas, 2012). Una perspectiva adicional a los procesos de lectura considera el fomento de la experiencia estética y el goce de la creación a partir del sentido mutuo entre la obra (texto) y el espectador (lector). Es un intento por articular la narrativa con el desorden de la realidad, con el propósito que las nuevas vanguardias propongan formas de leer el mundo estético y resaltar las formas de pensamiento, que deben transformar la vida, especialmente en nuestro país donde la mayoría de las víctimas provienen de la población civil y han sido el resultado de la más aberrante violación de los Derechos Humanos en un pasmoso silencio andante (Fuentes Crispín, 2012). Algunos cuestionamientos frente a la lectura estética actual dejan claro que existe una fuerte presencia del capitalismo en las formas de mirar, observar y sentir, tanto como para convertir el arte en fetiche y mercancía. Arte y economía se mimetizan, poniendo en un paréntesis de inmovilidad a toda acción que exija independencia, rebeldía (Fajardo Fajardo, 2012). Leer entonces implica comprender formas de control y dominación económicas, que se construyen en los textos que transcurren en la cultura.

### **Aspectos metodológicos propuestos para la investigación en lectura desde el aula de clase**

Algunos aspectos metodológicos que se proponen para el fomento de la lectura crítica en la básica secundaria parten por mostrar que la enseñanza es un compromiso ético y político, con una mirada propia y con un concepto cultural. En este sentido, un primer aspecto fue pensar la lectura crítica desde la formación de sujetos que están en contextos de crisis, donde el docente es el llamado a consolidar miradas culturales. Esto quiere decir que, a través de la observación participante permanente, se entra en una primera etapa de apropiación temática, en la cual los lectores (estudiantes- docentes) cuestionan el contexto en el que interactúan, con el fin de identificar problemáticas (que, para el caso, son las ecológicas). El estudiante entra en diálogo con sus compañeros en torno al contexto (páramo u otro). En esta primera etapa, el trabajo cooperativo y colaborativo con el docente fundamenta los conocimientos y presenta algunas formas de lectura, a través del razonamiento en relación con las experiencias o problemas cotidianos. Se hace énfasis en hechos reales, pruebas, causas y conclusiones.

Luego en una segunda etapa de apropiación vivencial e interacción, se utiliza el contexto como recurso pedagógico para incentivar la búsqueda y motivar un aprendizaje significativo y crítico. En este aspecto, la interacción con padres de familia, acudientes, autoridades locales, empresas y demás actores que intervienen en el contexto, ayuda a consolidar los saberes previos, con los nuevos y ampliar el rango de análisis de la realidad. En la tercera etapa se espera que exista una apropiación y análisis de los problemas más relevantes, como resultado de un ejercicio sistemático desarrollado a través de talleres, por parte de los sujetos implicados donde están incluidas sus propias acciones prácticas y de reflexión sobre los efectos de tales

acciones (Martínez, 2002, p. 49). En la última etapa, se aborda la complejidad del conocimiento y sus implicaciones a través de la búsqueda de soluciones con argumentos. El aula se convierte en un escenario para integrar realidad y saber, donde el conocimiento está anclado a los contextos y el estudiante encuentra soluciones al problema social común.

Estos aspectos metodológicos concitan al desarrollo de una personalidad subjetiva, liberante y reflexiva, ya que en cada etapa, el estudiante potencializa su consciencia del mundo y el papel que como sujeto desempeña en la comunidad y sociedad global. La lectura crítica es el mecanismo por medio del cual se va más allá de “la cotidianidad tecnolozada, superando el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada” (Quintar, 2002, p.32). Estos aspectos metodológicos proponen una ruptura de los parámetros que determinan maneras irreflexivas y acriticas frente a las múltiples formas de ver, conocer, ser y hacer en el mundo. Invitan a

“salir de la conformación robotizada de un pensamiento subalterno, base de comportamientos reactivos u de omisión, relegando el poder protagónico de ser “hacedores de cultura” en los microespacios configuradores de realidad. En definitiva, un ser humano autónomo, es un ser capaz de actividad reflexiva y de liberación, lo que lleva a la inhibición mínima de su imaginación radical y al desarrollo máximo de su reflexividad, procesos que nos conducirán a la autonomía como proyecto necesariamente social y no solamente individual” (Quintar, 2020, págs. 30-35).

Por ser sujetos históricamente unidos a narrativas de violencia, es necesario romper estas estructuras para pasar a unas nuevas formas de leernos y escribimos. En este sentido, se propone que la lectura crítica sea una bifurcación desde donde surjan métodos válidos para enseñar a leer e interpretar en contextos reales de comunicación y acción, con el fin de ser más solidarios con los otros, y consigo mismos. Tarea ardua para los docentes y retos para el sistema. Pero sabemos que, si se construyen nuevas narrativas y nuevos textos, seguramente pasaríamos a considerar las miradas pluriculturales y diversas, desde las lecturas críticas que ofrecen los contextos.

En este sentido, una propuesta de fomento de la lectura crítica debe considerar las pluri-direccionalidades. De tal manera que permita articular los lineamientos desde el Ministerio de Educación Nacional, como los estándares, indicadores de logro, metodologías y didácticas, sin desconocer los grandes aportes desde la alfabetización crítica emancipadora y la educación como práctica libertaria (Freire, 2006, p.65). Se hace énfasis en la lectura del contexto para generar encuentros de miradas, llegar a consensos y acuerdos para la construcción de procesos colectivos frente a la lectura de los territorios y contextos particulares. Es intentar construir nuevas narrativas frente a qué se entiende por eso que llamamos lectura, leer, libro, texto y lector<sup>7</sup>.

### Ejemplos significativos

Todos estos proyectos tuvieron unas narrativas determinadas por las especificidades de los territorios con las cuales se tramitó un conocimiento, en favor del entendimiento y las formas de comprensión de la realidad. Se entendió, de igual manera, que hay poderes en el discurso que portan intereses, valores, prejuiciosos y creencias que censuran, tanto de enseñar como de aprender a leer y escribir. En este sentido, se destacan las investigaciones realizadas en contextos rurales como la escuela *El Frutillo* del municipio de Ventaquemada-Boyacá (Torres Cruz, Fonseca Villamil, & Pineda Jaimes, 2017) donde se implementó una estrategia

7 A pesar de contar con textos que ya han dado respuesta a estas preguntas, como: ¿Qué es un libro? (Borges, 2013), ¿Qué es el autor? (Foucault, 1973), ¿Qué es el leer? (Nietzsche, 2020), ¿Qué es la literatura? (Sartre, 2020), ¿Qué es lectura? (Zuleta, 2020)

pedagógica encaminada a fortalecer el pensamiento crítico a través de la argumentación oral. Se fundamentó en *las vivencias* y el contexto del estudiante, con lo cual se generaron espacios de interacción que favorecieron la toma de postura frente a las problemáticas sociales y ambientales del contexto. Se tuvieron en cuenta los aspectos metodológicos propuestos en cada etapa (apropiación temática, vivencial e interacción, análisis de problemas, soluciones con argumentos). Con este proyecto se generó la oportunidad de expresar en forma verbal saberes, inquietudes, conocimientos, argumentos razonados y proponer soluciones a problemáticas del contexto rural. Se concluyó que los niños y niñas asumen de mejor manera los procesos de lectura crítica cuando incorporan su praxis, intereses y vivencias, de tal forma que sus habilidades de pensamiento se fortalecen para la construcción de conocimientos significativos y críticos a través de un proceso sistemático y racional para la comprensión de causas, eventos y consecuencias lógicas.

En este mismo contexto del Páramo de Rabanal, se desarrolló la investigación titulada: *procesos de interacción comunicativa y actos de habla frente a una problemática ecológica en Colombia* (Tibatá & Torres, 2018). Se implementó un proceso de apropiación temática frente a la concepción que asumían los diferentes actores en torno al Páramo. Se identificaron los actores (habitantes, gobierno y academia), junto con las acciones frente a este escenario natural. Se interactuó con la comunidad para conocer a través de entrevistas sus discursos y se confrontaron con los de la academia y el gobierno. Finalmente, se participó en mesas de trabajo donde se dio a conocer que cada actor asumía intereses y perspectiva frente al páramo desde realidades diversas, las cuales dificultaban el consenso y no permitían procesos de argumentación en favor de soluciones coherentes. Se encontró que el discurso que se construía, en torno al páramo de Rabanal, era polisémico, ambiguo y no favorecía la participación democrática para la solución de los problemas. Así mismo, se comprendió cómo las unidades discursivas orientaban el significado y determinaban las conductas de los actores.

Otro trabajo que hizo un aporte importante en las lecturas de nuestro contexto y asumió, desde el discurso una mirada crítica frente al papel de los medios en la construcción de ciudadanía, fue el titulado: *construcción discursiva de los actores sociales del postconflicto en las editoriales del Diario El Espectador durante los años 2015-2017* (Rincón & Torres, 2019). Sus resultados demostraron que, a partir del discurso, se hace posible controlar y persuadir los modos de pensar de los enunciatarios y, en esta medida, la lectura de la prensa, como medio masivo de comunicación, influye en los modos cómo se opina y crean modelos mentales que se materializan a través de la reproducción ideológica, al compartir creencias e intereses gracia a la credibilidad que el lector entable con el texto de comunicación (p.115).

Desde la creación estética, se desarrolló el proyecto titulado: *Literatura infantil sobre violencia. Una estrategia didáctica escolar desde la memoria* (Duran Estupiñan, 2018). Este proyecto identificó la literatura como una temática para implementar procesos de lectura en la escuela, en la medida que exigió formas de pensar y articular actividades integrales y complejas, en las que se consideró el contexto social, político y cultural de los estudiantes. Esta propuesta didáctica implementó la lectura de literatura infantil sobre la violencia, con el fin de aportar una forma de construcción de la memoria histórica para los estudiantes de la educación básica secundaria en Sogamoso-Boyacá-Colombia. Este estudio hizo, en primera instancia, un acercamiento al contexto histórico de los procesos de violencia y posconflicto en Latinoamérica y Colombia. Luego se consolidó una mirada latinoamericana frente a las investigaciones en torno a la relación entre memoria histórica y literatura. En tercer lugar, se asumieron concepciones teóricas sobre la escuela y la socie-

dad, la memoria y la historia, la literatura y la educación, para finalmente hacer un análisis sistemático en tono a los argumentos y puntos de vista de los estudiantes en sus contextos sociales y habitacionales.

Actualmente, se están coordinando siete proyectos, con los cuales se espera consolidar los procesos de lectura crítica, por medio de procesos inferenciales en textos argumentativos, desde los ámbitos sociales y familiares de los estudiantes. Este es un macroproyecto con el cual se participó en el programa de Becas Maestra, liderado por el Ministerio de Educación de Colombia, para la formación de docentes a nivel de Maestría en Educación.

Los proyectos descritos en este apartado son solo una pequeña muestra del trabajo realizado por docentes y estudiantes quienes, bajo una perspectiva crítica, leen formas de comprender la realidad, desde el desaprender formas únicas de leer los contextos y volver a aprender en conjunto y en contra de las opresiones que buscan invisibilizar estos intentos por fortalecer el reconocimiento de las comunidades campesinas de nuestro territorio y su cultura. De igual manera, la Cátedra UNESCO-UPTC ha buscado visibilizar las diferencias, para evitar la homogeneización y totalización del conocimiento.

## Discusión

La lectura crítica es una bifurcación por la cual podemos pensar nuestras experiencias como docentes, pero también como ciudadanos. Sabemos que el acto de leer y el procedimiento que implica han surtido cambios estructurales por el auge de las tecnologías de la información y comunicación. Leer hoy, implica leer de otra manera; ¿cómo? Un trabajo de más cinco volúmenes de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU) (Hernandez y Hernandez, Cassany, & López González, 2018) explican que

“Una vez adquirido el hábito de la lectura (adquirido la mayor parte de las veces durante la juventud), no se abandona con facilidad. Por muy cerca que se tenga a mano *YouTube*, los videojuegos en 3D o lo que sea, alguien con el hábito de la lectura leerá espontáneamente en cuanto disponga de tiempo (y aunque carezca de él). Si existen esas personas, aunque solo se trate de una de cada veinte, no me preocupa el futuro de la novela ni de los libros, como tampoco me preocupa especialmente lo que ocurre de momento con el libro electrónico. Ya sea en papel o a través de una pantalla (o por transmisión oral, como sucedía en Fahrenheit 451), el formato no importa. Basta con seguir leyendo” (Murakami, 2017).

De igual manera, sabemos que estamos enfrentado el apabullante esplendor de la lectura multimodal que ofrece la pantalla, donde cada palabra abre posibilidades infinitas, imágenes que seducen y envuelven sin el más mínimo esfuerzos de pensamiento. No lejos estamos de *1984* (Orwell, 2011), con el uso represivo de la neolengua que bien se puede ver hoy en día en las redes sociales, cuando no se espera generar un sentido crítico ni global de lo leído. Más bien existe una fuerte tendencia a lo que se denomina *fake news*. La lectura de las redes es una lectura de la aristocracia: nadie trabaja y todos esperan el mínimo esfuerzo para participar. Existe una falsa condición de equidad, donde las pedagogías enseñan a codificar y descodificar los textos y desconocen, que lo más importante es que “el estudiante comprenda lo que dice el texto y lo haga parte de su ejercicio de comunicación” (Melo, 2012). El error está en no lograr que la lectura se convierta en un ejercicio vital para los estudiantes en la que, al mismo tiempo que aprenden a leer críticamente, implementen acciones en los contextos, donde se incluya a su comunidad, su familia, su hogar, sus prácticas cotidianas, su sentir y vivir frente al hecho de existir e interactuar con los otros.



## Conclusión

Repensar la lectura, desde los contextos, favorece el análisis de las problemáticas y la interacción entre docentes y estudiantes. Este tiempo de cambio escolar es trascendental para interpretar la naturaleza, el cambio climático, la producción de alimentos, la digitalización, la explotación de los recursos, la desigualdad social y el abuso de poder en todos los niveles. Es un tiempo para aprender a leer las formas estéticas de la literatura y el arte, para comprender las relaciones simbólicas, para legitimar o ilegitimar formas de control social, para reaprender a leer las escrituras corporales que nos hacen humanos y permiten la interacción con los demás seres vivos de este planeta. Es preguntarnos qué vamos hacer para generar procesos de lectura crítica que promuevan una consciencia, en favor de los más vulnerables y establezcan relaciones solidarias con servicios de salud, educación, agua, alimento, alcantarillado y distribución de los recursos equitativamente para todas y todos los seres de este mundo. Es mirar si los textos, con los cuales leemos, dan cuenta del derecho al bienestar social, de los altos niveles de desempleo, de la responsabilidad de los Estados frente a las víctimas, inmigrantes y desplazados por el conflicto y guerras entre grupos de poder para dominar y controlar los recursos vitales.

El reto de la Cátedra UNESCO- UPTC es lograr leer y escribir narrativas hacia la igualdad, equidad e inclusión para vivir bien. Es aprender a leer sobre nuestro contexto, como una parte del mundo. Pensar que enseñar a leer y escribir es realizar bifurcaciones hacia la lectura crítica del *ser, hacer, sentir y vivir*. Es aprender a aprender y escribirnos.

## Referencias

- Borges, J. L. (2013). *Poesía Completa*. Bogotá, D.C., Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Cárdenas, A. (2012). Lenguaje, sentido y cultura. En UPTC, *Lecturas y escrituras. Lecciones Doctorales* (págs. 39-68). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cavallo, G. y. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Prisaediciones.
- Duran Estupiñan, k. T. (2018). *Propuesta didáctica para trabajar la construcción de la memoria histórica, con base en la novela sobre al violencia*. Tunja: Maestria en Educación. Trabajo de grado.
- Fajardo Fajardo, C. (2012). La obra de arte: entre la trascendencia y la mercancía. En UPTC, *Lecciones Doctorales* (págs. 163-188). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona- España: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX editores.
- Freire, P. (15 de Octubre de 2020). *Rizoma-freireano.org*. Obtenido de <http://www.rizoma-freireano.org/paulo-freire-por-una-teoria-y-una-praxis-23>
- Fuentes Crispín, N. (2012). Goce de la creación y vigencia visceral del surrealismo. En UPTC, *Lecturas y Escrituras. Lecciones Doctorales* (págs. 141-162). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Hernandez y Hernandez, D., Cassany, D., & López González, R. (2018). *Brechadigital*. Obtenido de <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5.pdf>
- Martínez Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres*. . Cali: Catedra UNESCO MECEAL.
- Martínez Solís, M. C. (2015). *Análisis del Discurso . Cohesión en Español. Coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. . Cali: Universidad del Valle.
- Melo, J. O. (2012). El poder de la palabra: de la voz a la lectura en Internet. En UPTC, *Lectura y Escrituras . Lecciones Doctorales* (pág. 223). Tunja- Boyacá- Colombia: Uptc.
- Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Tusquets- Editorial Planeta.
- Nietzsche, F. (10 de octubre de 2020). *Así habló zaratustra*. Recuperado el 15 de Octubre de 2020, de [livrosgratis.com.br/bk000286.pdf](http://livrosgratis.com.br/bk000286.pdf): <http://livros01.livrosgratis.com.br/bk000286.pdf>
- Orwell, G. (2011). *1984*. México: Ediciones Leyenda , S.A. de C.V.
- Peirce, C. S. (15 de Octubre de 2020). <http://mastor.cl>. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.pdf>
- Quintar, S. (15 de Octubre de 2020). *Redalyc.org*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Rincón, A., & Torres, D. (2019). Discursive Strategies for the social construction in the post-conflict Era (2015-2017). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 107-123.
- Sartre, P. (15 de Octubre de 2020). *Academia.edu*. Obtenido de Academia.edu: [https://www.academia.edu/26789700/Jean\\_Paul\\_Sartre\\_Qu%C3%A9\\_es\\_la\\_literatura](https://www.academia.edu/26789700/Jean_Paul_Sartre_Qu%C3%A9_es_la_literatura)
- Tibatá, H., & Torres, D. L. (2018). Communicative Interaction for the Construction of the Wasteland in Postconflict's Colombia. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 50-62.
- Torres Cruz, D., Fonseca Villamil, W., & Pineda Jaimes, B. (15 de Octubre de 2017). *Mendeley.com*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/f22d0d02-d90a-371c-82ef-dad5d-dabe745/>
- UPTC. (2012). *Lecciones Doctorales*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Zuleta, E. (15 de Octubre de 2020). <http://www.ram-wan.net>. Obtenido de [http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta\\_sobre%20la%20lectura.pdf](http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf).

# Competencia discursiva y argumentación temprana

Susana Ortega de Hocevar

Facultad de Educación  
Subsede Cátedra UNESCO  
Universidad Nacional de Cuyo  
Mendoza, Argentina

## Introducción

En el transcurso de seis años, el equipo de investigación que dirijo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, se dedicó a investigar qué discursos argumentativos están en condiciones de producir los niños de escolaridad básica. En la primera investigación trabajamos con niños de tercer año (término medio ocho años) y luego con alumnos de sexto año (once años). En este trabajo presentamos brevemente el marco conceptual que sustentó nuestras indagaciones, que toma aportes de investigaciones sobre discursos argumentativos de niños, se centra en una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje en el aula y analiza los discursos producidos por los estudiantes desde un enfoque lingüístico cognitivo. Específicamente expondremos, a través de la palabra de los protagonistas, los resultados obtenidos en la última aplicación de la secuencia en sexto año de educación básica, que nos permiten sostener que la competencia argumentativa de los niños se desarrolla desde etapas tempranas y que se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas especialmente para este logro.

## Problema a tratar

En 2009, al observar una exposición de afiches de niños pequeños en una campaña para dejar de fumar, nos surgió un fuerte interrogante acerca de las características de los discursos argumentativos que pueden producir los niños pequeños. Este dilema dio origen a tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, cuya dirección ejercí: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (2009-2011), *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* (2011-2013) y *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica* (2013-2016). En todos los casos hemos elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas diseñadas con el objetivo de vencer todos los desafíos que implica lograr que los niños desarrollen su competencia argumentativa

## Perspectiva teórica

La construcción del marco teórico de nuestra investigación nos llevó a tomar aportes de distintas disciplinas a efectos de poder dar respuesta a la compleja problemática con la que nos enfrentábamos. Entre estas, mencionamos en primer lugar a la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (Vega y Cuetos, 1999), el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2003; Van Dijk, 1999), la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1997) y la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2008). Asimismo, dado que era imprescindible nuestra presencia en las aulas y tener el aporte y la colaboración de los docentes a cargo de estas, nos posicionamos en una de las líneas consolidadas en este siglo en el área de lectura y escritura: las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores. Debido a ello los docentes de los cursos en los que se aplicó la secuencia integraron el equipo de investigación.

Desde hace muchos años, el equipo que dirijo concibe la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo, sustentada por los postulados epistemológicos actuales. Hemos adoptado una postura sociocognitiva de producción escrita basada en los aportes de los modelos cognitivos (Flower- Hayes, 1980,1981, traducido 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996), sociocognitivos, (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002) y psicolingüístico (van Dijk y Kintsch, 1983).

Con respecto a la problemática de género, adoptamos la conceptualización de Bajtín (1982) de género discursivo entendido como el conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva (Bajtín, 1982). En particular enfocamos géneros discursivos en los que se manifiesta el predominio de secuencias argumentativas. Por ello, tuvimos en cuenta las consideraciones de Adams (1995) sobre la secuencia argumentativa, entendida como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico, destinadas a explicar las relaciones de causa-efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciadores). Algunos de estos son adoptados o rechazados por el locutor, quien utiliza diferentes conectores: causales, de orientación argumentativa, aditivos, concesivos etc. Para que una secuencia formada por una o más proposiciones pueda ser considerada argumentativa es necesario que se establezca entre los elementos una relación lógica (Adam, 1995; Bassols y Torrent, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2001, entre otros).

El propósito persuasivo de la argumentación hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores. Por ello, hemos considerado la configuración de las personas en el discurso: *locutor*, como persona que asume el yo del discurso; *alocutario*, como la persona a la que se dirige el *locutor*, el otro en la relación de alocución (Benveniste, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Ducrot, 2001). Esto hace que, en esta parte del análisis, incorporemos elementos de la Teoría de la Enunciación: noción de *locutor*, *alocutario*, *discurso* (Maingueneau, 2003). Otro aspecto que nos interesa destacar es el que plantea Camps (1995), que considera que la argumentación está estrechamente vinculada al contexto, ya que los argumentos no se dan en el vacío, sino que “que son respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas” (p.52).

Esto hace que el discurso argumentativo posea mayor cantidad de referencias deícticas, particularmente las personales, que remiten tanto al *locutor* como al *alocutario*. Los pronombres personales, particularmente de la primera y de la segunda persona singular y plural, son más frecuentes en este discurso que en otros. Es habitual, así, la presencia del *yo*, es decir el *locutor* y sus opiniones y del *tú*, *el vos* y *el ustedes*, en la variedad argentina del español, el *alocutario* (Cuenca, 1995).

Al argumentar lo que se pretende es hacer partícipe al *alocutario* de nuestra concepción del mundo y de las cosas, más aún persuadirlo de “mirar” el mundo a nuestro modo. En ese proceso, el que habla puede ponerse en escena, es decir, objetivarse en el discurso. Tal escenificación del *locutor* y el *alocutario* se puede rastrear a través de la presencia de desinencias verbales y pronombres: en español alternan formas omitidas, expresas y duplicadas de los pronombres para configurar a las personas discursivas (Castro y Ortega, 2013).

Uno de los encuadres más difíciles de resolver fue el de argumentación, dada la cantidad de estudios que existen en torno al tema y las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado (Toulmín, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Lo Cascio, 1998; van Eemeren y Grootendorst, 2002, entre otros). Para nuestra indagación seleccionamos una conceptualización simple y clara. En coincidencia con numerosos autores, consideramos que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación).

Otro aspecto considerado es la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa, ya que esta supone el desarrollo de varias habilidades complejas: seleccionar y combinar argumentos, refutar, generalizar, conocer las distintas modalidades orales y escritas que posee el discurso argumentativo. A las que debe sumárseles el empleo de recursos lingüísticos específicos para expresar y para encadenar los argumentos, como los organizadores textuales lógico-argumentativos, por ejemplo: “*si bien*”, “*sin embargo*” (para concesiones parciales), “*no es cierto*”, “*contrariamente*”, “*es necesario aclarar que...*” (estrategias de desmentida). Asimismo, requiere del dominio de estrategias cognitivas-retóricas tales como: la definición, la ejemplificación, la comparación o contraste, la reformulación, la causalidad, la concesión, la analogía y la hipótesis (Marinkovich, 2007); el empleo de la incorporación de otras voces en el discurso (yo creo, otros opinan que...). También supone el uso de modalizadores, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante: “*quizás*”, “*evidentemente*”, “*seguramente*”, “*sin dudas*”, “*desgraciadamente*”; de adjetivos calificativos: “*inusual*”, “*horrible*”; de verbos de opinión o creencia: “*creo que*”, “*me parece que*”, “*pienso que*”, “*supongo que*”.

Para el análisis de la estructura argumentativa nos basamos en los estudios de Golder y Coirier (1996), quienes realizaron un estudio de esta a partir de una muestra constituida por alumnos de entre 7 y 14 años (147 casos) y alumnos universitarios (34 casos). El objetivo que guió su trabajo fue investigar la evolución de la escritura argumentativa mediante el análisis de la organización estructural de textos argumentativos. Establecieron las siguientes fases o estadios en el desarrollo de la estructura argumentativa: 1- una etapa de pre-argumentación, en la que en un comienzo no se plantea una posición explícita, y luego sí se expone una posición explícita, pero que no es sustentada por un argumento; 2- una etapa mínima de argumentación, en la que se toma una posición en forma explícita, la cual se respalda con un argumento; y 3- una etapa de argumentación elaborada, en la que se utilizan al menos dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados, y luego se utilizan dos argumentos que sí se relacionan entre sí.

Con respecto a los tipos argumentos que se presentan, tuvimos en cuenta una tabulación realizada por Sánchez y Álvarez (2001, p.94) para el análisis de las producciones de estudiantes venezolanos. Establecieron cinco niveles: 1-argumentos centrados en el yo; 2- argumentos prácticos cercanos al yo; 3- argumentos que indican pertenencia a un



grupo; 4 y 5- centrados en el interés colectivo: en el 4 se ubican los argumentos de índole económica o material y el 5- los valores de un nivel menos concreto (conviene a la sociedad).

Señalamos, además, la influencia que ha tenido en la elaboración de la secuencia didáctica el posicionamiento epistemológico en la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor le otorga al docente un papel fundamental como verdadero mediador, organizador y responsable de conducir al niño a través de los momentos críticos que se dan en dos planos: primero, en el plano social y después, en el plano psicológico; es decir, primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después en el niño como categoría intrapsicológica. Dentro de esta línea, Bruner (1990) desarrolla el concepto de *andamiaje* y lo caracteriza como acciones verbales y no verbales a través de las cuales personas adultas y niños mayores apoyan el desarrollo del pequeño, organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

Por su parte, Nelson (1988), a través de su concepto de *construccionismo colaborativo*, relaciona teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. La mente individual del niño se vuelve sociocultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

Sumamos, también, el concepto de *participación guiada* (Rogoff, 1993), que incluye al niño y a los adultos o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a- la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que se posee en un momento dado para alcanzar otros nuevos y b- la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.

Tomasello (2007) expresa una concepción similar con la denominación de *escenas atencionales conjuntas*, definidas como “interacciones sociales en las que el niño y el adulto atienden conjuntamente a una tercera entidad, y cada uno, también a la atención que presta el otro a esa tercera entidad, durante un lapso de tiempo razonablemente prolongado” (p.125).

Estos conceptos relacionados que hemos mencionado fueron importantes en todo el tratamiento de la secuencia, pero decisivos al momento de incluir la fase de escritura en díadas.<sup>1</sup>

### **Aspectos metodológicos de la investigación**

Nuestras investigaciones son descriptivas y cuasiexperimentales, ya que durante su concreción se han elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas con la intención de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. En todos los casos se trabajó con cuatro cursos (dos experimentales y dos cursos testigos o control) pertenecientes a escuelas urbanas de la Ciudad de Mendoza, Argentina. En la indagación realizada en sexto año se trabajó con un total de 110 alumnos, se transcribió y/o desgrabó la totalidad de las actividades realizadas, que posteriormente fueron sistematizadas y analizadas desde un enfoque cuanti-cualitativo.

---

<sup>1</sup> Las consideraciones de este apartado están incluidas en Ortega de Hocevar et al. (2016). Informe final de Investigación, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Debido a los resultados obtenidos en el pretest de tercer año tuvimos que realizar una modificación en la categorización de la estructura argumentativa: incorporamos una segunda etapa que denominamos “de argumentación escasamente elaborada: no expresan su opinión, la suponen como un dato y en torno a esta formulan argumentos con un nivel de elaboración básico”. También, la tercera fase de Golder y Coirier (1996), para nosotros la cuarta, subdividimos en: a- presencia de dos o más argumentos interconectados, un grado rudimentario de textualización y b- presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización. Este ajuste facilitó la categorización de los trabajos de los estudiantes.

Otra problemática que tuvimos que resolver al interior del equipo fue plantearnos cómo solucionar los desafíos<sup>2</sup>, expuestos brevemente en el marco teórico, que implican enseñar y aprender a argumentar; ya que una didáctica de la argumentación en la escuela primaria tiene que contemplar múltiples aspectos tanto en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo lingüístico y lo metalingüístico, como en lo actitudinal y motivacional para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa (Brassart, 1995; Dolz, 1995; Camps, 1995 y Cotteron, 2005).

Ahora bien, para poder contemplar todos estos aspectos tuvimos que elaborar una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la argumentación. Esta secuencia fue testeada en cursos pilotos y, luego de las modificaciones necesarias, aplicada en los cursos que participaban de la muestra.

La secuencia didáctica, que no desarrollaremos por la extensión del capítulo, se estructura en ocho fases, entendidas cada una de estas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando con complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos<sup>3</sup>.

La aplicación completa de la secuencia demandó aproximadamente tres meses debido a que había que respetar el cronograma de asignaturas de los cursos con los que se trabajaba. Solo podíamos disponer de las horas destinadas a Lengua una o dos veces a la semana. El resto de las horas semanales de esta asignatura la docente responsable se ocupaba de desarrollar los temas sobre la reflexión del lenguaje, vinculados con la secuencia.

## Resultados y discusión

Nos vamos a centrar en mostrar los logros a través de los trabajos escritos de los niños, ya que por las restricciones de espacio no se abordará la oralidad. En el transcurso de aplicación de la secuencia se realizan tres tipos de escritura: colectiva, en díadas e individual (postest). En todos los casos se trabaja primero la planificación, se escribe el borrador, se revisa y luego se llega el texto final. Para ejemplificar este proceso presentamos, en primer lugar, los resultados cuantitativos de cada una de las instancias de escritura mencionadas y, luego, un ejemplo de elaboración de un texto, en este caso escrito por dos niñas de sexto año.

---

2 Desarrollados en Ortega de Hocevar, S. (2016b).

3 La secuencia completa está publicada en Ortega de Hocevar, S. (2020).

**a- Pretest** (Primera escritura individual que se utiliza como diagnóstico)**Tabla 1***Protocolo pretest, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento*<sup>4</sup>

Estructura argumentativa						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6°A	0	6	9	5	1	23
	0	26,08%	39,14%	21,73%	4,35%	100%
6°B	0	2	8	9	6	25
	0%	8%	32%	36%	24%	100%
Tipo de argumento						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Totales	
6°A	7	10	5	1	23	
	30, 43%%	43,47%	21,75	4,35%	100%	
6°B	7	10	4	4	25	
	28%	40%	16%	16%	100	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2***Ejemplos correspondientes al pretest*

Texto. Alumno	Nivel de argumentación (Adaptación Golder y Coirier, 1996)	Tipo de argumento (Sánchez y Álvarez, 2001)
<p><i>Ejemplo 1</i><sup>5</sup>  <i>En parte puede servir para hacer conversaciones a larga distancia pero también puede hacer que las relaciones sean más tensas, personalmente a mí me gusta hablar por teléfono pero facilitan muchas cosas en resumen pueden ayudar en algunas situaciones y en otras no.</i>            Gabriela L (PE6B1)</p>	<p>Nivel III: de argumentación mínima            Presencia de una opinión y pocos argumentos</p>	<p>Nivel II: argumentos con incipiente relación entre el individuo -"yo"- y el colectivo -"nosotros".</p>
<p><i>Ejemplo 2</i>  <i>Creo que no disminuye las relaciones porque a la larga distancia uno se puede comunicar y tener una relación con alguien que te conoce personalmente y puedes tener una relación a la distancia pero cuando tenes la oportunidad de tenerla cerca creo que es buena poder tenerla cara a cara y ver sus expresiones al hablar con vos.</i>            Agustina P. (PE6B1)</p>	<p>Nivel IV a: de argumentación aceptable            presencia de dos o más argumentos interconectados. un grado rudimentario de textualización</p>	<p>Nivel II: argumentos con incipiente relación entre el individuo -"yo"- y el colectivo -"nosotros".</p>

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (9-Gabriela L y 12-Agustina P (PE6B1))

4 En la transcripción se respeta la versión escrita por los niños y entre paréntesis se indica la actividad (pretest: P, diadas: D o posttest: PO), el curso (A o B) y la escuela (1 o 2).

5 En los ejemplos que se muestran se ha respetado la escritura original de los niños.

Estos dos ejemplos pertenecen al pretest. Como se aprecia, ambas niñas no comienzan su texto referenciando el tema a tratar. Simplemente se limitan a contestar la pregunta que se les había formulado para realizar su producción escrita: *¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas?*

Emiten su opinión y la justifican, emplean argumentos y construyen su conceptualización de la entidad del locutor en primera persona del singular; en el Ejemplo 1, con pronombres personales explícitos (me, mí) y, en el segundo, con la desinencia verbal y conceptualiza al alocutario en segunda personal singular (tenés, correspondiente al uso en la Argentina del vos), también con pronombre explícito (te).

En estos ejemplos, que forman parte del diagnóstico inicial, sin ningún trabajo previo sobre argumentación, se puede comprobar lo que diversos autores, (Dolz, 1996; Brassart, 1995; Cuenca, 1995; Cotteron, 2003, entre otros) consideran que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela. Al respecto Golder y Coirier (1996), han expresado con respecto a la posibilidad de argumentar de los niños: [...] las habilidades argumentativas precoces existen en los niños antes de los 11 o 12 años de edad (p. 2).

En la misma línea Brassart (1990) también considera que las habilidades de escritura argumentativa se desarrollan considerablemente con la edad (entre los 8 y 13 años de edad) y que los maestros pueden generar una mejora considerable ya que las habilidades argumentativas se encuentran claramente presentes entre los 8 y 9 años de edad.

## b. Producción en díadas

**Tabla 3**

*Protocolo: Díadas, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento*

COMI-SIÓN	RESULTADOS					
	Estructura argumentativa					
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6ºA	0	0	0	4	7	11
	0%	0%	0%	36.%	64%	100%
6º B	0	0	0	0	12	12
	0%	0%	0%	0%	100%	100%
	Tipo de argumento					Totales
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV		Totales
6ºA	-	-	2	9		11
			18%	82%		100%
6º B	-	-	-	12		12
				100%		100%

Fuente: elaboración propia.

El Ejemplo 3, que presentamos a continuación pertenece a la fase 7 de la secuencia: la escritura en díadas. En este caso, hemos seleccionado la pareja conformada por las dos niñas que presentamos en la Tabla 1 a efectos de que se pueda apreciar la evolución en su escritura. Entre ambas instancias, todos los alumnos observaron videos y leyeron textos con predominio de secuencias argumentativas (fase 2), trabajaron en distintos talleres (fase 3),

construyeron un texto en forma colectiva (fases 4 y 5), reflexionaron y elaboraron una guía de los pasos seguidos y de las características propias de la argumentación (fase 6).

#### Tabla 4

##### Proceso de escritura del texto (planificación, escritura, revisión)

<p>Ejemplo 3: Díada Agustina P. y Gabriela L. (D6B1)</p> <p>Categorización: Nivel IV b (Golder y Coirier, 1996, modificado) , Nivel IV (Sánchez y Álvarez, 2001)</p>
<p><b>Torbellino de ideas o planificación</b></p> <p><i>La tecnología. <del>Invadido</del> y cambio + o – a las personas en la vida cotidiana (tesis).3º</i></p> <p><i>Recordar la vida cotidiana sin tecnología.</i></p> <p><i>Presencia de locutor y alocutario (cualquier lugar)</i></p> <p><i>Argumentos negativos y positivos. 4º</i></p> <p><i>Introducción: de lo que se va a hablar.</i></p> <p><i>1º Título: los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Conclusión. En conclusión ¿5º? (pregunta retórica)</i></p> <p><i>Objetivo: que el alocutario tengan otro punto de vista.</i></p> <p><i>Alocutario: adolescentes y jóvenes</i></p>
<p><b>Borrador del texto</b></p> <p><i>Título: Los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Es necesario antes de iniciar explicar el siguiente objetivo de este texto el hacer que el alocutario tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar.</i></p> <p><i>Tesis. En nuestra opinión la tecnología cambia de forma + o – a las personas en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Comparando con la antigüedad donde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida, hay otras formas de entretenerse y nos informamos de las cosas en el instante en el que ocurren. Estas son algunas de las muchas cosas que han producido el cambio en forma positiva.</i></p> <p><i>Argumentos +</i></p> <p><i>Pero no estamos de acuerdo que hallan cambios que lleven a la gente al extremo como por ej: no prestar atención cosas importantes que ocurren en la vida cotidiana, cierto nivel de autismo, despersonalización (no poder depender de los talento o avilidades que tiene cada uno) y vicios</i></p> <p><i>Para terminar ¿podríamos decir que la tecnología llegaría a cambiar la vida de forma que provoque más daños en ella?</i></p> <p><i>- ¿la tecnología invade la vida de forma que provoque + daños en tu vida?</i></p>



**Texto definitivo**

*Los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana*

*Es necesario antes de iniciar explicar lo siguiente, el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar.*

*En nuestra opinión la tecnología cambia de forma positiva y negativa a las personas en la vida cotidiana.*

*Comparando con la antigüedad dónde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida. Hay otras formas de entretenerse, y nos informamos de las cosas en el instante en el que ocurren. Estas son algunas de las cosas que han producido el cambio en forma positiva.*

*Pero no estamos de acuerdo en que hallan cambios que lleven a la gente al extremos como por ej: no prestar atención a las cosas importantes que ocurren en la vida cotidiana, cierto nivel de autismo, despersonalización (no poder depender de los talento o habilidades que tiene cada uno) y vicios.*

*Para terminar ¿podríamos decir que la tecnología llegaría a cambiar tu vida de forma que provoque más daños en ella?*

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (2- Agustina P. y Gabriela L. (D6B1)

El texto, que lo hemos categorizado en el Nivel IV b: de argumentación elaborada, con la presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización (Golder y Coirier, 1996, modificado). En nivel IV: argumentos centrados en el interés colectivo con razones de nivel menos concreto (Sánchez y Álvarez, 2001), evidencia cómo las alumnas han internalizado la estructura propia de los discursos argumentativos, expresan su opinión (*En nuestra opinión [...]*) y su conclusión (*Para terminar [...]*), así como también el propósito de su texto: *el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar*. Es decir, desde el inicio poseen clara conciencia de que deben persuadir al otro.

Además, titulan su producción, usan argumentos y contrargumentos (a favor y en contra de), emplean distintos procedimientos discursivos, tales como: ejemplificación (*por ejemplo [...]*), enumeración (*la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida [...]*), definiciones personales (*no poder depender de los talento o habilidades que tiene cada uno*), interrogaciones retóricas (*¿podríamos decir [...]*), comparaciones (*Comparando con [...]*); ordenadores discursivos (*antes de iniciar [...]*, *para terminar [...]*).

Conceptualizan la entidad del locutor en la primera persona del plural (*estamos, podríamos*) y con pronombre explícito (*nuestra*). El *alocutario* ha sido conceptualizado con precisión: *el lector*, con el empleo de la tercera persona singular (*tenga*).

En todos los informes y publicaciones presentadas por el equipo de investigación hemos destacado que los mejores resultados se han obtenido en la escritura en Díadas. El trabajo entre pares favorece, a través del diálogo, la búsqueda de consensos, la reflexión, la revisión, el logro de la coherencia y cohesión, entre otros aspectos.

Debemos señalar que esta fase de la escritura se graba para luego poder analizar las reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, con metalenguaje y sin él, que efectúan los estudiantes.

## c- Postest (producción final individual)

Tabla 5

Protocolo: Postest, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento

RESULTADOS						
Estructura argumentativa						
C	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6ºA	0	0	2	9	9	20
	0%	0%	10 %	45%	45%	100%
6ºB	0	0	0	4	21	25
	0%	0%	0%	16 %	84 %	100%
Tipo de argumento						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Totales	
6ºA	-	-	9	11	20	
			45%	55%	100%	
6ºB	-	-	1	24	25	
			4%	96 %	100%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Protocolo: postest

Ejemplo 4
Gabriela L ( P6B1)
Categorización: Nivel IV b (Golder y Coirier, 1996), Nivel IV (Sánchez y Álvarez, 2001)
<p><i>¿Cómo afecta la tecnología en las relaciones interpersonales?</i></p> <p><i>En los últimos años las personas y sus relaciones han cambiado mucho. Pasó de que los amigos, familiares o conocidos hablaran personalmente a que ni siquiera podamos hablarnos cara a cara, lo cual no ha sido algo muy bueno.</i></p> <p><i>Tenemos que admitir que más allá de ese problema, las nuevas tecnologías nos han traído muchos beneficios y/o comodidades como por ejemplo: puede ayudar a dos o más personas que están a mucha distancia, estas pueden comunicarse por teléfono o por las redes sociales (Facebook, Skkype, etc.) y esto puede servir aunque no estén a gran distancia ya que de todas formas podemos comunicarnos cuando se presenta una emergencia, también podemos hacer acuerdos, etc., sin embargo puede traernos muchos prejuicios, como los vicios y las fobias. Algunas son la nomofobia (miedo a salir de casa sin el celular), infoxicación (hay tanta información que cuesta encontrar lo que en realidad se busca).</i></p> <p><i>En conclusión las nuevas tecnologías son muy útiles pero si las usamos adecuadamente.</i></p>

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (11-Gabriela L (P6B1)

Hemos seleccionado el texto producido por una de las integrantes de la diada anterior, ya que por razones de espacio no podemos presentar los dos. Tendríamos que repetir prácticamente el mismo análisis que hicimos en el apartado de Díadas, ya que como se advierte, Gabriela titula su trabajo, presenta su opinión, concluye, justifica, emplea argumento, contraargumenta, usa conectores específicos, comparaciones, enumeraciones y definiciones. Se construye como locutor en primera persona del plural y con pronombre explícito. La comparación entre el pretest de esta alumna y su postest en un claro ejemplo del desarrollo de la competencia argumentativa que tuvieron la mayor parte de estos estudiantes<sup>6</sup>.

6 Estos textos fueron seleccionados al azar. Hay muchos ejemplos de menor y mayor nivel de textualización.

## Conclusiones

Consideramos que a partir de la elaboración e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos pudimos demostrar, en la muestra estudiada, que la competencia argumentativa puede ser modificada y perfeccionada en la interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos entre sí, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje.

Los resultados finales obtenidos en el postest de las escuelas experimentales prueban que la mayor parte de los niños están en condiciones de expresar su opinión con claridad, de reforzarla, de emplear distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad; recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, de un uso abundante de elementos de conexión, verbos de opinión, entre otros aspectos. Los niños de la muestra modificaron la calidad de sus interacciones argumentativas y escribieron textos más apropiados y complejos tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados, como consecuencia de la participación en actividades y talleres propuestos en la secuencia didáctica.

En síntesis, los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos complejos, en forma oral y escrita y su competencia discursiva se incrementó notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada para este fin y con una adecuación mediación docente. En consecuencia, manifestamos con firmeza que es necesario introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad. No es fácil pero sí posible. Requiere de sistematización, constancia, paciencia, dedicación, cualidades propias de un buen docente como así también gradualidad en la escritura: los niños aprender a escribir en forma colectiva, guiados por el docentes, luego entre pares y, finalmente solos.

## Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París:Nathan.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Bassols Puig, M. y Torrent Badía, A. (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 41-49
- Bruner, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner y H. Haste (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (81-93).Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, XXXV (52-53), 149-162.
- Castro, C. y Ortega, S. (2013). Uso de pronombre y verbos en discursos argumentativos en niños. En M. de Acevedo, L. Berenguer e L. Hidalgo, L (comps.). *Enfoques de la lingüística cognitiva* (pp.351-366). San Juan: Editorial de la Universidad de San Juan.
- Cotteron, J. (2003). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En A. Camps (comp), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.93-109). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Cuenca, J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-67.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires Edicial.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (3-19). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. I: 1-27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Maingueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten. Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista iberoamericana de argumentación*, N° Extra 20 (Ejemplar dedicado a: *La Enseñanza de la Argumentación en Brasil y Argentina*), 78-100.
- Ortega de Hocevar, S. (2016a). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 47-77.

- Ortega de Hocevar, S. (2016b). Desafíos de la producción de discursos argumentativos infantiles. *Actas del VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo*, 431-453. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76226/actasUNESCO-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2011). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2013). *Informe final: Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria (2011-2013)*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2016). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (comp), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (pp.89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: University Press.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vega, M. de, Cuetos, F. (comps). (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



# Un ensayo sobre el “chancuco”: narrar para argumentar

Irma Piedad Arango Gaviria

Universidad del Cauca

## Introducción

Escribir ensayos es una tarea que muchos maestros exigimos a nuestros estudiantes, sin que seamos del todo conscientes de la complejidad y sobre todo de la necesidad de enseñar a elaborar este tipo de texto, vital en la vida académica.

En este capítulo presento una propuesta teórico/didáctica para trabajar este género, implementada en un curso de producción escrita, dirigido a maestros en formación. De los ensayos producidos en el aula, retomo uno breve, elaborado por una estudiante de segundo semestre, en el que defiende al “chancuco” (género llamado en otros lugares: “acordeón”, “chuleta”, “pastel”) y a su productor: el “chancuquero”, haciendo uso de una estrategia narrativa/argumentativa. A partir de este texto se ilustran algunas de las categorías del proceso didáctico y de la propuesta teórica, inspirada en los planteamientos de Bajtín (1985,1989), Greimas (1990, 1991), Rastier (1989, 2012), Charaudeau (1992) Charaudeau y Maingueneau (2005), Fontanille (2001, 2008), Maingueneau (2004, 2009 y 2014), Martínez (2005, 2007) y Serrano (2008, 2013), quienes coinciden en plantear que la formación de un ser humano crítico, lector y escritor, se da en la interacción verbal y dialógica consigo mismo y con los otros, en el marco de prácticas discursivas significativas que hagan uso de diversos tipos de discursos, modos y géneros discursivos. Estas interacciones auspician la construcción de esquemas mentales, discursos o configuraciones discursivas, representaciones sociales de sí mismo y del mundo social que se transforman permanentemente en ese diálogo incesante entre los sujetos y los discursos que configuran las culturas.

## Problema a tratar

Pese al trabajo denodado de muchos maestros, a las aulas universitarias siguen llegando estudiantes que tienen muchas falencias para escribir ensayos. Para superar esta y otras dificultades, en la Universidad del Cauca, se ha construido una propuesta curricular de enseñanza de la lectura y la escritura, transversal a todos los programas académicos, en la que se orientan dos cursos obligatorios: “Lectura y escritura” y “Taller de lengua”. En el segundo, se trabaja la elaboración del ensayo desde una perspectiva discursiva, que busca que los estudiantes vivencien la lectura y la escritura como una experiencia epifánica, re-

veladora de la potencia y belleza de su lengua para expresar su propio ser, sus argumentos en favor o en contra de la manera cómo el poder y las instituciones construyen discursos legitimados, a través de diversas estrategias enunciativas

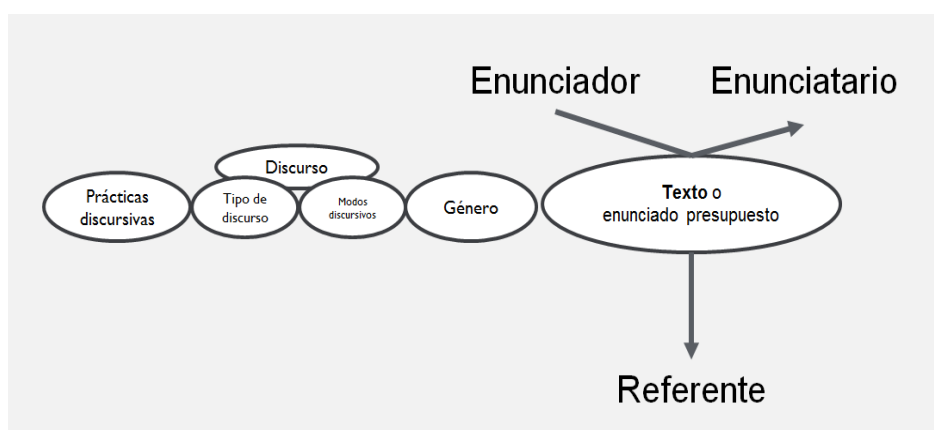
### Perspectiva teórica

No es tarea fácil la labor de formar un lector y un escritor universitario que sea reflexivo en lo social y político; metacognitivo respecto a su proceso lector y escritor y en lo personal un sujeto autónomo y librepensador. Para favorecer el aprendizaje de la escritura de ensayos y formar un sujeto en las dimensiones anteriores, he tratado de didactizar un modelo teórico, construido en la cohorte de Análisis del discurso del Doctorado de Humanidades de la Universidad del Valle, denominado: *Modelo semio-discursivo para el análisis y la producción del discurso, formulado*, del 2013 al 2017, por el profesor Eduardo Serrano Orejuela y sistematizado por los estudiantes del doctorado mencionado. Si bien esta propuesta teórico/metodológica ha sido implementada principalmente para el análisis de discursos, puede utilizarse también para enseñar la producción de textos de diversos géneros, entre ellos el ensayo.

El *Modelo semio-discursivo* que inspira esta propuesta, integra, a su vez, dos esquemas teórico metodológicos: 1. *Esquema de Integración de Modelos Discursivos (Esquema EDIMD)*; modelo horizontal que articula cuatro categorías básicas para la producción y análisis de cualquier tipo de texto: *práctica social; discurso* (que incluye *tipos de discurso y modos de organización discursiva*) *género y texto* y 2. *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y*; modelo vertical que posibilita una aproximación más detallada al último nivel del *Esquema EDIMD*; es decir, al nivel del *texto*. En la figura 1 se muestra la articulación de los dos esquemas: *Esquema EDIMD* y *Esquema de la doble enunciación o Esquema de la Y*, los cuales serán explicados, a continuación:

#### Figura 1

*Modelo semiodiscursivo: integración de los Esquemas EDIMD y el de la Y.*



*Nota.* Este esquema fue elaborado por el profesor Eduardo Serrano, en el Seminario Análisis, Discurso y Narración (ADN) en la cohorte de Análisis del Discurso del Doctorado de Humanidades de la Universidad del Valle (2013-2017).

Para facilitar la comprensión del *Esquema EDIMD* vamos a presentar resumidamente los conceptos fundamentales, aclarando previamente que no tenemos la intención de finalizar la discusión actual que hay sobre ellos, la cual para fortuna del debate sigue viva y abiertamente.

El concepto de *práctica social* lo hemos re-significado, a partir de Bajtín (1985) y Fontanille (2008), quienes plantean que los usos de la lengua se dan en función de las diferentes actividades humanas, las cuales configuran diversas esferas o ámbitos sociales en los que interactuamos los seres humanos. Bajtín conceptualiza la *práctica* “en relación directa con la esfera de la actividad o praxis humana que determina el uso social de la lengua y, por ende, el contenido, el estilo y la composición del enunciado” (Bajtín, 1985, p. 255). Así cada esfera de la actividad humana supone un uso particular y constreñido de la lengua. La interacción de los sujetos al interior de las esferas sociales, o entre ellas, conlleva la producción de enunciados, cuya composición refleja el objeto de cada una de las esferas, sus contenidos, su estilo sus recursos verbales y las condiciones específicas de comprensión y producción del enunciado. Para Fontanille, cada esfera social produce prácticas semióticas que revelan cursos de acción, procesos, transformaciones y detrás de ellas axiologías. Se infiere que el escritor al escribir, debe de ser consciente en qué curso de acción se sitúa su práctica discursiva y respondiendo a cuáles otras prácticas enunciativas, a qué intereses y poderes. Este planteamiento se sintoniza con el argumento de Bajtín (1985) y de Martínez (2001, 2005) de que todo discurso es polifónico, pues responde a discursos pasados o por venir.

La noción de *texto*, la hemos apropiado de Bajtín (1989), Rastier (2012) y Fontanille (en Serrano, 2007), quienes coinciden en conceptualizar el *texto* como objeto material o soporte uni, bi o tridimensional, producto del proceso de enunciación que permite expresar la significación del discurso, a través de diversas sintagmáticas, propias de diversos códigos, en las que es posible identificar estructuras analizables.

Por su parte, mientras Bajtín (1989, p.252) conceptualizó la noción de *género* como tipos de enunciados relativamente estables, de carácter cultural, que adoptan los textos para circular en la sociedad, los cuales se erigen dialógicamente; es decir, que se constituyen en la práctica cotidiana de quienes utilizan la lengua, dando lugar a procesos de hibridación, sustitución o desaparición de géneros, Rastier (1989) los entiende como un programa de prescripciones y licencias que regulan la generación y la interpretación de los textos con base en normas sociales.

El concepto de *discurso*, según Rastier (2012, p. 296), puede entenderse como los usos lingüísticos, asociados a dominios semánticos, en los que el enunciadorestaría constreñido por las limitaciones que impone la práctica discursiva. De Charaudeau (1992), apropiamos la noción de *modos discursivos* como los procedimientos para escenificar el acto de comunicación, correspondientes a finalidades como: describir, narrar, argumentar o instruir.

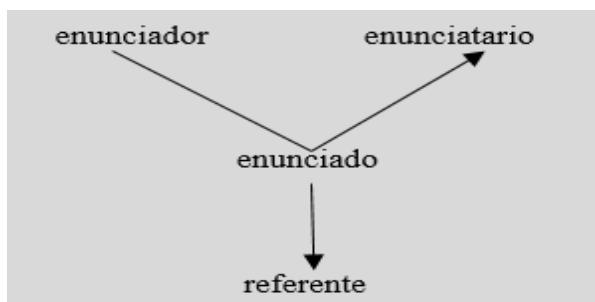
En el *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y se han planteado tres distinciones, de gran utilidad para hacer conciencia del funcionamiento discursivo de la enunciación y los procesos escritores.*

**Primera distinción: tres planos para el análisis y producción de un texto:** *plano de la enunciación*, conformado por el enunciadore y el enunciatario, *plano del enunciado*, en el que se inscribe el *discurso* del enunciadore y *plano del referente*, en el que el enunciadore refiere *la historia narrada*; es decir, los eventos y acciones realizadas por los actores o *la versión o punto de vista* que quiere posicionar el enunciadore ante el enunciatario, en el contexto de una determinada situación enunciativa, la cual es producto del uso deliberado de las estructuras, procedimientos y recursos retóricos que le provee la lengua.

Es el *referente enunciado* el lugar donde se da la construcción discursiva, los simulacros o la ilusión referencial; es decir, las múltiples versiones del referente presupuesto. (Ver figura 2). Es de subrayar la ubicación del *enunciado* en todo el centro de la “Y enunciativa”, posición que evidencia que es él (el enunciado) quien da paso al análisis tanto de la *instancia de la enunciación* como a la instancia del *referente* construido en él

**Figura 2**

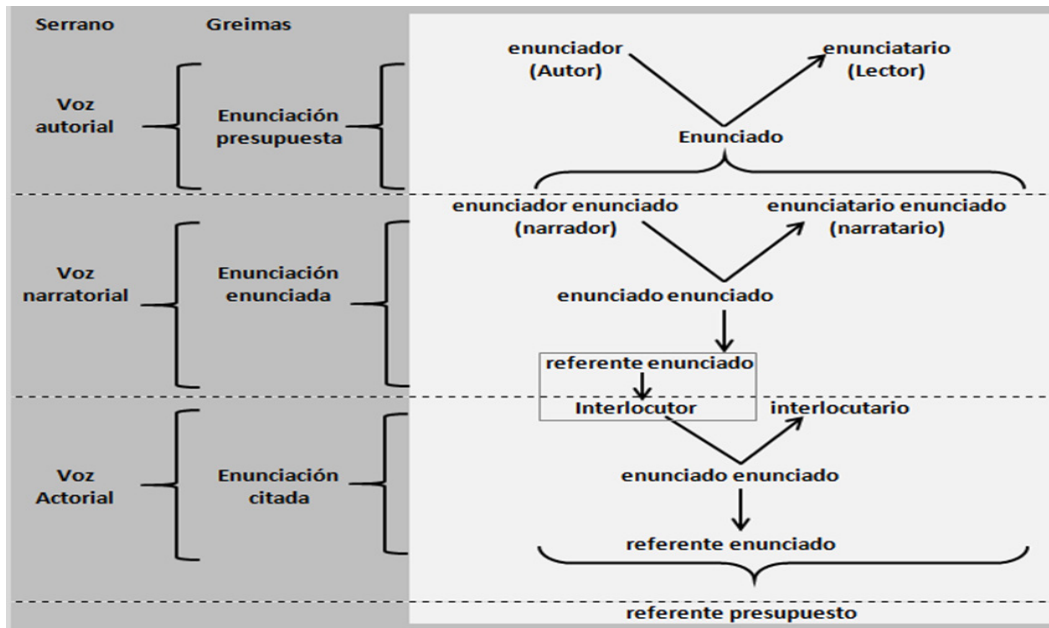
*Esquema básico de la Y, conformado por tres planos*



*Nota.* Adaptado de Serrano (2013)

**Segunda distinción: la diferenciación entre *enunciación presupuesta* y *enunciación enunciada*:** la semiótica distingue tres niveles en los que se expresan respectivamente las voces autoriales, narratorias y actorales. En el primer nivel se da la *enunciación presupuesta* en la que el *enunciador* o *autor* le dirige su enunciado a un *enunciario* o *lector* (*voz autorial*). A su vez, el autor puede desembragar en su discurso un segundo nivel en el que le da voz a un *narrador* que dirige su enunciado a un *narrario* (*voz narratorial*). Así mismo, el narrador puede desembragar en su discurso un tercer nivel en el que le otorga la palabra a un *interlocutor* o *actor* que dirige su enunciado a otro *interlocutor* o *actor* (*voz actorial*). En la figura 3 se ilustran las enunciaciones y las voces mencionadas, debidamente estratificadas.

**Figura 3**  
Esquema de la Y, tipos de enunciaciones y voces

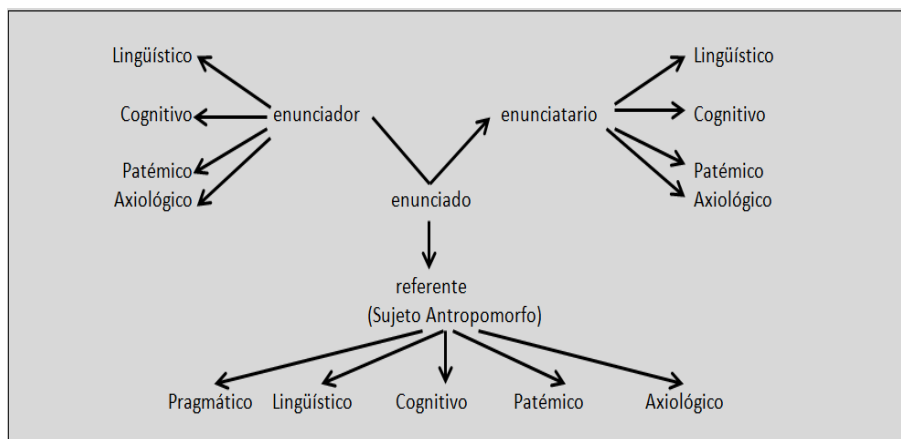


Nota. Adaptado de Serrano (2013)

**Tercera distinción** alude a la triple dimensión del sujeto enunciadador, del enunciatario y del sujeto, construido en el referente enunciado, como sujetos *lingüísticos, cognitivos, pasionales y axiológicos*. En el *referente enunciado* se puede analizar a los actores en una quinta dimensión que les es exclusiva: la dimensión *pragmática*, la cual está constituida por las descripciones que se hacen de las acciones corporales, ejecutadas o padecidas por los actores, los espacios, tiempos y objetos materiales con los que [la] corporeidad actorial entra en relación”. (Serrano, 2013, p. 14). En la figura 4 presentamos discriminadamente las dimensiones del enunciadador, enunciatario y del sujeto antropomorfo del referente enunciado.

**Figura 4**

*Dimensiones lingüística, cognitiva, patémica y axiológica del enunciadador, el enunciatario y el sujeto referido en el referente.*



Nota. Adaptado de Serrano (2013)



¿Cuál es la utilidad y pertinencia del *Modelo semio-discursivo* para enseñar a escribir ensayos?

El *Modelo semio-discursivo*, al integrar el *Esquema Y* en el *Esquema EDIMD*, se constituye en una propuesta teórico metodológica que le permite al estudiante, autor del ensayo, conocer, a través del *Esquema de la doble enunciación o Esquema Y* lo siguiente: 1. El funcionamiento de las voces autoriales, narratorias y actoriales. 2. Distinguir entre su propia voz (la voz del autor) y las voces narratorias y actoriales, desembragadas en su enunciado. 3. Identificar qué voces va a traer a su texto para lograr persuadir a su enunciatario o lector de la tesis que va a defender. 4. Manejar diestramente su propia voz autorial, simulando que las voces y puntos de vista, presentados por las voces narratorias y actoriales son independientes y autónomas de su propio punto de vista; todo ello, con la intención de crear un efecto polifónico, que posibilite que en su ensayo se escuchen diversas voces, que encarnan distintos puntos de vista, concepciones ideológicas y valoraciones sobre el tema del ensayo. 4. Percatarse de que cuando las voces autoriales, narratorias o actoriales, enuncian construye en el discurso emitido por cada una de ellas, una imagen de sí mismas en lo *lingüístico*, como sujetos que tienen unas especificidades socioculturales y políticas que determinan su hablar; en lo *cognitivo*, como sujetos de saber; en lo *axiológico*, como un sujetos que evidencia una paleta de valores y en lo *patémico* como sujetos hechos de pasiones y emociones. 5. Así mismo, tener claridad de que cuando las voces hablan, construyen sobre el asunto o sobre las personas referidas en su enunciado, valoraciones igualmente en las dimensiones: *lingüística*, *cognitiva*, *axiológica*, *patémica* y *pragmáticas*, ya que cuando el personaje actúa, también dice cosas de sí mismo.

Por la vía del *Esquema EDIMD*, el *Modelo semio-discursivo* le permite al estudiante: 1. Comprender que la construcción del sentido de su *texto* depende de la práctica discursiva y la esfera social en la que se produce el texto, el tipo de discurso que se va a emitir, el género en el que se va a escribir y los modos discursivos convidados; unos y otros constriñen su producción, en el modo cómo se aborda los temas, los contenidos, los destinatarios, el manejo del lenguaje, de las citas, etc. 2. Percatarse que cuando se escribe un texto y en él se desembragan voces autoriales, narratorias y actoriales, cada voz, a su vez, se inscribe en el marco de una práctica social, un tipo de discurso, uno o varios modos discursivo y un género. La articulación de las voces con los géneros, los tipos y modos de discurso y las practicas discursivas en los estratos enunciativos del autor, narrador y los actores configuran lo que se denomina: *estrategia discursiva*, en la que inciden, además, las superestructuras y los recursos retóricos; todo ello encaminado a convencer a los lectores de un determinado punto de vista.

### Aspectos metodológicos de la propuesta pedagógica

Para didactizar el *Modelo semio-discursivo* y sus dos esquemas, realizamos seis actividades. En primer lugar, compartimos y discutimos con nuestros estudiantes las categorías que lo integran, a fin de que sean conscientes de su incidencia en la construcción del sentido en el texto. De esta manera, buscamos que reparen en el hecho de que lo que van aprender en el curso es un *género* específico: “el ensayo”, el cual está inscrito en una práctica académica que supone la implementación principalmente del *modo*: argumentativo y subsidiariamente, como lo veremos más adelante, de los modos *narrativo* y *descriptivo*. En segundo lugar, elaboramos la identificación de los rasgos discursivos del ensayo, a partir de contrastar la lectura de algunos textos en los que este género es teorizado (Díaz, 2002; Vásquez, 2004), con uno o dos textos modélicos. Lo que hemos comprendido es que el rasgo distintivo de un ensayo es la capacidad de *defender un argumento*, un nuevo *punto de vista*, una hipótesis central, *basándose en las propias percepciones y vivencias del autor* y en hechos contundentes, expresados por su propia voz o la de otros enunciadore. Este género, supone un enunciadore que mira con ojos propios la realidad circundante. Aborda

temas con originalidad: hace profundo lo evidente; convierte en sorprendente lo cotidiano; vuelve interesante lo anodino; ilumina desde ángulos nuevos la condición humana. Adopta un tono conversacional, un lenguaje vivo, punzante. Convince no por acumulación de datos, sino por el punto de vista, el manejo del lenguaje, el estilo, el tono y no por la ortodoxia de su raciocinio. En el manejo de los argumentos es una mirada “inédita” sobre un tema, o que es abordado, aportando un punto de vista nuevo.

Pese a lo que plantea Vélez (2000) de que el ensayo se renueva con el aporte de cada gran ensayista y que asume las peculiaridades de quien lo practica, sugiriendo así una superestructura abierta, nosotros intentamos, en el aula, identificar, en tercer lugar, la superestructura del ensayo en uno escrito por Savater (1994) titulado: “Lo que enseñan los cuentos”; texto en el que postula la tesis de que “La literatura de ficción es más imprescindible que la educación porque construye la subjetividad. Este argumento central que es defendido utilizando *una anécdota* y un *tono subjetivo*, me sirvió para contrarrestar, en un debate que hicimos en la clase, la idea preconcebida que tenían mis estudiantes de que un ensayo era un género aséptico a la subjetividad. Considero que este ejemplo y la discusión que dimos en el aula los animó a escribir, poniendo en juego su mirada particular sobre sus vidas y el mundo social; a encontrar temas y a arriesgar hipótesis que diluyeran verdades dadas. En este tercer momento, examinamos, por supuesto, la superestructura de este y otros ensayos y revisamos lo que la literatura especializada plantea respecto de los recursos retóricos que pueden utilizarse en los cuatro componentes súper-estructurales del ensayo. Así, descubrimos que la *introducción* tiene la función de despertar curiosidad e interés en el enunciatario y sugerir la posición o tesis que se va a defender. Para lograr estos dos cometidos, un ensayo puede hacerse con una frase célebre o con una frase provocadora, un aforismo, un proverbio, una definición, un chiste, un sueño; la descripción detallada del ambiente, del lugar, de la persona o del acontecimiento que van a ser tratados; los antecedentes del tema; las palabras de un personaje histórico destacado; con una o varias opiniones que van a ser objeto de defensa o refutación; es decir, con la contra-tesis; con una pregunta retórica, cuya respuesta tiene que ver con la tesis; con una comparación o analogía; con hechos, datos o declaraciones y finalmente, con una anécdota.

De las lecturas realizadas, concluimos -adicionalmente- que la tesis es el enunciado expreso o tácito que resume el punto de vista, ofrecido por el enunciador para su enunciatario, el cual igualmente puede estar explícito o implícito. Su función es expresar claramente la idea central, el punto de vista, la opinión que tiene el enunciador frente a un determinado tema. El enunciado que la expresa debe de ser el más significativo, completo y estar redactado de una manera tal, que señale el orden en el que van a ser expuestos los argumentos de los párrafos del *desarrollo* que va a defender la tesis. Con ejemplos traídos por los estudiante y por mí, ilustramos en el salón los tipos de tesis: *tesis que evalúan* o expresan una valoración o actitud positiva o negativa frente al tema del ensayo; *tesis que explican* el significado o las razones de los hechos que se van a debatir y *tesis que presagian resultados*, en las que se predice determinado resultado como consecuencia de algo que resulta lógico para el enunciador.

Dado que toda tesis debe de ser sustentada, esta labor de argumentación se lleva a cabo en los párrafos de *desarrollo*, en los que se hace un despliegue jerarquizado de los planteamientos que posibiliten construir y argumentar la veridicción de la tesis. Como se dijo antes, cada argumento debe desarrollar, una a una, las premisas de la tesis. Para hacerlo, debe de tenerse en cuenta que cada uno de los argumentos tiene, a su vez, una idea central que debe de ser sustentada, mediante razones, evidencias o casos ilustrativos.

Para escribir las *conclusiones* del ensayo, se planteó que el final debe de ser coherente con las ideas expuestas a lo largo del mismo. El propósito de las conclusiones es recordarle al enunciatario la idea central de todo el texto o dejarle una reflexión que lo deje pensando por largo tiempo.

En esta dirección un ensayo se puede cerrar con una paráfrasis de la tesis, una frase o una *pregunta* que abra el debate hacia un aspecto nuevo del tema tratado.

Teniendo la idea clara de que un ensayo se escribe para posicionar un planteamiento determinado, desde una perspectiva personal, procedimos, en cuarto lugar, a la selección de los temas del ensayo que escribirían los estudiantes, quienes estaban cursando varias materias que cuestionaban el papel de la escuela y sus prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta estos intereses académicos, les propuse para que hallaran el tema de su ensayo, que conversaran consigo mismo y recuperaran de su memoria emocional, algún suceso educativo que los hubiera marcado y les hubiera implicado tomar posición frente a él. Emergieron temas muy interesantes, entre ellos, el del ensayo que será expuesto más adelante, en el que la autora hace una defensa del “chancuero”, del “chancuco”, de la trampa.

Seleccionados los temas, algunos estudiantes elaboraron, en quinto lugar, las súper-estructuras de sus respectivos ensayos; otros un borrador preliminar, producto de la “escritura a chorro”; unos y otros fueron socializados en grupos, conformados por tres compañeros, y luego en asesorías con la profesora. En ambas sesiones de trabajo grupal se revisaron los temas de los ensayos, las tesis, los tipos de tesis formuladas, los argumentos de la introducción, el desarrollo, las conclusiones y lo más importante: el dispositivo enunciativo en el que el autor o enunciador articula diferentes voces (autorales, narratorias, actoriales) con sus respectivos géneros, discursos y estrategias encaminadas a posicionar las tesis correspondientes.

Recogiendo las observaciones de sus compañeros y de la orientadora del curso, los estudiantes, en sexto lugar, redactaron la primera versión y/o mejoraron la versión preliminar del ensayo, las cuales fueron revisadas, de nuevo, por los grupos conformados anteriormente.

La entrega final se hizo, a través de la lectura de todos los ensayos en subgrupos. Cada subgrupo escogió el ensayo que hubiese evidenciado una significativa apropiación teórica de los planteamientos del *Esquema EDIMD* para leerlo en plenaria. A continuación, presento el texto de María Fernanda, estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Básica, Énfasis Lengua Castellana e Inglés, con miras a analizar la estrategia argumentativa empleada por la autora y la apropiación que hizo de los planteamientos teóricos trabajados en el aula.

## **Ejemplo de ensayo**

### **¿Tramposo irreparable o inteligente desconocido?**

Aún recuerdo la primera vez que lo hice. No estaba segura de que fuera lo mejor, pero si hubieras conocido a la profe Lizeth hubieses tomado la misma decisión. Aún respiro fuerte, recordándola. La detestaba; era “cuchilla”. Le gustaba vernos sufrir con todas esas fórmulas y todos esos señores, precursores de la química, que -a decir verdad- teniendo yo diecisiete años y mil cosas en qué pensar, no es que me importasen mucho y si, alguna vez, tuvieron valor en mi inconsciente debo aceptar que es de locos memorizar tanto.

En fin, Lizeth estaba loca; hablaba por horas de lo mucho que amaba el carbono y la química; cosa que yo no podía entender. Poseía una voz terriblemente chillona, con una bata blanca para arriba y para abajo, siempre peinada con una cola de caballo de la cual no se escapaba un solo pelito y la acompañaban unas gafas que parecían no servirle mucho en su problema de miopía.

La cosa es que me arriesgué y si lo usted lo ha hecho sabrá los síntomas inevitables que pro-

duce sacar el “chancuco”; ya sabe: aquel escalofrío constante recorriendo su cuerpo, la traicionera sudoración, esa fatiga incesante en el estómago, el corazón a punto de estallar, los ojos adquiriendo vida propia de tanto nerviosismo y aquella vocecita gritando dentro de usted: “¿Lo saco o no lo saco? ¡No, ahí viene la profe! ¡Se voltió! ¡Es ahora o nunca! ¡Si me pillan, pailas! ¡Tres “finchos” sin salir y dos horas viéndole la cara de calibre 37 a la directora! ¡Si mi papá se entera, me da una trilla de padre y señor nuestro! ¡Donde me pillen me echan!”.

El hecho es que Lizeth a la hora del examen tuvo un notable mejoramiento de visión y con sus instintos de ave de rapiña supo que yo tenía un “chancuco”; me quitó la hoja, anuló mi examen delante de todos mis compañeros, me regañó y lo peor -sin dejar que yo diera explicación alguna- me abrió un proceso disciplinario del cual logré salir, pero jodida porque la materia, por más que lo intenté, perdida quedó. Ni forma de pedir ayuda o hacer reclamos porque en sus propias palabras: “¡Los tramposos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!”.

Conozco perfectamente el significado que tendrá para usted el “chancuco”, llamado en otras partes: “pastel”, “chuleta”, “soplete” o “acordeón” y que no es otra cosa más que el apunte que se lleva oculto para pasar los exámenes. Probablemente, usted creerá que no hay rastro de intelecto en la chica que hace un “chancuco” para pasar el examen. Déjeme diferir de ese pensamiento, porque sí lo hay. Además de ser un excelente método de estudio, el “chancuco” es una obra de astucia, estrategia e inteligencia.

El “chancuco” es un género. Posee unas características de estilo, discurso y estética propias, que le permiten ser reconocido. Debe ser breve y de letra pequeña. Estar escondido en un lugar seguro, pero de fácil acceso. No puede ser llamativo.

El “chancuco” requiere de pericia e integra distintas estrategias de estudio como la síntesis, ya que al ser el “chancuco” un texto breve solo puede escribirse en él lo más importante; es decir, solo irán las ideas principales y para hallarlas, el “chancuquero” tuvo que haber hecho un análisis detallado. Otro método que se emplea en algunos casos, son los esquemas, los cuales evidencian la capacidad de organización cognitiva que maneja el estudiante. También se pueden anotar las partes que se tienden a olvidar; todas las estrategias anteriores demuestran que sí hubo un estudio previo.

Es importante contar, además, con la capacidad actoral que debe desarrollar un “chancuquero profesional”, pues déjeme decirle que hacer “chancuco” requiere de un trabajo escénico muy fuerte, incluyendo, la puesta en marcha de la estrategia, a fin de impedir, a toda costa, ser descubierto. No creerá usted que él se sentará en cualquier lugar ¡No, no! Este geniecillo en potencia tiene una zona especial, estudiada anteriormente, con gran detalle, que le brinde comodidad, seguridad y donde ¡claro! pueda tener una vista despejada y precisa de su guardián, porque hay que ver lo sigilosos y precisos que son estos “chancugenios”. Creo que han aprendido a desarrollar un estado de alerta que podría competir con cualquier animal en estado en vilo. ¡Y no nos digamos mentiras! la captación de la imagen visual en ese estado es sorprendente: en cuestión de micro-segundos logran captar y seleccionar la información que necesitan, ocultando emociones. Es que ellos lo saben y lo tienen claro. En esas dos horas de examen, se jugarán el todo por la nada y, por tanto, todo tiene que estar fríamente calculado.

Existen diferentes motivos para realizar un “chancuco”: la falta de preparación frente a un examen; querer una mejor nota -en algunos casos, por una más alta- que la que se tiene; no se entendió el tema nunca; temas cargados de mucha información; desconfianza en los propios conocimientos; estudiar en días muy próximos al examen; ser traicionada por los nervios, sintiéndose

en blanco y la presión por sacar buenas calificaciones.

Hay, por lo tanto, mil y un motivos por los que una chica tomaría la decisión de hacer y posteriormente sacar un “chancuco” en el examen. Lo que sí creo que no cambia son las consecuencias de hacerlo y que te pillen: examen anulado, chica suspendida, notificación que si lo vuelve a hacer será expulsada definitivamente de la institución, reputación acabada, toda la vida será una trampa para quien te pilló, para quienes se enteraron y para quienes se enterarán. Lo que sí es muy raro es que se le pregunte a aquella chica: cuál fue la razón poderosa que la llevó a hacer “chancuco”.

Creo que en algún momento los profesores nos convertimos en cazadores de moral. Sin embargo, de qué sirve esa moral si solo se utiliza para descalificar al otro. Vivimos en un mundo donde todo se mide y la educación no es la excepción. Desde niños inculcamos un espíritu de competencia, en el que solo existe el primer lugar y el resto tiene menos valor. Manejamos términos como “la mejor” y “la peor”, guiados por números o por conceptos vagos que hablan de la parte visible del sujeto. No obstante, es pertinente recordar que los seres humanos somos mucho más que porcentajes, estadísticas y percepciones. Es esa visión cuantitativa que vuelve a los estudiantes objetos, la que los profesores deberíamos desalojar de la educación. Tal vez, de esa forma, volvamos a ser seres humanos y no estadísticas de alto o bajo rendimiento.

Finalmente, hacer una invitación a los maestros a valorar el potencial que representa un “chancuero”. Si se aprovechan todas las capacidades que ellos desarrollan en esta práctica, puede convertirse en un método de estudio integral y completo. ¡No me malinterpreten! En ningún momento, quise decir que el fraude es lo correcto. Pero si desea tener en cuenta mi opinión, podríamos dedicar más tiempo a enseñar en todo el sentido de la palabra: emocional, cognitivo, social, moral, sexual, etc, en vez de pasarnos la vida persiguiendo muchachos que, desde hace mucho, dejaron de interesarse por aprender, precisamente porque no pudieron encontrar en su aula un maestro que les despertara el interés por el conocimiento. Tal vez, lo que su chica, aquella experta en “chancuco”, que se hace en la fila de adelante si usted está sentado en la parte de atrás o en la fila de atrás si usted está sentado adelante, quiere hacerle saber con la práctica del “chancuco”, es su protesta, en la que le expresa que no le gusta, que no le interesa lo que se le está enseñando porque usted no ha logrado entrar en su mundo.

Pienso, finalmente, que el “chancuco” es uno de los géneros más usados y persistentes en la escuela. Sin embargo, ni las instituciones educativas ni los maestros se toma el trabajo de pensarlo. ¿Por qué será?

Uno de los aspectos más valiosos de este ensayo, alude a la competencia de la autora, quien logró cumplir a cabalidad la tarea doble que le corresponde a todo ensayista: por un lado, *captar la atención* del enunciatario con un tema polémico y, por el otro, postular un punto de vista osado y una tesis implícita y además controversial: el “chancuero” no es un tramposo irreparable, sino un estudiante que posee una inteligencia no reconocida por los maestros. La práctica del “chancuco” desnuda las carencias del sistema educativo, caracterizado por una enseñanza memorística, cuantitativa, competitiva y excluyente que desalienta en el estudiante las ganas de aprender, pues no interpela sus necesidades existenciales, intereses, conocimientos y saberes. Esta tesis, por supuesto, se opone al punto de vista, esgrimido por los defensores de la institución escolar, para quienes el “chancuero” debe ser severamente sancionado e incluso excluido de la institución educativa.

¿Cómo logra la autora posicionar su tesis?, ¿cuál es el dispositivo enunciativo y las diferentes estrategias de las que se vale en los niveles: del *texto*, del *género*, del *discurso* (*tipos y modos*)



y la *práctica social* para posicionar su tesis?, ¿cómo el uso de esas estrategias hace visible la apropiación de modelo teórico, por parte de la autora del ensayo?

Para dar respuesta a estos interrogantes hemos identificado cuatro estrategias, usadas por la autora para ganar la adhesión del enunciatario o lector a la tesis del ensayo:

La primera estrategia alude a la *articulación de los modos narrativo y argumentativo*; la segunda, a la *focalización interna que narra en primera persona detalladamente todo lo ocurrido para establecer vínculo con el lector*; la tercera, alude a la *estructura narrativa clásica que genera adhesión por el protagonista y los valores que él encarna* y la cuarta la *construcción del enunciatario como un aliado* (Martínez, 2007).

Respecto de la primera estrategia: *articulación de los modos narración y argumentación*, es necesario señalar que uno de los aspectos más reveladores de este ensayo es precisamente ese: el uso que la autora hace de un género enunciado: la *anécdota* (en el que prima el modo narrativo) en beneficio de posicionar la tesis del género *ensayo* (en el que prevalece el modo argumentativo). Lo anteriormente planteado, quiere decir que la autora para argumentar su tesis, presenta estratégicamente en la primera parte de su ensayo la *narración* de una *anécdota* personal que le sirve para otorgarle veridicción y credibilidad a la historia narrada; para introducir el tema: el “chancuquero” y el “chancuco” y para postular, como lo explicaremos más adelante, la *antítesis* y traslapada en ella, la *tesis*

En este ensayo se observa, entonces, que la autora implementa una primera estrategia argumentativa, en el sentido más clásico, ya que desde la antigua retórica se ha planteado que toda argumentación contundente va precedida de una narración. En esta dirección, vemos que la puesta en marcha de la principal estrategia discursiva de este ensayo: *narrar para argumentar* se hace comprensible si actualizamos las categorías del *Esquema EDIMD*; modelo de análisis que, como hemos visto en el marco teórico despliega -en el eje vertical- el *Esquema de la Y*, mientras, en el eje horizontal, el resto de sus categorías: *género, discurso y práctica discursiva*.

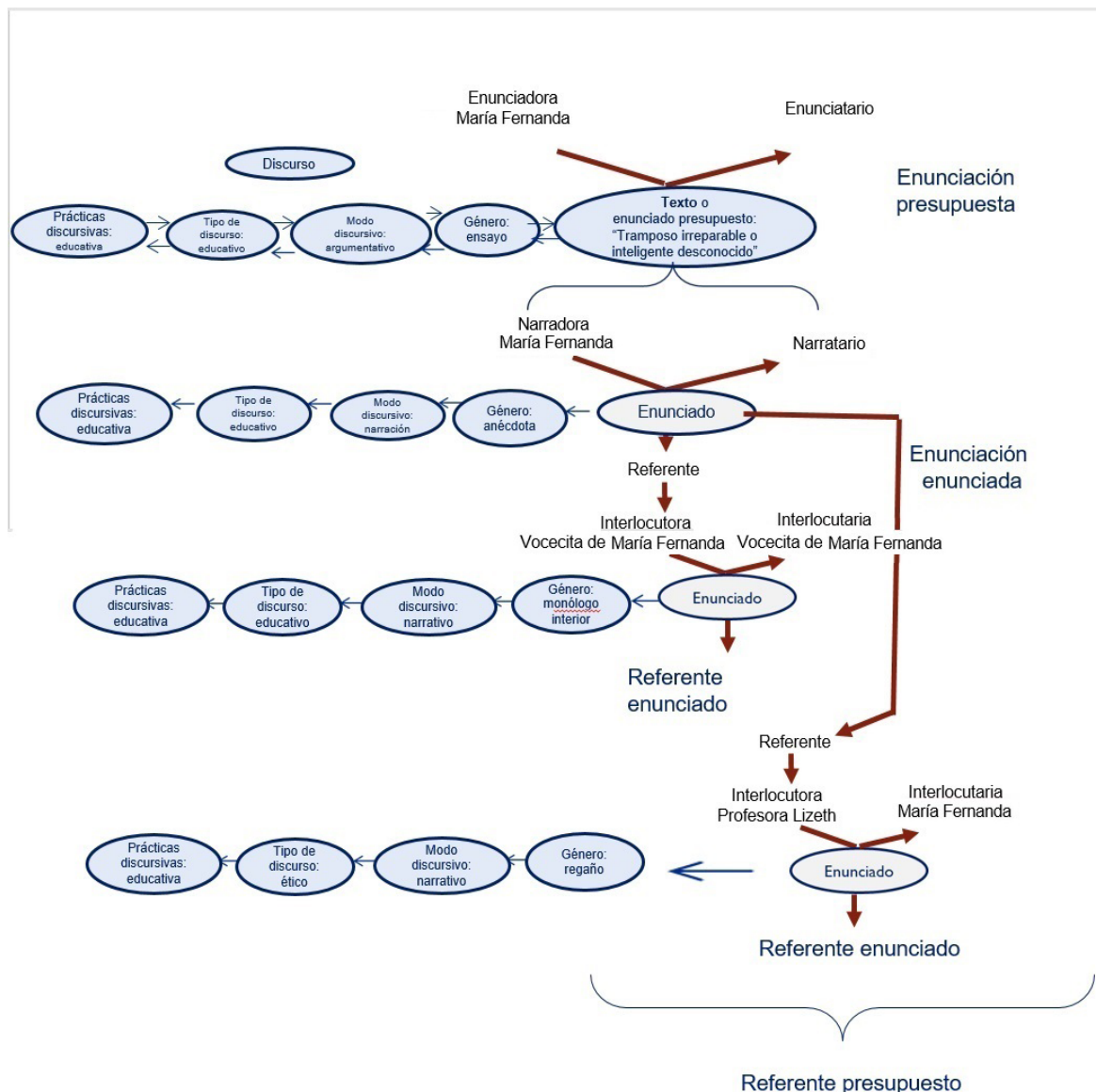
Así, haciendo uso del *Esquema Y*, vemos que -en el nivel del texto- María Fernanda como autora o enunciatadora y actora empírica de la *enunciación presupuesta* escribió para el lector un texto titulado: “*Tramposo irreparable o inteligente desconocido*”; texto que al desplegar, en la dirección horizontal, las categorías del *Esquema EDIMD* se inscribe en el género: *ensayo*; en el modo discursivo: *argumentativo*; en el tipo discurso: *educativo* y en una práctica social: *enseñanza/aprendizaje de un género particular*. La lectura del primer renglón del ensayo: “*Aún recuerdo la primera vez que lo hice...*” evidencia que la autora se desembraga a sí misma, en el nivel de la *enunciación enunciada*, como *narradora* del primer estrato narracional, que produce un enunciado, inscrito en el género *anécdota*; en los modos discursivos: *narración y descripción*; en el tipo de discurso: *educativo* y en la práctica social discursiva: *educativa*. El enunciado proferido por la narradora, construye inicialmente un *referente enunciado* sobre los síntomas de angustia que sintió la narradora al momento de sacar el “chancuco”. Es en este enunciado, donde se desembraga, en un segundo estrato narracional, la voz actorial del yo de la narradora (como interlocutora) que se debate en un *monólogo interior*, angustioso consigo misma (como interlocutaria) sobre el momento oportuno para sacar el “chancuco” y las consecuencias si es pillada, infraganti, haciendo trampa. La narradora desembraga bellamente esta voz ficcional, refiriéndose a ella como: “*aquella vocecita gritando dentro de usted: “lo saco o no lo saco, ahí viene la profe! ¡Se voltió! ¡Es ahora o nunca!...etc*”. Obsérvese que esta voz de la conciencia debatiéndose con María Fernanda (actora) despliega en el *Esquema EDIMD* el género: *monólogo interior*, el modo discursivo: *narrativo* e igualmente, en el tipo de discurso y práctica social: *educativa*. En el nivel de la historia, luego de que la profe Lizeth pilló el “chancuco”, la narradora le da la palabra, a la voz actorial



de Lizeth, quien produce como actora/interlocutora un enunciado para la actora María Fernanda como interlocutaria en el que haciendo uso del género *regaño* construye un referente enunciado negativo: “¡los tramposos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!”; enunciado conminatorio que vale la pena señalar, posibilita hacer tránsito del *modo narrativo* de la *anécdota* al *modo argumentativo* del *ensayo* y despliega un tipo de discurso ético, un modo *narrativo* y una práctica social, igualmente *educativa*. En la figura 5 ilustramos el funcionamiento del *Esquema EDIMD* y el *Esquema Y* en la *anécdota*.

**Figura 5**

*Funcionamiento del Esquema EDIMD y el Esquema Y en la anécdota*



Nota. Adaptado de Seminario ADN (2013-2017)

El manejo estratégico que ha hecho la estudiante de las voces, las cuales despliegan en la voz autorial, el *género presuponente: ensayo*; en la voz narratorial, la *anécdota* y en la voces actoriales: el *monólogo interior* y el *regaño*, (estos tres últimos géneros, considerados como géneros enunciados), evidencia la intención subyacente (Shiro, 2012, p. 8) de otorgarle la mayor

verosimilitud posible al universo semiótico de la anécdota y, por esa vía, posicionar la tesis del ensayo y el discurso, encaminado a denunciar la miopía y falta de análisis del sistema educativo frente a la práctica persistente del “chancuco”.

Para analizar las estrategias restantes, vamos a situar nuestro análisis en la última categoría del *Esquema EDIMD*; es decir, en el *nivel del texto*. Allí, podemos activar como herramienta de análisis el *Esquema Y*. Si hacemos una aproximación al *enunciado* proferido por la narradora para el narratario, vemos que la autora para generar adhesión a su tesis implementa una segunda estrategia, en la que toma la decisión de *contar el relato desde una focalización interna*<sup>1</sup>; es decir, la historia es narrada desde el punto de vista de ella como persona. Es una estrategia muy persuasiva, en la que la historia se cuenta en primera persona y se escribe con un nivel de detalle tal que evidencia competencia de la autora en el manejo de las voces, de los recursos retóricos, de los géneros: vemos que en la *anécdota*, en el *regañó* y en el *monólogo*, se escuchan no solo las voces, el tono, sino también las relaciones de poder y saber, presentes en ellos. El manejo de un narrador en primera persona se hace para ganar identificación, por parte del lector con el relato que se está contando. En ese relato el enunciatario percibe y siente lo que la narradora siente. La narradora hace énfasis en la descripción de la situación, de cómo se siente ella frente a la profesora, de lo tensionante que fue sacar el “chancuco” en el momento del examen. Toda esa descripción que se nos da al detalle, desde esa focalización interna, hace que el lector sienta ese vínculo más cercano con esa narradora y con ese personaje que nos está siendo construido.

Una tercera estrategia, encaminada a lograr la aceptación de la tesis, por parte del lector, se hace evidente en el hecho de que *la autora cuenta la historia haciendo uso de una estructura actancial*<sup>2</sup>, en la que se presenta, en el *referente referido*, un personaje claramente identificable que tiene un objetivo: hacer “chancuco” para poder pasar la prueba que se le está presentando. Esa es una estrategia de la narrativa clásica, muy interesante, precisamente, porque en la medida que hay un personaje que tiene un objetivo, se instala otro que se opone a la consecución de la meta de la protagonista. En este relato, la profesora Lizeth, de química, asume el rol actancial de la antagonista o el anti-sujeto; es el personaje que va a hacer todo lo posible para que la protagonista o sujeto no pueda conseguir su objetivo: sacar el “chancuco” y aprobar el examen; esta eficaz estrategia argumentativa, proveniente de prácticas discursiva como las del cine o la literatura, nos ha enseñado que si hay una fuerza antagonista es mucho más fácil que el lector se identifique con la causa de la fuerza de la protagonista y que sienta repudio ante los valores que encarna la fuerza antagonista, pues ella se opone a ese personaje con el que el lector ya ha hecho vínculo, desde el principio del relato. La identificación del lector con la protagonista y el rechazo con la antagonista, es resultado de la manera cómo la narradora construye discursivamente a la profesora Lizeth como fuerza antagonista. En el enunciado vemos que se la describe, en la *dimensión pragmática* de su hacer educativo, como una maestra: “cuchilla”; metáfora que tiene una carga negativa muy fuerte, ya que el lector puede construir culturalmente, desde la práctica social discursiva de los jóvenes, el sentido de lo que es una “profe cuchilla”: alguien que puede “liquidar” académicamente a sus alumnos como lo haría un cuchillo con la vida. Esta construcción disfórica o negativa, es reforzada cuando la narradora la presenta, en

---

1 Genette (1989, p. 241) entiende la perspectiva narrativa o focalización como el “modo de regulación de la información que procede de la elección o no de “un punto de vista” restrictivo. Posteriormente, en *Nuevo discurso sobre el relato* (1998, p. 51) planteó lo siguiente: “Por focalización entiendo, pues, una restricción de “campo”, es decir, de hecho una selección de la información [...] El instrumento de esta selección es un foco situado, es decir, una especie de estrangulamiento de información que no deja pasar más de lo que permite su situación.

2 La estructura actancial es el esquema de base que visualiza las principales fuerzas del drama y su papel en la acción. De esta manera en un significativo número de relatos, el actor, busca un objeto en provecho de un ser concreto o abstracto. En esta búsqueda, el sujeto tiene aliados y oponentes.

el referente enunciado, como alguien que “*le gustaba vernos sufrir con todas esas fórmulas y todos esos señores, precursores de la química, que -a decir verdad- teniendo yo diecisiete años y mil cosas en qué pensar, no es que me importasen mucho y si, alguna vez, tuvieron valor en mi inconsciente debo aceptar que es de locos memorizar tanto*”. En este enunciado, Lizeth es referida, en la *dimensión axiológica*, como la típica profesora que cree firmemente que los estudiantes aprenden por la vía de la memorización y el sufrimiento y que es, además, incapaz de interpelar con sus conocimientos las inquietudes reales de la vida de los estudiantes: las mil cosas en las que la protagonista estaba pensando que no eran precisamente relacionadas con la química. En la *dimensión cognitiva*, la construye -en su discurso- como una persona loca; no solo porque “*hablaba por horas de lo mucho que amaba el carbono y la química*”; por su hiperactivismo: andaba con una “*bata blanca para arriba y para abajo*”; por su rigidez: “*siempre peinada con una cola de caballo de la cual no se escapaba un solo pelo*”, sino -y sobre todo- porque su discurso es un discurso en el que ella monológicamente habla para ella misma, sin interpelar para nada a sus alumnos. Más adelante, la termina de construir en la *dimensión pragmática*, utilizando la metáfora del “*ave de rapiña*”, que lo que hace con su visión e instinto cazador muy fuerte es cazar a su presa, matarla y luego comerse los restos del animal muerto. Esta referencialización y evaluación negativa de Lizeth (que se logra por la vía de la focalización interna y la construcción discursiva de los personajes en las dimensiones: *pragmática, axiológica y cognitiva*) la podemos resumir en los lexemas: “cuchilla” y “ave de rapiña. Estas dos palabras configuran una *isotopía* que asocia a la profesora Lizeth y a la concepción de educación que ella representa (contenidista, memorística y monológica), al sema, “muerte”. Por esta vía el lector no solo se pone del lado de la protagonista, sino que adicionalmente empieza a aceptar la premisa que postula la anécdota: los “chancuqueros” son el resultado de un sistema educativo que “mata” en el estudiante las ganas de aprender y, por ello, se ven compelidos a hacer “chancuco”. En este punto de la narración de la anécdota en la que la profesora Lizeth es configurada negativamente, es claro cómo la anécdota (género narrativo) contribuye a posicionar la tesis del ensayo.

La estructura clásica de este relato se hace evidente no solo en el esquema actancial mencionado, sino también en la *estructura narrativa*, la cual posibilita que los acontecimientos tengan para el espectador un sentido y un orden. La historia tiene un *inicio*, un *nudo* y un *desenlace*. En el *inicio*, la narradora presenta el contexto; en el *nudo*, detalla los síntomas que produce en la actora la sacada del “chancuco” y en el *desenlace*, cómo es pillada y sancionada; secuencia que termina con el enunciado lapidario de la profesora Lizeth, quien le dice a la actora, en tono recriminatorio que “*¡los tramposos no tienen derecho a reclamar, ni a pedir ninguna ayudita; suficiente con que sigan estudiando!*”. Es gracias a esa estructura narrativa que el lector accede, por la vía del *desenlace* de la historia narrada en la anécdota, al punto de vista contrario que quiere defender la autora de este ensayo; es decir, a la contratesis, explícita en el enunciado de la profesora Lizeth: los “chancuqueros” son unos tramposos que no tienen derecho a nada: ni a reclamar “*ni a pedir ninguna ayudita*”. A partir del enunciado de la profesora que, como hemos dicho, se constituye en la contratesis se abre el segundo momento: el de la argumentación del ensayo como tal, en el que se contrarresta la contratesis, elaborando una defensa del “chancuco” y de la inteligencia del “chancuquero”; se explicitan los motivos y las consecuencias de hacer “chancuco” y se plantea que la práctica del “chancuco” es una manifestación de protesta; es la señal mediante la cual los estudiantes le expresan a los profesores que ellos no han logrado entrar a su mundo para fascinarlo con su conocimiento. En nuestro concepto: la defensa del “chancuco” y del “chancuquero”, los motivos y consecuencia y el “chancuco” como protesta se constituyen en los argumentos del *desarrollo* del ensayo. Finalmente, la autora *cierra* su ensayo con una pregunta que vuelve a poner el dedo en la llaga de la educación: ¿Por qué será que pese a que el “chancuco” es uno de los géneros más usados y persistentes en la escuela, ni

los maestros ni las instituciones educativas se toman el trabajo de pensarlo? Vemos que el recurso retórico de la pregunta abre acertadamente el tema en una perspectiva nueva que da para escribirse un nuevo ensayo.

Llama la atención en este texto, el conocimiento que evidencia la autora del *género*: “chancuco” y de la *práctica social discursiva* en la que él se inscribe. Cuando leemos la anécdota, nos percatamos de que en este texto el “chancuco” es un *género referido*, precisamente porque de él se está hablando en el enunciado de la narradora; asunto que nos permite establecer las diferencias con el *género presuponente* de todo el texto: el *ensayo* y los *géneros enunciados*: la *anécdota*, el *monólogo interior* y el *regañó*. Obsérvese que la narradora logra, por un lado, darse cuenta y nos hace saber que el “chancuco” es un género, identificable por sus características formales: “El “chancuco” es un género. Posee unas características de estilo, discurso y estética propias, que le permiten ser reconocido. Debe ser breve y de letra pequeña. Estar escondido en un lugar seguro, pero de fácil acceso. No puede ser llamativo”. Por el otro, tiene clara la *práctica social discursiva* en la que se inscribe este género: el examen, signada por una relación de poder asimétrica entre el profesor y el estudiante que exige del “chancuero profesional”, ser un sujeto inteligente: “un *chacugenio*” que articula dos tipos de inteligencia: la discursiva y la somática; un sujeto que sea a la vez, un estratega y un actor: un estratega sigiloso, en estado de alerta permanente, que pone en marcha todo un plan, “*a fin de impedir, a toda costa, ser descubierto*”, que analiza previamente los espacios, con el propósito de garantizar una zona despejada que le brinde “*comodidad, seguridad y control sobre el guardián*” y le posibilite, “*en cuestión de micro-segundos, lograr captar y seleccionar la información que necesita*” y un actor o, mejor dicho, un sujeto con habilidades actorales, que sea capaz de ocultar las emociones; especialmente, el miedo que produce sacar un “chancuco”.

La cuarta y última estrategia de adhesión a la tesis del ensayo, la autora la hace posible, a través de construir en el referente enunciado una serie de escenas cercanas al espectador que lo interpelan precisamente porque en ellas el enunciatario es construido en la *dimensión lingüística* como alguien que habla el mismo lenguaje del narrador y, en lo *cognitivo* y *axiológico*, como alguien que tiene una comprensión y evaluación de la práctica del “chancuco” parecida a la de la narradora, probablemente porque la ha vivido febrilmente en su cuerpo como lo ha hecho la narradora. Vemos, entonces, que la narradora enuncia en un registro socio-dialectal que utiliza modismos propios de la *práctica social discursiva* del universo semiótico del colegio, tales como: “*chancuco*”, “*una profe cuchilla*”, “*tres finchos*”, “*¡si me pillan pailas!*”, “*una trilla de señor padre y nuestro*”, o palabras nuevas, producto de esa lengua asombrosamente vital de los jóvenes como: “*chacugenio*”. Adicionalmente, observamos que la narradora se dirige al narratario con expresiones en las que le habla directamente a él: “*si hubieras conocido a la profe*”, “*y si lo usted lo ha hecho sabrá*”, “*ya sabe*”, “*¡Y no nos digamos mentiras!*”; enunciados en los que es perceptible un tono, en términos de Martínez (2007), una *tonalidad* en la que el enunciatario o lector es configurado en el discurso como un otro tú, un *aliado* que comparte con la narradora el universo lingüístico y, por ende, el universo cognitivo y axiológico, respecto del tema del ensayo. De ahí su aceptación de los planteamientos y su visión sobre el tema del ensayo. Ese tono, esa tonalidad genera un vínculo con el espectador, quien siente que se le está hablando directamente a él, que se le está dando un papel participativo en la construcción del sentido del texto y que se le está interpretando directamente su evaluación sobre el “chancuco”.



## Conclusiones

Quiero cerrar este capítulo, subrayando las posibilidades que brinda el *Modelo semio-discursivo* para didactizar la producción textual y generar, al mismo tiempo, un proceso metacognitivo con los estudiantes, con quienes llevé a cabo esta propuesta de trabajo en el aula. Se ha hablado mucho de la necesidad de que se enseñe y facilite la producción e interpretación de discursos en el marco de prácticas sociales discursivas, géneros y modos discursivos que sean significativos para los alumnos. El *Modelo semio-discursivo* se constituye en una propuesta robusta, integral y articulada que posibilita que los estudiantes vayan siendo, cada vez, más conscientes de que si quieren posicionar un determinado discurso, deben hacer un uso intencionado de las voces ubicadas en los diferentes estratos narracionales e identificar y analizar, simultáneamente, los enunciados producidos por esas voces en qué tipo de género y práctica discursiva se sitúan y qué tipo de discurso profieren y haciendo uso de cuáles modos discursivos; todo ello, tendiente a configurar una estrategia discursiva que deliberadamente debe de estar encaminada a finalidad del texto que desean escribir.

En el caso particular de la producción del ensayo que fue socializado en este capítulo, quisiera señalar la importancia que tuvo en este texto la articulación entre narración y argumentación. Este asunto relevante y revelador muestra una veta que ha sido poco estudiada y trabajada en la enseñanza de la argumentación y del ensayo, la cual nos permitió evidenciar y analizar el trasfondo argumentativo de la narración.

## Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.) Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Francia: Hachette Éducation.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. (Ó. Quezada, Trad.). Lima, Perú: Universidad de Lima y Fondo de Cultura Económica.
- Fontanille, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. (C. Manzano, Trad.) Barcelona, España: Lumen.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Trabajo original publicado 1982 ed., Vol. I). (E. Ballón, Trad.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1991). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Vol. II). (E. Ballón, Trad.) Madrid, España: Gredos.



- Maingueneau, D. (2004). *Le discours Littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. París, Francia: Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación* (1ª edición). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. París, Francia: Armand Colin.
- Martínez M.C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez M.C. (2007) La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (coord.), *Parlamentos. Teoría De La Argumentación Y Debate Parlamentario*. (pp. 197-214) Madrid, España: Biblos.
- Rastier, F. (1989). *Situaciones de comunicación y tipologías de textos*. En F.fon, *Sens et textualité* (E. Serrano Orejuela, Trad., págs. 35-53). París, Francia: Hachette.
- Rastier, F. (2012). *Artes y ciencias del texto*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Savater, F. (1994). *Sin contemplaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.
- Serrano Orejuela, E. (2007). Voces textuales y voces discursivas en Dolores, de Soledad Acosta de Samper. *Revista Literaria Poligramas*, (27) 1-25. [https://www.researchgate.net/profile/Eduardo\\_Serrano\\_Orejuela/publication/277091756\\_Voces\\_textuales\\_y\\_voces\\_discursivas\\_en\\_Dolores\\_de\\_Soledad\\_Acosta\\_de\\_Samper/links/5730964c08ae100ae5573b4e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Serrano_Orejuela/publication/277091756_Voces_textuales_y_voces_discursivas_en_Dolores_de_Soledad_Acosta_de_Samper/links/5730964c08ae100ae5573b4e.pdf)
- Serrano Orejuela, E. (2008). *Narración, argumentación e identidad. Estrategias enunciativas en Crónica de una muerte anunciada*. [Proyecto de tesis doctoral, Universidad del Valle]
- Serrano Orejuela, E. (2013). *Enunciación, narración y argumentación en Crónica de una muerte anunciada*. [Tesis doctoral, Universidad del Valle]
- Shiro, M., Charaudeau, P., & Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Vásquez, F. (2004). *Dificultades más comunes para elaborar un ensayo. Primer encuentro de lectura y escritura en Educación superior*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Vélez, J. (2000). El ensayo: el más humano de los géneros. *El malpensante. Lecturas paradójicas*, (8) 57-69.

# Mecanismos de contextualización del léxico especializado en textos académicos y divulgativos

Lirian Astrid Ciro

Universidad del Valle

## Introducción

En este capítulo nos focalizamos en los mecanismos que emplean los redactores, tanto científicos como divulgadores, para dar a conocer el sentido de términos de los lenguajes de especialidad, partiendo de ejemplos concretos del lenguaje de la informática e Internet, tomados de fuentes académicas y periodísticas de veintiún países de habla hispana.

Consideramos que un análisis de este tipo es pertinente, por dos razones. La primera de ellas atiende al carácter semitécnico del léxico informático, que está muy extendido entre usuarios no necesariamente especialistas, pues, tal y como afirma Yus (2010, p. 31), “el intangible ciberespacio [es] cada vez más cotidiano a pesar de su virtualidad”; así mismo, en lo que respecta a este léxico, es interesante resaltar que este está condicionado por la necesidad de brevedad y rapidez en la comunicación y “la tendencia hacia una mayor simplificación del vocabulario, con unos fines claramente comerciales” (Belda, 2000, p. 661); en su divulgación el redactor científico se vale de recursos de la lengua general, es así que dicho léxico presenta un fenómeno interesante de especialización de términos conocidos por el no especialista, como es el caso de *ventana*, *pestaña*, *archivo*, y de muchos otros vocablos del campo de la Informática e Internet. La segunda razón tiene que ver con el tipo de fuentes (académicas y periodísticas) al que hemos recurrido, puesto que gran parte de ellas se ubican más en el ámbito de la divulgación que de la especialización, de ahí que analizar los diversos recursos por los cuales este lenguaje de especialidad se acerca al usuario no especialista cobra especial relevancia.

De forma concreta, en este capítulo nos centraremos en los siguientes mecanismos de contextualización: uso de paráfrasis, sinonimia contextual e información indirecta. También presentaremos ejemplos de párrafos en donde se hacen presentes, al mismo tiempo, más de uno de estos procedimientos (párrafos mixtos). Buscamos, de esta manera, presentar un diagnóstico de lo que sucede con este fenómeno en todo ámbito hispánico y evidenciar, a su vez, la importancia del estudio discursivo del léxico especializado en español en textos de carácter divulgativo y académico, partiendo del caso específico de la terminología de la informática e Internet.

## Perspectiva teórica

Para Ciapuscio (2001, p. 17), al igual que para Bach (2001), la reformulación de textos especializados se presenta en la producción de un nuevo texto que parte de otro de mayor especialización. A decir de Bach (2001, p. 246), esto se puede dar dentro de un mismo texto especializado, en el cual el redactor reformula algún aspecto para facilitar la comunicación del discurso.

Por otra parte, según García Palacios (2001, p. 14), los textos de divulgación “son textos especializados, aunque con el nivel más bajo de especialización, que desde el punto de vista lingüístico se sirven preferentemente de los recursos más utilizados en la lengua común”. Esto mismo se puede indicar del lenguaje de la informática e Internet en español, puesto que este se vale en gran medida del léxico general y presenta un fenómeno interesante de especialización a través de la resemantización.

En este marco, cabe indicar que la relación entre aspectos semánticos y pragmáticos en el ámbito discursivo es vital, por cuanto “el divulgador tendrá que seleccionar los nudos conceptuales y adaptarlos, contextualizarlos, escenificarlos, en función de los factores pragmáticos que confluyen en la nueva situación comunicativa” (Mapelli, 2003, p. 139). De ahí que el concepto de divulgación esté ligado a los procedimientos semánticos que se empleen para dar a conocer un determinado término; así se presenta, claramente, una estrategia de divulgación —para Ciapuscio (2001, p. 17) la divulgación de la ciencia es “una reformulación creativa de textos previos -escritos u orales-, basada en la necesidad de comunicar y contextualizar saber especializado en ámbitos sociales más amplios”—, sobre todo aquella que se relaciona con “la elección de términos o de otros recursos denominativos para referirse a los conceptos. Su observación nos permite ver hasta qué punto la divulgación prefiere utilizar la precisa terminología científico-técnica o bien otras denominaciones más comunes, como sinónimos genéricos o algún tipo de paráfrasis (correferencia, definición, forma metalingüística, etc.)” (Cassany y Martí, 1998, sección *Estrategias Léxicas*, párrafo 1).

En la anterior cita queda claro que los procedimientos de divulgación científica y tecnológica se realizan de diversas formas; ello depende de las condiciones a partir de las cuales tiene lugar: el ámbito de especialidad, el medio en que se produce y los destinatarios del texto. Por eso, en dicha divulgación es de vital importancia tener en cuenta lo atinente a la situación comunicativa, resaltando, en primer lugar, la figura del divulgador, quien debe emplear diversas estrategias para poder transmitir y acercar términos y conceptos científicos al público general (Gómez Font, 1996; Calsamiglia, 1997; Cassany y Martí, 1998; Barceló, 1998; Gutiérrez Rodilla, 1998, p. 319, 2005, p. 75; García Palacios, 2001; Mapelli, 2003). Por otra parte, según Calsamiglia (1997), existe una clara diferencia entre el lenguaje de especialidad y el general, lo que lleva a que se presente una dificultad para la transmisión de conceptos científicos a un público no especializado. De esta manera, aunque el hecho científico se puede comunicar de forma escueta, para lograr de modo real el objetivo de la divulgación, se hace preciso operar a través de “una explicación, una contextualización, una escenificación: todos ellos procedimientos propios de la divulgación” (Calsamiglia, 1997, sección *El encuentro entre dos mundos*, párrafo 1). Según Ciapuscio (2001), estos procedimientos son muy importantes, en razón, especialmente, de que el léxico es uno de los principales obstáculos para la plena comprensión de lo comunicado por parte de un público no familiarizado con determinada terminología.

Estas estrategias se basan en varios recursos de carácter lingüístico y también gráfico (imágenes, esquemas o cuadros), considerados por Gutiérrez Rodilla (1998, p. 324) como

mecanismos formales de índole externa. Dichos mecanismos también son planteados por Calsamiglia (1997) como códigos que se insertan sistemáticamente en el discurso. En esta investigación nos centraremos solo en los lingüísticos —Gutiérrez Rodilla (1998, p. 324) los cataloga como mecanismos formales de índole interna—, específicamente en aquellos mecanismos que permiten la construcción de un marco de referencia a partir del cual el lector puede situar determinado concepto (Cassany y Martí, 1998). Algunos de estos recursos son: sinónimos, paráfrasis, correferencias, definiciones, uso de secuencias textuales explicativas, reformulaciones, ejemplos, comparaciones, metáforas, repeticiones (Calsamiglia, 1997; Cassany y Martí, 1998; Gutiérrez Rodilla, 1998, p. 327; Bach, 2001; Ciapuscio, 2001; García Palacios, 2001; Mapelli, 2003).

## Aspectos Metodológicos

En este capítulo se analizan fragmentos de textos académicos (artículos de revistas, tesis) y artículos periodísticos en línea de países de habla hispana, que versan sobre temáticas relacionadas con el léxico de la informática e Internet, en los que los redactores han puesto en práctica diversas estrategias de contextualización con el fin de ‘explicar’ términos especializados al potencial público lector, que no necesariamente es especialista.

Con este propósito, hemos realizado un rastreo de diez términos seleccionados al azar en un corpus especializado que hemos compilado: *tableta, navegador, ancho de banda, router, computación en nube/en la nube, P2P, FTP, spam, firewall, beta (versión beta)*. Esta selección responde al deseo de realizar un análisis detallado, de manera que hemos revisado estos diez términos en todas sus respectivas contextualizaciones, ya que se requiere una lectura manual de cada uno de los párrafos en los que aparecen. Por otra parte, su elección se ha basado en el hecho de que estos términos representan gran parte de los tipos de vocablos que conforman el léxico de la informática e Internet en español: siglas, sintagmas, anglicismos (calcos directos y resemantizaciones). Consideramos que de esta forma podemos ofrecer datos interesantes sobre esta cuestión, a partir de unos términos lo suficientemente significativos y frecuentes en este ámbito léxico.

Hemos realizado un rastreo de los términos enunciados en textos relacionados con el ámbito informático y de Internet, en periódicos digitales y páginas de universidades de países de habla hispana, entre los años 2006 y 2011<sup>1</sup>. Se recopiló un corpus lingüístico conformado por fuentes de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El total de textos que conforman el corpus es de 12 718, de estos, 11 575 corresponden a textos periodísticos y 1 143 a textos académicos; frente a esto se debe considerar que los textos periodísticos son significativamente menos extensos que los académicos, así que en términos de *types* (ocurrencias únicas por palabra) y *tokens* (total de palabras), los datos tienden a ser equitativos. En cuanto al procesamiento del corpus, este se hizo mediante el programa TLCorpus de TshwaneDJe, que permite visualizar listados de términos e indica su frecuencia de aparición; asimismo, posibilita su búsqueda en un microcontexto, a la vez que extraer ejemplos.

---

1 Si bien es cierto que han transcurrido algunos años desde la compilación del corpus y el desarrollo de la investigación, estos datos no han cambiado significativamente, por tanto, consideramos que siguen siendo válidos, aunque sí creemos que sería pertinente la construcción de un corpus más actual y variado.

## Presentación de resultados y reflexiones

En este apartado presentamos algunas observaciones sobre los principales mecanismos empleados por los redactores de prensa y textos académicos de países de habla hispana para dar a conocer términos de la informática e Internet en español.

De los diez términos seleccionados, hemos encontrado un total de 773 ejemplos en donde se emplea algún mecanismo de contextualización; del total, 644 pertenecen a fuentes periodísticas y 129, a las fuentes universitarias, de esta manera es evidente el predominio del uso de mecanismos de contextualización en la prensa (83,31%), frente a los ejemplos hallados en las páginas universitarias (16,68%). Lo cual se explica por los propios objetivos de ambos tipos de textos y por el tipo de público al que van dirigidos. De esta forma, es lógico que los redactores de prensa deban recurrir con mayor frecuencia a los mecanismos de contextualización, con el fin de poder dar a conocer mejor los nuevos productos y servicios a un potencial público consumidor, de esta manera, la abundancia de mecanismos de contextualización se puede explicar por la novedad de los términos; los redactores de artículos periodísticos se ven obligados a emplear diversas estrategias discursivas para definirlos y difundirlos, mientras que las fuentes académicas tratan de temas más consolidados. Un factor agregado es que el número de ocurrencias de los términos seleccionados es cuantitativamente mayor en las fuentes periodísticas que en las universitarias.

Pese a que en las fuentes periodísticas tenemos muchos más ejemplos de mecanismos de contextualización, estos están muy por debajo en relación con el total de ocurrencias de los términos seleccionados en estas mismas fuentes, aspecto que también se presenta en los textos académicos. Es posible inferir, entonces, que los redactores dan por hecho que los posibles receptores conocen el sentido de dichos términos y, por tanto, no requiere mayores especificaciones. En suma, es evidente que este tipo de léxico, no obstante referirse a una temática específica —la Internet y la informática— se tiende a asumir como un léxico compartido. ¿Significa eso que los términos de la Internet se asientan con mayor celeridad entre los usuarios que otro tipo de léxico especializado? Creemos que la respuesta es afirmativa, en virtud de que esta es una de las características de esta terminología: la rapidez de infiltración en el conocimiento y el uso de los hablantes en general, cada vez más familiarizados con este lenguaje de especialidad.

A continuación, desglosaremos la tipología de mecanismos que se han destacado en las fuentes manejadas y con respecto a los términos seleccionados.

### Paráfrasis

En este punto abordaremos como recurso contextualizador el uso de paráfrasis, en este se identifican los siguientes mecanismos: las definiciones explícitas y algunas formas de aposición. Para Bach (2001, p. 249), la designación, junto con la denominación y la ejemplificación, es uno de los mecanismos que más se relaciona con la divulgación, ya que es, básicamente, una operación de identificación metalingüística. Para esta autora, la designación consiste en una ampliación formal y semántica del contenido del enunciado reformulado, mediante la explicación del significado de un determinado término.

Seguidamente, presentamos un ejemplo de un texto académico en el que encontramos amplias explicaciones. En este sentido, es claro que el intento de definición por parte del redactor es muy explícito, puesto que presenta información detallada respecto del término:



El **Spam**, un fenómeno que actualmente considera diferentes tipos de medios de comunicación, es simplemente *el envío masivo de mensajes no deseados a personas desconocidas, usualmente propaganda no solicitada. Este fenómeno debe su nombre al famoso jamón condimentado enlatado «Hormel's Spiced Ham»*, al que gracias a su popularidad se le empezó a llamar Spam y se volvió el nombre genérico del producto. *Fue el grupo cómico de los Monty Python el que gracias a un sketch cantado en el que repetía la palabra spam hasta el cansancio, como dando a entender que para comer había papas con huevo, papa con tomate, papas, papas y más papas, volvió la palabra spam sinónimo de algo que se encuentra uno siempre y hasta el hastío, acabando este término por aplicarse a los mensajes que actualmente nos abruman. Los correos electrónicos no solicitados se volvieron un problema por el tiempo que invierten los receptores en depurar sus cuentas y filtrar lo bueno de lo malo.* [MÉXICO-UNIVERSIDAD]

Por su parte, los casos de definiciones explícitas registrados en la prensa tienden a ser más concretos, como se observa a continuación:

Un **firewall** *es un programa que monitorea toda la actividad que pasa desde y hacia una red, tal como Internet. Cada vez que un programa de correo electrónico o un navegador trata de acceder a Internet, un firewall le alertará, preguntándole si acepta o bloquea tal actividad. Si usted la permite, puede elegir entre permitirla por una sola vez o para siempre. Si opta por aceptarla siempre, entonces la próxima vez que se detecte este tipo de actividad usted no será notificado.* [COSTA RICA-PRENSA]

Cabría esperar que este fuera el procedimiento de contextualización más abundante en las fuentes seleccionadas, puesto que es la forma más concreta y explícita de brindar información acerca de un determinado término, pero tal situación no se da.

En cuanto a las aposiciones, este es el mecanismo que predomina en el corpus analizado. Aquí la paráfrasis y el vocablo específico “se yuxtaponen y están separados por una coma o un paréntesis. El divulgador quiere precisar aspectos significativos de los elementos conceptuales mediante una aclaración discursiva” (Mapelli, 2003, p. 134). De ello tenemos varios ejemplos, principalmente, en la prensa digital:

a. Aposición entre comas, para *navegador* y *tableta*:

Popularizado gracias a la invención en el 1992 por Marc Andersen del **navegador**, *la interfase gráfica con la cual navegamos de un documento a otro*, la web no ha dejado de renovarse con tecnologías como Java, Active X y Ajax, que facilitan el manejo ágil de las informaciones desplegadas en las páginas. [ECUADOR-PRENSA]

La **tableta**, *un híbrido entre un ordenador portátil y una PDA (computador de mano)*, cuenta con pantalla y teclado táctiles, conexión “wi-fi”, un puerto USB y una batería de dos vatios, y es idónea para las zonas indias que apenas cuentan con conexión eléctrica. [PARAGUAY-PRENSA]

b. Aposición explicativa entre paréntesis, para *router* y *tableta*:

El automóvil cuenta con un [...] **router** (*aparato que transforma las señales digitales o electromagnéticas en información*) compatible con casi todos los equipos computacionales. [MÉXICO-PRENSA]

Entre las **tabletas** (*ordenadores pequeños, portátiles y que se manejan con la pantalla táctil, sin teclado ni ratón*) que funcionan con Windows hay dispositivos de Acer, Dell, Samsung Electronics, Toshiba, Sony y una decena más de empresas, según explicó Ballmer en la conferencia anual de socios de la firma. [GUATEMALA- PRENSA]

c. Aposición explicativa entre guiones, para *p2p* y *computación en nube*:

El software Vanish inhabilita la clave de acceso al mensaje después de ocho horas. Lo logra porque, primero, almacena esa clave en una red llamada **p2p** –*serie de computadoras que pueden estar distribuidas en diferentes lugares del mundo y comparten información*–. Luego del tiempo determinado, el software daña adrede alguno de esos pedacitos de la clave –escogido al azar– y, al “erradicar” una sola parte, el resto de la clave queda inservible. [COSTA RICA-PRENSA]

- Pero el caso es que las dudas siguen circulando por Silicon Valley. El concepto de ‘**computación en nube**’ –*una expresión que define servicios que ofrecen terceros y que funcionan a través de la Red, de manera externa*– es para muchos el modelo salvavidas de las empresas tecnológicas por resultar escalable, asequible y rentable. [ESPAÑA-PRENSA]

d. También se presentan ejemplos en los que la aposición es inversa: es el término el que aparece entre paréntesis. Ejemplos para *navegador* y *spam*:

- Los *programas que actúan como agentes de usuario (navegadores)* están preparados, como la mayoría de software, para ser utilizados por personas que no presentan discapacidad. Pero, debido a las dificultades para operar con las que se encuentran los usuarios con algún tipo de discapacidad en un entorno no adaptado, surgen los programas de asistencia; que, o bien, modifican la forma de interactuar con los agentes de usuario para adaptarla a personas con discapacidad, o son agentes de usuario preparados de forma específica para solventar estas necesidades. [ESPAÑA- UNIVERSIDAD]

- En ésta, todas las personas suscritas pueden unirse al debate sin ninguna restricción. Su ventaja está en que los mensajes son recibidos inmediatamente por los usuarios. La desventaja, recibir *mensajes fuera de tema, de baja calidad, erróneos o comerciales (spam)*. [COLOMBIA-UNIVERSIDAD]

## Sinonimia contextual

Mapelli (2003) señala que en el discurso científico se tiende a omitir la sinonimia; no obstante, en la divulgación esta se hace presente, sobre todo como “sinonimia referencial” entre el término técnico y su paráfrasis. Según Camacho (2000, p. 15): “se recurre a la sinonimia, a la paráfrasis o al empleo de sintagmas terminológicos para evitar la reiteración léxica”. Esto explicaría la abundancia de sinónimos de contextualización en este tipo de léxico —por ser este un objeto de constante divulgación.

Consideramos la sinonimia en un sentido amplio, es por ello que en los ejemplos de mecanismos de contextualización se ve reflejada la riqueza en la presentación de dicha sinonimia desde:

a. Término simple y sintagma:

Las “**tabletas**” **electrónicas** fabricadas en Brasil serán “competitivas” en relación a las producidas en Asia gracias a los descuentos fiscales concedidos a partir de hoy por el Gobierno de Dilma Rousseff [...] Mantega explicó que la rebaja fiscal reducirá el precio de las “**tabletas**” un 31 por ciento, con lo que Brasil se convertirá en un país “atractivo” como plataforma para la exportación y también para el “gran mercado” local. [ARGENTINA-PRENSA]

El **navegador de Internet** de un PC es un programa que hace parte de su equipo y, como la mayoría de softwares, puede presentar problemas. Ninguno es perfecto. Los **navegadores** satisfacen una serie de necesidades de los usuarios, estos vienen diseñados para visualizar páginas Web y acceder a recursos de información alojados en Internet como pueden ser: videos, imágenes y audio. [COLOMBIA-PRENSA]

b. La sigla y su forma desarrollada:

El consumo de contenidos en línea y sin descargas, alcanza en promedio las 6,5 horas a la semana. Siendo la web estadounidense YouTube, la plataforma más elegida para ver videos de todo tipo y duración. La mejora de las conexiones de Internet en los últimos tiempos ha permitido un despertar de este tipo de tecnología, nacida en 1995, que desplaza progresivamente al conocido **P2P** (*peer to peer*). En particular, las páginas para ver series de televisión o escuchar audios de los artistas más conocidos han tenido un crecimiento notorio. [ARGENTINA-PRENSA]

La tercera parte de los usuarios de Internet ha intercambiado con otros navegantes sus archivos de música, cine o través sistemas '*peer to peer*' (**P2P**) en alguna ocasión, según la "Encuesta 2008 sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en los hogares", que hizo público el Instituto Nacional de Estadística (INE). [ESPAÑA-PRENSA]

c. Equivalencia (español-inglés):

Dentro de la sinonimia también hemos incluido las equivalencias entre el término en español y en inglés (Camacho, 2000, p. 15; Posteguillo, 2002, p. 132-133), pues remiten a un mismo referente y ambos términos (el término en español y el anglicismo) se tienden a usar con un porcentaje semejante en los textos recopilados, debido, sobre todo, a la alta presencia de anglicismos en la terminología informática en español. Entre algunas estrategias empleadas específicamente para introducir los préstamos crudos, observamos estas dos posibilidades:

Alusión explícita a la traducción:

...ofrecerá programas únicamente disponibles en internet [e] incorpora al gigante tecnológico estadounidense a la llamada '**cloud computing**' (*que en inglés significa literalmente 'informática de nubes'*)... [VENEZUELA-PRENSA]

- La **Computación en nube** (*Cloud Computing, en inglés*) es un nuevo modelo de negocios, en el que las empresas que proveen los servicios que caen en esta categoría cuentan con amplias dotaciones de recursos informáticos, excelentes sistemas de seguridad, respaldo y conectividad, y sobre todo una gran versatilidad en la configuración de su oferta. [EL SALVADOR-PRENSA]

Uso de dobles, tal como indica Posteguillo (2002, p. 133): "usar dobles con el término español y el término inglés alternando según sea el gusto del autor o incluso por un mismo autor justificándose en evitar la repetición terminológica":

También ofrece la posibilidad de colocar en el **navegador** una barra de traducción en la ventana del **browser**. Asimismo, si se colocan determinadas combinaciones de teclas para un uso más rápido de la herramienta. La tecla *shift* más botón izquierdo del mouse traducirá un párrafo, por ejemplo. [ARGENTINA-PRENSA]

Esa firma lanzó la semana pasada un **enrutador** para empresas que promociona como "el más rápido del mundo" (el **router** maneja el tráfico de datos en una red). [COLOMBIA-PRENSA]

En este tipo de contextualización por sinonimia, los autores emplean varios recursos:

a. Incluir el sinónimo entre comas:

Lo que antes era el ordenador en casa y, últimamente, una dispersión de archivos, fotos, vídeos en varios aparatos, pronto se colocará todo en la **nube**, en **Internet**, en el caso de Apple, en iCloud. [ESPAÑA-PRENSA]

b. Presentar el sinónimo entre paréntesis:

También es necesario un **'router' (enrutador)**, que es un dispositivo que le permite al Slingbox conectarse a Internet. Algunos modems de cable (como el que puede haber instalado el proveedor de banda ancha en su hogar) ofrecen también las funciones de un enrutador. [COLOMBIA-PRENSA]

Por otro lado, Liu defendió el futuro de la **computación en nube ("cloud computing")**, ya que sus características de adaptabilidad, individualidad y su potencial de crecimiento es mucho mayor que el de las aplicaciones tradicionales. [MÉXICO-PRENSA]

c. Usar conectores reformulativos (Bach, 2001, p. 247; Ciapuscio, 2001, p. 29). Para Ciapuscio (2001, p. 24) los marcadores típicos en español son: *o, es decir, o sea, en otras palabras*:

Una versión mejorada de Live Search y que se llamará Kumo, un vocablo japonés que puede significar "araña" o "nube", lo que haría del mismo un nombre apropiado por aquello de la **computación en nube o "cloud computing"** [REPÚBLICA DOMINICANA-PRENSA]

La cantidad de correos no requeridos, conocidos como "**spam**" o *basura*, es cada vez mayor en cada casillero habilitado. En otros países, algunas empresas que alojan sitios web incluyen como política la cancelación del sitio si se prueba que se envían correos basura del sitio en cuestión. También existen las "listas negras" para bloquear estos sitios. [EL SALVADOR-PRENSA]

Para navegar en internet [usted] abre un **browser (es decir, un navegador)**. Hay varios navegadores: Internet Explorer (de Microsoft) tiene el 51% del mercado, Firefox (de Mozilla) tiene el 31%, Chrome (de Google) tiene el 11% y Safari (de Apple) tiene el 5%. El día de ayer Microsoft anunció su nueva versión: el Internet Explorer 9 **beta (es decir, de prueba)** y vale la pena probarlo. Si no le gusta, siempre lo puede desinstalar. [GUATEMALA-UNIVERSIDAD]

## Información indirecta

Mapelli (2003, p. 137) indica que en la gran mayoría de los artículos de revistas especializadas "muchos términos quedan sin explicación ya que se supone que el lector tiene un acervo cultural suficiente como para entender tales conceptos". Lo mismo parecen intuir los redactores en el ámbito de la informática y la Internet, no solo de la prensa digital de los países seleccionados, sino también de los textos académicos, quienes, según se infiere en los ejemplos que presentamos, escriben para un público familiarizado con el tipo de léxico que exponen en sus textos. De ahí que la información indirecta (implícita) sea el mecanismo de contextualización con mayor número de ejemplos en ambas fuentes: en las periodísticas, con un 45,18% del total de los ejemplos hallados, y en las universitarias con un 42,63%.

Mapelli (2003, p. 132), al realizar un recuento de una investigación sobre *La difusión de la terminología en la prensa*, indica que en este medio "a veces, se explica el tecnicismo haciendo referencia a su función (definición que se apoya en la finalidad del objeto) o, en menor medida, a su composición (forma de definición que analiza los componentes)". Aunque esta investigación parte de la prensa española, la afirmación de la autora se aplica perfectamente al resto de

países seleccionados y a todas las fuentes de las que hemos partido, donde el *qué es* parece ser lo menos importante, es así que gran parte de los redactores se enfocan más en el uso de un determinado dispositivo o programa, generalmente, tratando de ejemplificar, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos:

El sistema de **computación en nube** *permite a las empresas dejar sus programas en manos de alguien más por un costo mensual o anual* [ECUADOR-PRENSA]

Dos meses y medio después de su estreno en los Estados Unidos, llegó al país el iPad 2, la segunda versión de la tableta digital de Apple que el año pasado revolucionó el mercado informático creando una nueva categoría de computadoras. Esta **tableta** *permite navegar por la Web, chequear mails y correr juegos de gran exigencia gráfica. El dispositivo no tiene teclado físico: al escribir, las teclas aparecen automáticamente en la pantalla.* [ARGENTINA-PRENSA]

En otros casos, en la información indirecta predomina el uso de hiperónimos o palabras más generales (Mapelli, 2003) por los que se infiere el sentido del término o, al menos, su utilidad; de esta forma, se llega a conocer el sentido gracias a diversas “pistas” que se brindan al receptor. Es lo que ocurre en el siguiente ejemplo, en el que se indica que *tableta* es un “dispositivo de lectura”, y se clasifica con otros ejemplos, a modo de cohipónimos:

Y Google tiene bien presente que la mejor forma de obtener el favor popular es dándole a los consumidores lo que esperan recibir. Para terminar con la tiranía del formato –cada librería está asociada a un determinado *dispositivo de lectura* que trabaja con sus propios estándares– asegura que sus eBooks serán compatibles con todos los *lectores digitales: sea una PC, una netbook, un smartphone, una tableta o un lector electrónico.* [ARGENTINA-PRENSA]

En otros casos se presenta una descripción general:

**Tabletas** como el iPad *pesan menos de un kilo, se pueden llevar de un lado a otro y siempre están conectadas a Internet. Sentarse en un sillón y abrir el icono indicado (con un simple pulso sobre la pantalla táctil) puede resultar una experiencia muy similar a la de abrir un diario de papel.* [ARGENTINA-PRENSA]

*Conectado a internet, más grande que un teléfono pero más pequeño que una computadora portátil,* las **tabletas informáticas** emergieron como la tendencia más exitosa de 2010 para satisfacer a una generación que vive buscando la conexión omnipresente. [PARAGUAY-PRENSA]

También se presentan ejemplos muy cercanos a las definiciones explícitas, pero es el receptor el que debe establecer dicha relación:

En la ciudad de San Francisco, EE. UU., en la tarde de hoy se presenta el Internet Explorer 9. *Se trata del último software de Microsoft para navegar por Internet.* Y aunque se trata todavía de una versión no definitiva (beta), el lanzamiento se espera con gran expectativa, ya que con él se abrirá un nuevo capítulo en la “guerra de los **navegadores**”. [ARGENTINA-PRENSA]

Asimismo, se suelen emplear analogías con elementos que pueden ser más comunes para el receptor:

El mundillo tecnológico tuvo colectivamente la respiración el último miércoles, para conocer la **tableta** que finalmente develó Apple (ver página 7), y que la compañía postula como *una opción informática intermedia entre la computadora y el móvil.* [ARGENTINA-PRENSA]



*Cual centinelas virtuales, los Firewalls Personales vigilan constantemente su equipo. Preguntan a cualquiera que intenta acceder al equipo por Internet: ‘¿Quién es y qué está haciendo aquí?’. Y autorizan el acceso sólo cuando están satisfechos con la respuesta. [COLOMBIA-PRENSA]*

En el siguiente ejemplo, se presenta una relación con el significado del término *nube* en la lengua general. Es interesante notar que la analogía se establece desde el título del texto periodístico: “*La nube digital también amenaza tormenta*”:

*El gran gurú del futuro digital ha oteado el horizonte y vaticina nubes. El consejero delegado de Apple, Steve Jobs, pronostica que el centro de gravedad de la vida digital ya no será más el PC y su disco duro, sino la nube [...] Su nuevo PC será la Red entera. Pero en la nube brillante que anuncia Jobs, otros ven indicios de tormenta. [ESPAÑA-PRENSA]*

Según Calsamiglia (1997), Camacho (2000), Ciapuscio (2001, p. 33) y Mapelli (2003), se emplea la metáfora, el símil o la comparación en el discurso divulgativo con el fin de crear “un puente” entre los conocimientos cotidianos y el mundo científico del lector, pues se recurre a conceptos conocidos con el fin de introducir los nuevos saberes; de esta forma “se concreta aquella vieja manera de comprender lo que es lejano y abstracto con lo que es más cercano y conocido. En resumen: la nueva relación interpersonal y el encuentro entre dos universos de referencia distintos justifican las posibilidades abiertas del registro divulgativo” (Calsamiglia, 1997, sección *El encuentro entre dos mundos*, párrafo 3).

Finalmente, queremos mencionar un caso particular de presentar una información indirecta respecto a los referentes informáticos, para ello citaremos el caso de Cuba, puesto que las fuentes de este país se diferencian de las otras, porque en algunos textos periodísticos predomina una valoración del término desde la ideología. Aquí podemos observar lo que Cassany y Martí (1998) denominan ‘modalización’. Consiste, como su nombre indica, en “modalizar el discurso con elementos altamente subjetivos (juicios de valor, opiniones, apreciaciones, etc.) que delatan el punto de vista del periodista sobre su enunciación y que, además, acercan el discurso a su público” (Cassany y Martí, 1998, sección *Modalización*, párrafo 1). Esta estrategia es evidente en la prensa cubana, tal como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, donde predomina un punto de vista subjetivo:

*Internet es la mercancía insigne del neoliberalismo, cuando en realidad debe estar totalmente al servicio de los pueblos y no de las transnacionales y sus intereses (Schlachter, Paradojas en Internet, Granma, 15 de noviembre de 2006). [CUBA- PRENSA]*

En ese contexto ambivalente la mayor y más profunda paradoja de **Internet** es su utilización como *arma política* de los pueblos contra el mismo imperio, que ha comercializado y privatizado a escala mundial el sistema basado en el uso electrónico del ciberespacio. (Schlachter, *Paradojas en Internet*, Granma, 15 de noviembre de 2006). [CUBA-PRENSA]

### Párrafos mixtos

Los mecanismos de contextualización pueden también encontrarse de forma combinada, de manera que hemos constatado ejemplos de párrafos mixtos que integran varias de estas estrategias. El siguiente párrafo es un ejemplo de ello. En él existe sinonimia (“donde la nube es Internet”), equivalencia (*cloud computing* = computación en la nube), e información indirecta:

*usted dejará de guardar su información en la computadora que tiene físicamente al frente, para conectarse via Internet con un servidor y depositar ahí la información.* Este concepto se conoce como **cloud computing** (*computación en la nube, donde la nube es Internet*) y, de ahí, la importancia de que los servidores sean cada vez más rápidos para procesar dicha información. [COSTA RICA-PRENSA]

Hemos presentado los párrafos mixtos en un apartado distinto por el interés que reviste el hecho de que se emplee más de un mecanismo para dar a conocer el sentido del término. Creemos que es un claro indicador del énfasis especificativo que el redactor le imprime a su texto. La mayoría de los ejemplos combinan la sinonimia contextual y la información indirecta, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

*Abrir en nueva pestaña.* Es una función que, incluida en las últimas versiones de los **navegadores web**, *permite organizar los diferentes sitios web visitados en una única ventana.* Es muy útil a la hora de gestionar de manera simultánea y flexible *los contenidos que se desean consultar en Internet.* Si tu **browser** no cuenta con esa opción el contenido se abrirá en una nueva ventana. [ARGENTINA-PRENSA]

Dependiendo del desarrollador y de cómo esté configurado, el **firewall** *será más o menos celoso a la hora de aprobar la conexión de una aplicación o proceso a Internet.* Al ejecutarse la aplicación por primera vez (desde que se instaló el **cortafuegos**) *una ventana informará que intenta conectarse a la Red, y nos pedirá que aprobemos o deneguemos este pedido.* Es posible crear una regla para que no vuelva a pedir permiso. [ARGENTINA-PRENSA]

**Cloud computing** o **computación en nube** *se llama a la posibilidad de utilizar recursos compartidos de software o hardware por medio de Internet; esto es, sin contar con instalaciones localmente.* “Los usuarios pueden conectarse a la nube y tomar los recursos que necesiten, en la forma y el momento en que lo dispongan”, resume Marcelo Fandiño, gerente regional para Cono Sur de EMC. “Se trata de un nuevo modelo de consumo de tecnologías de la información, en el cual todo -los servidores, las aplicaciones, los respaldos, el mantenimiento- es ofrecido como un servicio”, detalla Joel Chornik, fundador y director de Elserver, empresa argentina que provee servicios y plataformas online. [ARGENTINA-PRENSA]

La estrategia implementada en la Institución Educativa para hacer frente a esa situación sin precedentes en esta comunidad, consistió en trabajar sobre tres frentes básicos: primero, concientizar a los jóvenes sobre la importancia de utilizar en forma adecuada la conexión a Internet ya que conllevaba gastos económicos para el Municipio de Medellín y ocupaba el ancho de banda de la conexión a la red digital de servicios integrados RDSI; en segundo lugar, se instaló un **firewall** o **bloqueo de seguridad** *para que las páginas pornográficas no fueran accesadas,* sin embargo, la cantidad creciente de estos lugares en la Red hacía cada vez más complicado el manejo de una puerta aduanera de estas condiciones... [COLOMBIA- UNIVERSIDAD]

## Conclusiones

En términos generales, es viable afirmar que los dos tipos de fuentes (académicas y periódicas) de los países presentan, en su mayoría, unas muestras relativamente homogéneas, sin notables diferencias, salvo algunos casos ya enunciados, en lo que respecta al uso de mecanismos de contextualización; es más, en ambos medios predomina un discurso informativo en el que, en la mayoría de los casos, los términos se quedan sin definir. A pesar de ello, se puede constatar que:

- a. Abundan los procedimientos de expansión a partir de estrategias como el uso de la información indirecta (implícita) y la sinonimia contextual.
- b. Asimismo, aunque en un menor porcentaje, se presentan casos interesantes, en donde claramente se materializa la función metalingüística, pues se brinda suficiente información acerca del término en cuestión.



- Calsamiglia, H. (1997). "Divulgar: itinerarios discursivos del saber". En *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, N° 7. Barcelona: Observatori de la Comunicació Científica. Recuperado de: <http://quark.prbb.org/7/estrella.htm>
- Camacho, A. (2000). "Terminología informática: apuntes para su estudio en un nivel de comunicación especializada". En M. Aleza Izquierdo (coord.). *Estudios Lingüísticos Cubanos* (pp. 9-26). Universidad de Valencia.
- Cassany, D., y Martí, J. (1998). "Estrategias divulgativas del concepto prión". En *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, N° 12. Barcelona: Observatori de la Comunicació Científica. Recuperado de: <http://quark.prbb.org/12/012058.htm>
- Ciapuscio, G. E. (2001). "Procesos y recursos de producción textual en la divulgación de ciencia". En J. Brumme (ed.). *Actas del II Coloquio Internacional sobre La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: la divulgación de la ciencia* (pp. 17-42). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra; Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- García Palacios, J. (2001). "En los límites de la especialidad: los textos de divulgación científica". En M. Bargalló, E. Forgas, C. Garriga, A. Rubio y J. Schnitzer (eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del Simposio Hispano-Austriaco*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: <http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Palacios.pdf>
- Gómez Font, A. (1996). "Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet". En *III Coloquio de Lenguaje y Comunicación*. Caracas. Recuperado de: <http://www.elcastellano.org/alberto.html>
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gutiérrez Rodilla, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- Mapelli, G. (2003). "La difusión de la terminología científica en la prensa". En Centro Virtual Cervantes. *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 130-140). Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0012.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0012.pdf).
- Posteguillo, S. (2002). "La influencia del inglés de Internet en la lengua española". En *Revista de investigación lingüística*, Vol. 5, N°2, pp. 117-139.
- Sabban, A. (2001). "Funciones de la narración en las revistas de divulgación científica". En J. Brumme (ed.). *Actas del II Coloquio Internacional sobre La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: la divulgación de la ciencia* (pp. 259-271). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra; Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Editorial Ariel.

# La relevancia del discurso en la configuración de la gramática. El lenguaje inclusivo

Angelita Martínez

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

## Introducción

Los cambios lingüísticos que comprometen la estructura paradigmática de la lengua, si bien gramaticalmente complejos, pasan, en general, desapercibidos como tales y la comunidad los adopta porque traducen una realidad de la cual necesita dar cuenta.

Ese dinamismo lingüístico se manifiesta, a la luz de las necesidades comunicativas de los hablantes, en un devenir constante. Recientemente el diario *La Nación* del día 14 de agosto titula una nota “Salir a comer en casa” y la acompaña con las imágenes de una mujer y de un hombre con vestimenta muy formal ante una mesa impecablemente servida, que recuerda la escena en un selecto restaurante. El empleo poco esperado de la preposición *en* junto a la construcción *salir a comer* y la aparente inconsistencia entre el significado deíctico del verbo *salir* y el significado locativo de la construcción *en casa* nos permiten, sin embargo, inferir un mensaje congruente en el marco de la pandemia y del confinamiento actual. Probablemente este uso no se consolide pero podría ser que, algún día, se recordara la situación diciendo: “cuando salíamos a comer en casa”.

El periodista combinó estas formas lingüísticas a la luz de su intención comunicativa porque sintió que transmitían el mensaje intentado. Pero como intencionalidad comunicativa no es conciencia lingüística se ha insistido, tradicionalmente, (Sapir 1954/1921; Lass 1997) en la ausencia de la voluntad en los procesos de cambio.

Incluso entre los historiadores de la lengua que advierten el hecho de que algunos de los cambios lingüísticos surgen a través de la manipulación consciente del lenguaje por parte de los hablantes, el reconocimiento de este fenómeno ha sido considerado marginal o poco relevante. En efecto, el cambio deliberado es atribuido, en general, a la aparición de nuevo léxico o a la resignificación de algunas palabras y los investigadores se han mostrado renuentes, salvo algunas excepciones (Thomason 1997; 2007), a investigar si en esta conducta de los hablantes se halla involucrada, también, la estructura de la lengua.

En este trabajo, nos abocaremos a explicar la matriz de un cambio lingüístico estructural que, a todas luces, se muestra como una propuesta deliberada por parte de grupos de hablantes que va tomando forma en algunos ámbitos discursivos: el llamado lenguaje inclusivo o incluyente.



El capítulo presenta, además de esta introducción, la descripción del problema de investigación para delinear, a continuación, algunos principios teóricos que enmarcarán el análisis. Se describen estrategias discursivas que aportan a la comprensión de la génesis del lenguaje inclusivo así como de su avance en distintos géneros. Dichas estrategias constituyen un nuevo aporte a la comprensión de la matriz de un paradigma gramatical de género humano que se advierte basado en lo que se ha considerado oposiciones lingüísticas de inclusión (Diver 2012/1995; Martínez 2019).

### **El problema que nos ocupa: una propuesta deliberada de cambio lingüístico a la luz de producciones discursivas**

Como hemos adelantado, Thomason (2007:45) argumentó y señaló su posición acerca de la posibilidad de manipulación del cambio en lo que concierne a la estructura de la lengua, específicamente en situación de contacto:

The circumstances under which speakers make deliberate changes in their language are not confined to a need or desire for new words and a need or desire to sound more like people of a higher social class. There is a much broader range of circumstances, and a much deeper range of deliberate structural changes, than has generally been recognized.<sup>1</sup>

My own position on the possibilities in this domain is quite radical: I have argued elsewhere (Thomason 1997) that the question of linguistic possibility of a change – in this case a deliberate change – is settled as soon as a single speaker produces a single instance of the change at a single time. Whether a deliberate change will become a permanent part of that one speaker's idiolect or of the speech community as a whole is then a matter of social and linguistic probability, not possibility.<sup>2</sup>

Este sería, también, el caso del novedoso subsistema de género humano que se va configurando a través del empleo de una -e como morfema de género incluyente. Si bien no sabemos si este uso llegará a consolidarse, constituye una matriz de cambio deliberado que afecta al lenguaje en su nivel estructural. Como señala Thomason (2007:45):

Some of the examples below, therefore, will be potential language changes, not actual ones. From my viewpoint, they are linguistically equivalent to actual changes: they show that speakers have the ability to manipulate their language(s) in those particular ways.<sup>3</sup>

---

1 Las circunstancias bajo las que los hablantes hacen cambios deliberados en sus lenguas no están confinadas a la necesidad o deseo de nuevas palabras y a la necesidad o deseo de sonidos para imitar los de la clase social más alta. Hay un rango mucho más amplio de circunstancias y un rango mucho más profundo de cambios estructurales deliberados que el que, en general, ha sido reconocido. (La traducción es mía)

2 Mi posición sobre la posibilidades en este dominio es bastante radical: He argumentado (Thomason 1997) que la cuestión de posibilidad lingüística de un cambio –en este caso un cambio deliberado– se instala tan pronto como un solo hablante produzca una única instancia de cambio una vez. Si un cambio deliberado se volverá parte permanente del idiolecto de ese hablante o de la comunidad de habla en general será cuestión de probabilidad social y lingüística, no de posibilidad. (La traducción es mía).

3 Algunos de los ejemplos de abajo serán cambios lingüísticos potenciales, no efectivos. Desde mi punto de vista, ellos son lingüísticamente equivalentes a los cambios efectivos: muestran que los hablantes tienen la habilidad de manipular sus lenguas de esas formas particulares. (La traducción es mía)

## Nuestra perspectiva teórica

Desde nuestra perspectiva teórica, la lengua es un sistema formado por subsistemas en cada uno de los cuales se categoriza, exhaustivamente, a través de signos lingüísticos, una determinada sustancia semántica. La explotación que los seres humanos hacen de dichos subsistemas conduce al dinamismo lingüístico, a través de procesos de variación y de cambio que promueven una gramática siempre emergente (Hopper 1987), a la luz de la cambiante realidad y de los desarrollos culturales que se manifiestan en la comunidad<sup>4</sup>.

Coincidentemente con el punto de vista de Thomason (2007) que hemos señalado más arriba, presentamos, en este trabajo, una hipótesis sobre la matriz de un cambio en potencia a partir de nuestro interés por analizar y comprender las posibilidades y las habilidades de los hablantes para intervenir la lengua, a la luz de necesidades comunicativas y de estrategias discursivas.

Como sabemos, el discurso, en toda su complejidad, constituye una reserva de ejemplos en contexto donde podemos confrontar una y otra vez nuestras hipótesis sobre los subsistemas lingüísticos. En efecto, la explotación de las formas lingüísticas en las prácticas discursivas nos permite indagar el aporte significativo de dichas formas y explicar su distribución (Diver 2012/1995).

Coherentemente con estos principios, en los apartados siguientes, vamos a delinear algunos hallazgos, en distintos géneros discursivos, que aportan a la comprensión a) de la génesis del llamado lenguaje inclusivo y b) de los usos innovadores de un paradigma en formación y a la formulación de una hipótesis sobre su configuración. En efecto, nuestro análisis intentará explicar el valor paradigmático de la nueva señal -e y de su incipiente distribución en algunos contextos, tanto orales como escritos, a la luz del género discursivo.

## El aporte de las estrategias discursivas a la comprensión del sistema

### *La génesis del nuevo paradigma*

El género en español, que consta de dos clases —que han dado en llamarse masculino y femenino— no constituye un subsistema de acuerdo con la definición brindada en nuestro marco teórico. En efecto, la observación del empleo de la lengua permite reconocer lo ya señalado por los gramáticos una y otra vez: salvo en pequeñas zonas de motivación semántica en las que el género y el sexo coinciden, la señal de género es arbitraria. Es decir, el género no categoriza, en forma exhaustiva, una sustancia semántica.

Reid (2019: 112) se refiere a este aspecto con claridad:

I assign many Spanish words to one of two gender classes which I call Class A and Class B. I use these terms rather than the traditional masculine and feminine because, as the analysis proceeds, it will prove important to underscore the well know semantic arbitrariness of the class assignment. To be sure the gender classes have something to do tangentially with sex, but they are clearly not semantically based as the majority of the words in both classes describe inanimate things and abstract con-

---

4 Nuestro trabajo ha intentado mostrar que la estructura del lenguaje está significativamente —aunque no exhaustivamente— modelada por la cultura (Martínez 2012, 2019, 2019a, 2019b).

cepts and many words describing animate can refer to both males and females, eg. persona, víctima, foca, tiburón ('person', 'victim', 'seal', 'shark')<sup>5</sup>

Por otra parte, muchos otros lexemas, tales como joven, estudiante o grande, no poseen marca de género.

Como todos sabemos, el masculino es más extenso que el femenino, es decir, su alcance es mayor en tanto se emplea, además, como genérico, para “designar la clase”. Expresiones de género gramatical masculino, que tienen su correspondiente femenino, son las utilizadas para referir masculinos y femeninos. Como todos sabemos, la expresión los niños puede involucrar, de acuerdo con el contexto, a niños y a niñas.

La idea de que este hecho lingüístico pudiera ser la emergencia de un fenómeno cultural sedimentado desde una ideología fuertemente androcéntrica<sup>6</sup>, impulsó, por parte de algunos colectivos sociales, la adopción de nuevas prácticas discursivas, con el propósito de manifestar la inclusión de la mujer y de otros géneros humanos. La necesidad de visibilización de la mujer y los avances en el conocimiento sobre la construcción social del género humano dieron lugar a la propuesta de cambio estructural en el uso del lenguaje, tal como se observa en las emisiones siguientes, extraídas de dos entrevistas periodísticas:

- 1 Son los espacios que forman y estructuran a les individuos desde su infancia, su formación, su vinculación con el trabajo. Son estos ámbitos los que configuran “el deber ser, lo correcto e incorrecto, las pautas de convivencia, las normas sociales”. (Paco Urondo: 9-03-2020)
- 2 Me parece que la pandemia pone en primer plano la vulnerabilidad de cada quien y la cuestión de que no hay salida individual, sino que siempre somos entramados con otros, en ese sentido, nuestra condición comunitaria (Paco Urondo:10-05-2020)

La nueva forma -e se manifiesta como una señal de género incluyente no masculina que interpela, además, la representación del género humano como binario. Este hecho impulsa la matriz de un cambio que interviene el espacio de género solo para aquellos referentes en los que se manifiestan subjetividades, con el propósito de distanciarse de la convicción (y convención) de que el mundo está dividido en varones y mujeres.

La presencia del nuevo marcador de género provocó y continúa incitando debates y discusiones entre expertos, así como expresiones de apoyo o de rechazo entre personas no especializadas. El rechazo ha permitido, algunas veces, poner en evidencia una interpretación equivocada en lo que respecta al dominio de aplicación del lenguaje inclusivo. Es lo que ocurre, por ejemplo, en una historieta en la que Bart Simpson lee instrucciones para el armado de un mecanismo, escritas, presuntamente, en lenguaje inclusivo, y se irrita ante la palabra tornillos. En esta viñeta queda expuesta la interpretación errónea del humorista que en tanto pretende hacer inferir, irónicamente, la modificación del género de la palabra tornillo, pone

5 Asigno muchas palabras del español a una de dos clases de género, que denomino Clase A y Clase B. Utilizo estos términos en vez de los tradicionales masculino y femenino porque, a medida que el análisis avance, resultará importante destacar la conocida arbitrariedad semántica de la asignación a determinadas clases. Sin duda, las clases de género están relacionadas de manera tangencial con el sexo; pero claramente no están semánticamente basadas, en tanto la mayoría de las palabras en ambas clases describen cosas inanimadas y conceptos abstractos mientras que muchas palabras que describen seres animados pueden referirse tanto a masculinos como femeninos, p. ej., persona, víctima, foca, tiburón.

6 De acuerdo con Bengochea (2007: 6): “El androcentrismo, que significa literalmente “centrarse en el varón”, supone la consideración, probablemente a nivel inconsciente, de que el varón es el patrón, el modelo, la norma de todo comportamiento humano”. Por su parte, Irvine y Gal sostienen que, a través de una ideología dominante, se invisibiliza a personas o actividades (2000: 38). En la misma línea, Butler (2011) defiende la idea de que el proceso de construcción de género opera de manera “excluyente”, a través de la supresión de unas personas.

de manifiesto un desconocimiento que, paradójicamente, permite iluminar la génesis de la innovación. Un lector atento al empleo del lenguaje inclusivo inmediatamente percibe la confusión del autor de la historieta sobre la sustancia semántica de la matriz de cambio, que atiende al aporte significativo de una -e como morfema para señalar, exclusivamente, género humano.

Despejado este tema y establecido que se trata de una modificación que atañe sólo a un grupo de lexemas reducido pero de uso muy frecuente en español, podemos describir la propuesta como la categorización no binaria de la sustancia GÉNERO HUMANO en la que el fonema /e/ adquiere estatus de morfema: -e. Por ejemplo, le(s) alumne(s); le(s) niño(s), pero nunca le(s) tornille(s).

### *El avance del lenguaje inclusivo*

El concepto de estrategia discursiva al que nos estamos refiriendo se centra en la selección de formas alternantes que el hablante explota porque considera que, a la luz del contexto, es la más apropiada para el mensaje que intenta transmitir. Es decir, se trata de una selección comunicativamente motivada.

En lo que corresponde al empleo incipiente del nuevo morfema -e, en el marco de inseguridad que implica un cambio de rutina tan arraigado como lo es el empleo de las clases de género, comienzan a asomar algunas estrategias discursivas que permiten visibilizar la configuración de la matriz del cambio.

Nos referiremos, brevemente, a las estrategias que hemos observado en tres géneros discursivos: el discurso oral público, la entrevista periodística y el discurso académico para, finalmente, presentar nuestra versión de cómo se va conformando dicha matriz. Para ello, hemos recurrido a discursos de funcionarios gubernamentales (2020); entrevistas del periódico Paco Urondo (2020) y una tesis de licenciatura (2019).

### *Discurso oral público: el privilegio de algunos lexemas*

El discurso oral público nos permite observar una estrategia que va consolidando la explotación del nuevo morfema: su selección en lexemas privilegiados. En especial, en la palabra todes. En efecto, esta forma es, sin duda, la que presenta mayor frecuencia de empleo e, incluso, la que se ha ido haciendo rutina en numerosas intervenciones discursivas, como en los ejemplos siguientes:

- 3 Estamos armando grupos de varones para trabajar sobre nuevas masculinidades, apostamos a ese cambio cultural que tanto necesitamos, porque este tema nos involucra a todos, a todas y todes. (Funcionaria del gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. 03-03-2020)
- 4 No estoy haciendo nada más que lo que prometí en campaña, que es ocuparme de los que peor están. Estoy acá para reparar las injusticias cometidas. Gracias a todos, a todas y a todes (Presidente de la Nación. 08-01-2020)

A esta forma todes, que se constituyó en un símbolo de lenguaje inclusivo<sup>7</sup>, se ha ido sumando el empleo, también frecuente, de otras formas, tales como chique(s), niñe(s), alumne(s):

- 5 Decir niño no alcanza para representar las experiencias heterogéneas y múltiples de la niñez. Desde el Estado queremos nombrar una jornada en plural, que celebre a cada chica, chico, chique, gurí, changuito, mitai en guaraní, weñi en mapudungun, y sus diversos modos de vivir esta etapa de la vida. (Funcionario del gobierno nacional. 15-08-2020)

Esta estrategia se pone de manifiesto en un marco de corrección política y de adhesión a la necesidad de cambios lingüísticos y sociales. En efecto, la justificación que hace el orador se constituye en evidencia independiente para nuestro análisis:

El lenguaje, como convención social y práctica cultural, muchas veces cristaliza y reproduce desigualdades, y para el Ministerio de Desarrollo Social es muy importante poder trabajar también desde la dimensión simbólica para transformar la realidad.

En la misma línea descrita para la oralidad, Cuello (2020) analiza el empleo que, en la plataforma Twiter, se hace del lexema amigue en función vocativa, como en el ejemplo:

6. ¿Cómo no vas a vacunar a la criatura, amigue?

La autora observa que esta forma se manifiesta en Twiter con asiduidad progresiva desde 2010 a la actualidad, especialmente en posición final de enunciado.

Es decir, tanto en el discurso público como en el empleo recogido en Twiter, se observa la alternancia entre las formas tradicionales y el empleo de la forma innovadora. Esta última, que se manifiesta con una frecuencia relativa mucho menor, favorece, como hemos dicho, algunos lexemas que emergen con carácter simbólico.

### *Entrevista periodística: el tema del discurso*

La presencia de la -e inclusiva en el género entrevista periodística se halla, igualmente ligada, en general, al compromiso ideológico con la igualdad de género o con el reconocimiento de las disidencias, tanto por parte del periódico como de las personas entrevistadas.

En la entrevista también se observa alternancia entre las formas normativas y la innovadora, pero el sesgo de frecuencia entre ambas es menos pronunciado que en los registros orales públicos, puesto que la selección de la forma innovadora no se limita a ciertos lexemas privilegiados sino que, por el contrario, se ven favorecidos los eventualmente relacionados con el tema que se desarrolla en la interacción.

---

7 Dio nombre, por ejemplo, al programa que brinda contenido de género (TV Universidad. UNLP). Asimismo, el Primer Congreso de Lenguaje Inclusivo, llevado a cabo por la Defensoría del pueblo de la Provincia de Buenos Aires (2019), se anunció como “Desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos”.



El ejemplo que sigue, es parte de una entrevista a la directora de una banda musical:

7. Pensé la cantidad de músicas que mueren por estas causas.

Tenemos que salir a hablar estas cosas e informar a nuestros colegas musiques sobre estos peligros, para que no sucedan nunca más.

Nosotres les músicas no tenemos por qué saber tanto de electricidad. Pero, al parecer, necesitamos estar informados, tener conocimiento para salvar nuestras vidas. Porque los sonidistas no nos cuidan como nos deberían cuidar. (Paco Urondo: 03-03-2020)

La entrevistada emplea la forma innovadora para referir a les musiques, nuestros colegas musiques, nosotres les músicas que debemos estar informados mientras que cuando remite a otros referentes, lo hace mediante la forma normativa.

Esta alternancia, que visibiliza una vez más la explotación creativa que los hablantes pueden hacer de la lengua, constituye la simiente de una estrategia comunicativa más compleja que la observada en la oralidad puesto que, además de señalar un compromiso ideológico, establece una tensión entre los unos (quien habla y sus amigos) y los otros, que, en este caso, se muestran como discriminadores y desaprensivos al punto de poner en peligro a los músicos.

Algo similar a esta selección motivada, que parece manifestarse en algunas entrevistas, fue hallada por Acosta Matos (2016) en artículos publicados en revistas anarquistas. De acuerdo con la autora, la alternancia observada entre las formas tradicionales y los signos gráficos inclusivos que han adoptado los escritores permite mostrar a los lectores de la revista la solidaridad del colectivo anarquista con la causa feminista y de disidencias. La autora concluye que en artículos escritos por grupos anarquistas se subvierte el sistema normativo de género gramatical no sólo para “crear espacios discursivos que permitan la visibilidad de la mujer y la de quienes son discriminados por su sexo biológico percibido, su asignación / autoidentificación de género y/o sus orientaciones sexuales” (pág.8), sino también “para construir identidades que expresen afinidad cuando se trata de expresiones de autorreferencia” (pag. 53)

### ***El discurso académico: la claridad y el estilo***

Algunas Universidades de nuestro país han aceptado el empleo de las nuevas formas lingüísticas incluyentes en las producciones de los estudiantes y las han implementado en los comunicados institucionales. Esto ha dado como resultado la existencia de gran cantidad de textos entre los que se cuentan algunas tesis (de licenciatura, maestría y doctorado) en las que se adopta el uso de la forma -e como señal inclusiva.

Como es natural, en este género académico, en el que la creación de conocimiento se halla ligada a la búsqueda de claridad para expresar las ideas, priva la preocupación por el estilo de la escritura y la consistencia del mismo. Por lo tanto, en estos casos, como es de esperar, se observa menor variación que la señalada para los otros géneros que hemos revisado. En efecto, en los textos académicos en los que se ha decidido el empleo del lenguaje inclusivo, hay una mayor uniformidad y la alternancia se corresponde, preferentemente, con la selección de diferentes estrategias de escritura no sexista.

Veamos un ejemplo tomado de una tesis de licenciatura en la que la autora decide el empleo del lenguaje inclusivo:

8. Si revisamos nuestras infancias podemos observar cómo los juegos y los juguetes han sido partícipes en nuestras construcciones de identidades y los imaginarios sociales que portamos. Estos son parte de la cultura y del mundo globalizado, manteniendo intereses que responden a normas sociales del sistema capitalista, adultista y patriarcal, reproduciendo el binarismo y el sexismo biologista, como vínculo con el mundo de les adultes, y que se repite de generación en generación.

Desde la confirmación del sexo del bebé anunciada a les progenitores, se comienza a significar con antelación no solo su corporalidad, sino también toda su crianza, por medio de un cuerpo heterogéneo y prácticas identitarias, entre ellas sus juegos y juguetes. El juego y el cuerpo están íntimamente relacionados, accionan recíprocamente. El cuerpo cuenta con el juego como uno de los ámbitos que proporcionan su construcción. Calmels (2004) señala al respecto que el juego no comienza con el uso de los juguetes, lo anticipan las personas cercanas a les niñes. (Tesis: 42)

Consistentemente con la búsqueda de una escritura que es objeto de reflexión de la realidad social y, a su vez, herramienta que permite señalar distintos perfilamientos cognitivos —a veces muy sutiles— otra alternancia lingüística se manifiesta con vigor, a lo largo de toda la tesis: el empleo variable de los distintos recursos para señalar, en forma incluyente, los referentes humanos:

9. Los ejemplos son múltiples y variados, cuando se comienza a observar las propias características y el devenir de los juegos en nuestras infancias y cotidianeidad [...] en torno a las infancias y al género binario en ellas, proponemos apropiarnos del juego para la niñez, resignificarlo como espacio de libertad. (Tesis:43)

Como vemos, en nuestros ejemplos, el empleo de sustantivos colectivos abstractos (infancias, niñez) en (9) alterna con la selección de las formas con -e (les adultes, les progenitores, les niñes, cada niñe) en (8).

Por otra parte, el sesgo de frecuencia entre la opción tradicional y la innovadora se manifiesta en una polarización inversa a la hallada en la oralidad pública. En efecto, frente a la decisión de usar un lenguaje incluyente, la forma innovadora -e es muy mayoritaria. El empleo minoritario de las formas canónicas y su alternancia, en estos casos, requiere un estudio que excede los límites de este trabajo.

### **La matriz de un paradigma de género humano: Una oposición de inclusión**

Como hemos anunciado en la introducción, este recorrido por algunos géneros discursivos, en los que se observa el lenguaje incluyente, ha tenido como objetivo observar el empleo que algunos hablantes / escribientes hacen de la forma -e como señal de género, con el propósito de entender la constitución de la matriz de un potencial paradigma lingüístico y, sobre todo, indagar en la creatividad y consistencia sistemática de un cambio manipulado que afecta la estructura de la lengua.

El aporte que nos brinda el análisis del empleo del lenguaje inclusivo en las estrategias observadas en los diferentes géneros discursivos nos permite delinear la matriz del cambio: el llamado lenguaje inclusivo o incluyente supone una matriz de cambio lingüístico con características que remiten a una oposición de inclusión (Diver 2012/1995), tanto en la oralidad como en la escritura.

Conviene recordar a qué nos referimos con el concepto “oposición de inclusión”. Según Diver (2012/1995), la distinción fundamental de la categorización de la sustancia semántica es entre oposiciones de exclusión y oposiciones de inclusión. En una oposición de exclusión, la sustancia semántica se divide en partes que no se superponen. Las categorías se excluyen entre sí. En cambio, la oposición de inclusión provee un instrumento mucho más sutil de comunicación ya que el emisor cuenta con dos alternativas para señalar al referente: en el caso que estamos estudiando, las alternativas son dos formas de señalamiento del genérico: la forma tradicional (empleo del masculino) y la innovación (empleo de la -e). Esta posibilidad le permite al emisor, cada vez, seleccionar entre dos formas para conceptualizar una misma escena desde dos distintos perfilamientos cognitivos. La alternancia en el empleo de las formas depende directamente de la diferencia de precisión de los dos significados y, en consecuencia, permite la explotación de las mismas en diferentes estrategias comunicativas.

Evidentemente, para algunos hablantes, el paradigma de género, conformado tradicionalmente por dos clases A y B no alcanza, a la luz de los cambios sociales y políticos de las últimas décadas, para satisfacer necesidades comunicativas cuando los referentes son seres humanos. Ese es el motivo por el que empieza a ensayarse un subsistema en el que se alterna (con diferente frecuencia relativa) la forma normativa con una nueva categoría de género, que, en algunas ocasiones, se considera necesaria para señalar el género humano: un nuevo género incluyente.

En el cuadro que sigue, exponemos la matriz del paradigma emergente de género humano incluyente a partir de tres categorías en una oposición de inclusión.

<b>FEMENINO</b>	<b>NO FEMENINO GENERALIZADO</b>	<b>OTRO INCLUYENTE</b>
a/ as	o/os	e/ es
<b>Oposición de inclusión en las categorías no femenino y otro</b>		

Cuadro 1. Matriz un paradigma de género humano

Una y otra vez el factor humano (Diver 2012/1995) se pone al servicio de objetivos comunicativos a partir de la explotación de los significados de las formas en uso o, como en este caso, mediante la propuesta de un nuevo subsistema que pone en evidencia una tensión social.

## Conclusión

Nos hemos propuesto explicar la génesis y el desarrollo de un potencial cambio lingüístico que compromete la estructura gramatical del español: la nueva configuración de un paradigma de género humano a la luz de renovadas necesidades comunicativas. Los datos considerados nos han permitido comenzar a observar la incipiente evolución de este proceso, atendiendo a las características del género discursivo: la oralidad pública, las entrevistas periodísticas y los escritos académicos.

Hemos podido observar que la nueva forma -e se integra, con el significado de otro, a un paradigma de género humano en el que la sustancia semántica se conceptualiza a partir de tres categorías: masculino, femenino y otro. Es decir, una sustancia de género humano no binario en la que la categoría otro puede remitir a todas y a cada una de las identidades.

Dadas las características del corpus analizado, los resultados no se corresponden con el uso general de una comunidad lingüística sino con el empleo parcial de algunos grupos que lo practican. Los tres géneros discursivos investigados dan cuenta de que las formas tradicionales y la innovadora alternan. Sin embargo, los desvíos de dicha alternancia manifiestan un evidente continuum de polarización de la forma innovadora: frecuencia relativa menor en los discursos públicos, más equilibrada en las entrevistas y muy privilegiada en las manifestaciones de escritura académica.

Si bien este trabajo constituye un primer intento de seguimiento de la alternancia que, sin duda alguna, requiere de un estudio cuantitativo que permita (des)confirmar nuestras hipótesis, nos ha posibilitado reconocer la matriz del cambio como una oposición de inclusión, a la manera de otros paradigmas lingüísticos como, por ejemplo, los sistemas de número (singular, dual y plural) del griego o del hebreo, tan agudamente analizados por Diver (2012/1995).

Por último, el análisis de la génesis de un paradigma de género humano que circunscribe el significado del masculino e integra a las mujeres y a las otredades sociosexuales y el seguimiento de su empleo incipiente, nos permiten, como aporte a nuestra disciplina, consolidar la idea de que los cambios deliberados que modifican la estructura lingüística pueden manifestarse, no sólo en ámbitos de contacto de lenguas sino, como en el caso analizado, en un espacio monolingüe.

## Referencias

- Acosta Matos, M. M. (2016). Subversiones lingüísticas del español: @, x, e como morf mas de género inclusivo y otros recursos estilísticos en publicaciones anarquistas contemporáneas. CUNY Academic Works. Disponible en: [https://academicworks.cuny.edu/cc\\_pubs/234](https://academicworks.cuny.edu/cc_pubs/234)
- Bengochea, M. (2007) Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo- normativos. Alcalá. Editorial de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/sexisimo%20y%20a ndrocentrismo%20en%20texto%20administrativos.pdf>
- Butler, J. (2007). El género en disputa. Barcelona: Paidós.
- Cuello, B. ms. El uso de amigue en Twitter. Su función vocativa en una muestra del período 2010-2020. (Trabajo final correspondiente al Seminario Variación y Cambio lingüístico). Universidad Nacional de San Juan. San Juan, Argentina.
- Diver, W. ([1995] 2012). Theory. En A. Huffman y J. Davis (eds.) Language: Communication and human behavior: The linguistic essays of William Diver. Leiden/ Boston: Brill, 445-519.
- Hopper, P. J. (1987). Emergent grammar. En J. Aske, N. Beery, L. Michaelis y H. Filip, (eds.). Berkeley Linguistics Society 13, 139-157.
- Irvine, J. T. y Susan G. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. En P. V. Kroskrity, Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84.
- Lass, R. (1997). Historical Linguistics and Language Change. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martínez, A. (2012). El “juego” en los sistemas gramaticales y la coexistencia de variedades de una lengua. En A. Valencia (dir./ed.), Cuadernos de la ALFAL N° 4 Etnopragmática. Santiago de Chile, 112-122.
- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. En A. Valencia (dir.ed), Cuadernos de la ALFAL N° 11/2. Variación lingüística y variedades del español. Santiago de Chile, 186-198.
- Martínez, A. (2019a). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo. *Heterotopías*, 2(4), 1-16. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/27331>
- Martínez, A. (2019b). El “juego” intraparadigmático. Una mirada al uso actual de los clíticos en Buenos Aires. En N. Stern, R. Otheguy, W. Reid & J. Sackler (eds.), *Columbia School Linguistics in the 21st Century*. Benjamin. New York, 199-216.
- Reid, W. (2019). The justification of grammatical categories. En N. L. Shin, y D. Erker (eds.), *Questioning Theoretical Primitives in Linguistic Inquiry*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/ Filadelfia, 91-132.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sosino, S. N. y Colombo, M. J. (2019). *Nuevas masculinidades. Resistencias y propuestas. Un enfoque desde las infancias*. (Tesis de Licenciatura), Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Thomason, S. G. (1997). On mechanisms of interference. En S. Eliasson and E. Håkon Jahr (eds.) *Language and its ecology: Essays in memory of Einar Haugen*, Berlin: de Gruyter, 181-207.
- Thomason, S.G. (2007). Language contact and deliberate change. En R. Nicolaï (ed). *Linguistic variation, Cognitive Processes and the influence of Contact*. Journal of Language Contact. Leiden, Boston. Brill, 42-62.



# Os tipos de discurso e as sequências textuais na planificação da resenha acadêmica: uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva

Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal da Paraíba/CNPq

## Introdução

Os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tiveram boa acolhida no contexto das pesquisas e práticas docentes voltadas para a promoção da dimensão didática no ensino de línguas em geral. Não por acaso, os fundamentos vygotskianos que focalizam processos formativos e de desenvolvimento, aliados às concepções de gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem, nortearam a elaboração de muitas sequências didáticas (Dolz, Schneuwly, Noverraz, 2004) voltadas para o ensino dos gêneros e, mais amplamente, para o ensino-aprendizagem de línguas e para a proficiência na escrita. Nessa direção, temos realizado, no âmbito das ações do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)<sup>1</sup>, ao longo dos últimos oito anos<sup>2</sup>, atividades didáticas em forma de workshops e oficinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e de letramento científico em contexto universitário direcionadas a graduandos de diferentes cursos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Alinhamo-nos às pesquisas desenvolvidas por Carlino (2013), Navarro (2014) e González e Ibáñez (2017) que têm buscado compreender como se configuram as atividades de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino superior, tendo em vista as diferentes áreas de conhecimento e suas respectivas culturas disciplinares (Hyland, 2004).

Para além das atividades oferecidas nos workshops e oficinas, as ações do ATA têm possibilitado um acompanhamento do processo de escrita em sua dimensão social, textual e discursiva em disciplinas regulares que contemplam conteúdos voltados para a escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Letras da UFPB. As reflexões desenvolvidas neste capítulo se respaldam em discussões e análises de dados oriundos de uma pesquisa mais ampla (Pereira; Leite, 2019), de caráter qualitativo-interpretativista, e focalizam aspectos sócio-funcionais e textuais-discursivos do gênero resenha acadêmica, elaborados por alunos de Letras, na disciplina Leitura e Produção de Textos II, turno noturno. Com base na análise dos textos dos graduandos e nos comentários enviados pelo docente responsável pela avaliação da primeira versão da resenha, objetivamos, neste capítulo, traçar um paralelo entre os tipos de discurso, as sequências e sua relação com os modos de planificação textual (Bronckart, 1999, 2006, 2019). Partimos da hipótese de que, na abordagem didática de ensino dos gêneros, para além dos seus aspectos só-

1 CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60

2 Ao todo, foram oito eventos oferecidos, contemplando tanto diferentes gêneros, dentre os quais, resumo, artigo acadêmico-científico, esquema, relatório e projeto; como também aspectos referentes a abordagens metodológicas de investigação.

cio-funcionais e comunicativos, obviamente, vinculados às práticas de letramento acadêmico e à noção de escrita como agência (Bazerman, 2006), há de se considerar também a dimensão textual-discursiva tão importante para que os textos atinjam seus objetivos comunicativos.

Nessa dimensão, a noção de folhado textual, metáfora utilizada por Bronckart (1999), para se referir aos três níveis da arquitetura textual, (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), evidencia a sobreposição desses níveis e a relação dialética que se instaura entre o texto empírico e os parâmetros de ação de linguagem externa e interna (sociológico e psicológico).

Este capítulo encontra-se organizado em quatro seções além desta introdução: a seção teórica que situa os aportes utilizados na análise; em seguida, a descrição dos procedimentos metodológicos da experiência didática com a resenha; na sequência, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

### O modelo de arquitetura textual no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

No quadro do ISD, as ações verbais estão em interdependência com as ações não verbais, deste modo, para se produzir um texto, é necessário que se considere, de um lado, as condições de produção, referentes aos aspectos físicos e sociosubjetivos da ação de linguagem; de outro, o conteúdo temático, sobre o qual também se relacionam os elementos referentes aos pré-construídos.

Para Bronckart (1999), todo texto se organiza em três níveis superpostos e em parte interativos, denominados de “folhado textual”, constituído de três camadas superpostas: infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Neste capítulo interessa-nos apenas a infraestrutura do texto que, segundo o autor, consiste no seu plano mais geral, envolvendo os mundos discursivos, tipos de discurso e as sequências que nele aparecem. O plano geral, portanto, refere-se à organização do conteúdo temático, à combinatória dos tipos de discurso e das sequências, as quais referem-se aos modos de planificação de linguagem (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, injuntiva e dialogal) e outras formas de planificação (scripts e esquemas).

Ainda segundo Bronckart, a produção de um texto está apoiada nas operações que criam os mundos discursivos que podem ser apreendidos em dois subconjuntos que vão caracterizar esses modos de elocução. A relação estabelecida entre as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático (disjunção e conjunção) e as instâncias de agentividade (implicação ou autonomia) vão configurar os arquétipos psicológicos, correspondentes aos mundos discursivos referentes ao EXPOR e ao NARRAR, nomeados de tipos de discurso ou atitudes de locução (BRONCKART, 2019):

**Quadro 1:** Os tipos de discurso

	MUNDO DO EXPOR (Conjunto)	MUNDO DO NARRAR (Disjunto)
IMPLICADO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
AUTÔNOMO	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999)

O quadro acima apresenta os tipos de discurso (o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração) resultantes da articulação entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem. Estas últimas envolvem, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inserção espaço-temporal, e por outro lado, os parâmetros físicos da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor, espaço tempo de produção).

O *discurso interativo* é caracterizado por apresentar unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal (pronomes de 1ª pessoa e dêiticos de tempo e lugar), quando dialogado, a interação é marcada pela presença de turnos de fala em um espaço-tempo comum. As unidades do segmento do texto remetem diretamente aos agentes da interação, ao espaço dessa interação (eu, você etc) e à situação temporal dos agentes (agora) e predomínio do presente do indicativo. No *discurso teórico*, as coordenadas podem fazer uma interseção entre mundo ordinário e mundo discursivo, caracterizando-se por ser monologado ou escrito, sendo marcado por um conjunto-autônomo. O *relato interativo*, segundo Bronckart (1999), desenvolve-se em uma situação de interação real ou colocada em cena. O relato depende da criação de um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo-ordinário do agente-produtor ou agente-ouvinte. Essa disjunção é marcada por um espaço-temporal explícito, predominantemente nos tempos pretéritos. Na *narração*, diferentemente do *relato interativo*, as representações mobilizadas estão em lugar e tempo distintos daqueles em que estão inseridos os participantes da interação, o NARRAR “permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina” (Bronckart, 1999, p. 164).

Nessa perspectiva, para o autor, os tipos de discurso se apresentam como os elementos fundamentais da infraestrutura geral do texto, mas também entram em sua constituição os elementos da organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Ainda segundo Bronckart (1999, p. 217), trata-se de “[...] conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas ou hierárquicas, às quais chamamos de macroestruturas”. Baseando-se, então, na concepção de sequência de Adam (1990), como estruturas relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, Bronckart adota a classificação dos cinco tipos básicos (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal), acrescenta a sequência injuntiva e substitui a noção de macroproposições por fases:

- a. a sequência narrativa estrutura-se em cinco fases típicas: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final;
- b. a sequência descritiva estrutura-se em três fases: ancoragem, aspectualização e relacionamento;
- c. a sequência argumentativa estrutura-se em quatro fases: premissa, apresentação de argumentos, apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão ou de nova fase;
- d. a sequência explicativa estrutura-se em quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação;
- e. a sequência dialogal estrutura-se em três fases gerais: abertura, transacional e encerramento. Embora Bronckart proponha uma estrutura típica para a sequência dialogal, correspondente à dinâmica existente em um diálogo conversacional, para o autor, o caráter dialógico é constitutivo da linguagem e perpassa todas as sequências;
- f. a sequência injuntiva segue as regras da sequência descritiva, mas apresenta algumas particularidades, uma vez que, segundo Bronckart (1999, p. 237), “são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”.

Importante destacar que, para Bronckart (1999), as sequências têm um caráter dialógico e pragmático, na medida em que se baseiam em decisões interativas, relacionadas, portanto, aos elementos do contexto sociointeracional de produção, ratificando o que já destacamos neste capítulo sobre o imbricamento entre a materialidade do texto empírico e os parâmetros externos de ação de linguagem.

### **A experiência didática no processo de ensino-aprendizagem da resenha acadêmica**

A proposta didática com o gênero resenha acadêmica foi desenvolvida em uma turma do curso de Licenciatura em Letras Português, no período noturno 2018.1, da UFPB, *Campus I*, João Pessoa, na disciplina Leitura e Produção de Textos II, ofertada no segundo semestre do curso. Havia na turma 29 alunos matriculados, mas efetivamente 20 cursaram.

O objetivo da disciplina é propiciar aos alunos a compreensão sobre concepções de escrita e sua função, o lugar do escritor na sociedade, além de conhecimentos sobre alguns gêneros da esfera acadêmica, como o resumo, o artigo científico, o esquema e a resenha. Ao didatizarmos o gênero resenha, temos consciência de que os alunos, ainda iniciantes, não se encontram na posição social de especialistas, requerida pelo gênero. Conforme destaca Navarro (2014), ao longo da graduação, o estudante se envolve com os gêneros elaborados por especialistas, a fim de ter acesso aos conteúdos e conceitos referentes aos objetos de conhecimento das diferentes disciplinas. No entanto, ao longo desse processo, o estudante também precisa vivenciar as práticas de letramento próprias a sua condição de aprendiz, elaborando gêneros variados, os quais, nessa condição, configuram-se como gêneros de formação.

O modelo de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) conduziu as fases de apresentação da situação, o módulo de reconhecimento do gênero, a primeira produção, a correção da primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final).

Na fase de apresentação da situação, contextualizada a proposta, assim como solicitada a leitura do livro a ser resenhado, “A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?”, de Paulo Coimbra Guedes (2006). Também foi solicitada aos alunos a leitura e a resolução dos exercícios do livro “Resenha” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Ainda com o intuito de estabelecer os primeiros contatos dos alunos com o gênero, encaminhamos a leitura e discussão em sala de um capítulo que relata e analisa uma experiência didática com a resenha em uma turma de calouros de Licenciatura de Letras (Pereira; Basílio, 2014).

No módulo de reconhecimento do gênero, organizamos três atividades, compreendendo leitura, análise e reflexão sobre o gênero. Uma primeira consistiu na apresentação aos alunos de um esquema prototípico dos elementos composicionais e linguístico-discursivos que constituem a resenha, ressaltando que algumas dessas etapas não têm uma posição tão rígida no gênero: 1) contextualização do tema; 2) credenciais acadêmicas do autor; 3) apresentação panorâmica da obra; 4) pontos fortes e fracos da obra, com uma argumentação fundamentada; 5) intertextualidade (diálogo com a voz do autor resenhado e com outros autores que tratam do tema); e 6) apreciação final da obra e indicação do leitor potencial.

Uma segunda atividade consistiu na apresentação oral de resenhas publicadas em diferentes suportes. Solicitamos aos alunos que selecionassem, lessem e analisassem resenhas de livros que eles já haviam lido. Em sala de aula, ocorreu a exposição, durante a qual os alunos puderam perceber como se constrói o caráter valorativo e o ponto de vista do resenhista, assim como as semelhanças e diferenças entre o posicionamento do resenhista e o dos próprios alunos.

Uma terceira deu-se mediante a realização de uma seção de debates sobre o livro a ser resenhado. Naquele momento, boa parte da turma já havia lido a obra, o que possibilitou conduzir uma intensa e participativa discussão, destacando seus aspectos mais marcantes do livro e os tópicos que mais chamaram a atenção. Embora a publicação não seja recente, o tema discutido no livro continua atual e de especial interesse aos que pretendem ser professores de língua portuguesa, e não só a esses, mas a todos que se envolvem com a docência em geral, já que problematiza as diferentes concepções de professor e paradigmas pedagógicos ao longo das últimas décadas.

Depois dessas atividades, foi encaminhada a produção inicial. Solicitamos aos alunos que produzissem uma resenha acadêmica do livro de Guedes (2006). Nosso interesse, nesse momento, era evidenciar os conhecimentos já apreendidos sobre o gênero, assim como as necessidades de aprendizagem. De posse da primeira versão dos textos, realizamos um trabalho de correção escrita, a fim de oferecer *feedback* aos alunos e orientar a reescrita dos textos. Assim, devolvemos as resenhas com observações/comentários aos alunos, para que eles realizassem a reescrita individual delas, a constituírem a produção final. Ao concluirmos a proposta didática, recebemos 19 textos em sua primeira versão e na versão reescrita.

Devido aos limites deste capítulo, analisaremos excertos de apenas duas resenhas, objetivando evidenciar que, em uma abordagem didática dos gêneros, além dos seus aspectos sócio-funcionais e comunicativos, na orientação, leitura e avaliação dos textos dos alunos, a dimensão textual-discursiva também precisa ser considerada. Os excertos das resenhas aparecem codificadas (Resenha 1 e Resenha 2), a fim de manter em sigilo a identidade dos alunos, que nos autorizaram a utilizar os textos mediante a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

### **Os tipos de discurso e as sequências textuais na planificação e organização da resenha**

O contato com o gênero, por meio da leitura e das atividades de escrita que antecederam a elaboração da primeira versão da resenha, forneceu aos estudantes uma base de orientação que lhes permitiu desenvolver a tarefa. Os parâmetros socio subjetivos de produção (Bronckart, 1999), tais como conhecimento da função social e estrutura organizacional da resenha, além das representações referente ao conteúdo temático, correspondentes ao plano geral, guiaram os alunos na escrita do texto.

As coordenadas de ação e sua relação de conjunção com o conteúdo temático e com as instâncias de agentividade situam a resenha predominantemente no mundo do expor, com os tipos de discurso teórico e, em menor intensidade, o discurso interativo. A interseção entre o mundo ordinário e o mundo discursivo, o verbo predominantemente no tempo presente, ausência de marcas espaço-temporais são os elementos que caracterizam o par conjunção-autonomia.

São essas duas primeiras decisões de caráter binário (conjunção/disjunção) e autonomia/implicação, segundo Bronckart (2019), que definem os tipos de discurso ou modos de elocução. Esses modos de elocução, no entanto, precisam ser organizados no eixo do sucessivo, linearmente. Nesse sentido, as sequências desempenham um papel fundamental na planificação dos textos e na organização do conteúdo temático. O quadro abaixo evidencia a relação entre as seções temáticas sugeridas aos alunos, quando da orientação para a primeira produção da resenha, os tipos de discurso mais recorrentes e as sequências.



Organização de seção temática <sup>3</sup>	Tipos de discurso	Sequências
1. Contextualização do tema	Discurso teórico/interativo	Explicativa
2. Credenciais acadêmicas do autor	Discurso teórico/ narração	Descritiva
3. Apresentação panorâmica da obra	Discurso teórico	Descritiva/Explicativa
4. Pontos fortes e fracos da obra, com uma argumentação fundamentada	Discurso teórico/interativo	Argumentativa
5. Intertextualidade (diálogo com a voz do autor e com autores de outras obras que tratem do tema)	Discurso teórico/interativo	Explicativa/ Argumentativa
6. Apreciação final da obra e indicação do leitor potencial.	Discurso teórico/interativo	Argumentativa/Injuntiva

Quadro 1 Elaborado com base nos dados da pesquisa

Obviamente, essa relação de ocorrência não é rígida. É possível que, na apresentação panorâmica da obra, por exemplo, onde predomina o discurso teórico, também haja segmentos do discurso interativo (ver destaque no excerto 1 da resenha 1, abaixo), em que o aluno usa a primeira pessoa do singular, estabelecendo a implicação como instância de agentividade. Embora essa ocorrência possa se repetir em outras seções, não foi frequente nas resenhas analisadas, a disposição presente no quadro 1 é apenas ilustrativa do que foi mais recorrente em nossos dados.

O texto é escrito com uma linguagem de fácil compreensão, trazendo exemplos de situações que comprovam as ideias por ele defendidas. Creio que esses exemplos tornaram a leitura mais dinâmica, e o conteúdo me fez despertar para problemas que eu mesmo carregava, sendo de grande contribuição na minha formação.

Excerto 1 – Resenha 1

Durante as orientações fornecidas aos alunos em sala de aula, não foram feitas referência aos tipos de discurso, nem às sequências. A reflexão sobre a relação entre os níveis da infraestrutura, planificação e o conteúdo temático consolidou-se a partir da leitura das resenhas, em sua primeira versão, e da análise dos nossos comentários que incidiriam na reescrita dos textos, conforme pode ser observado nos exemplos que seguem.

3 A ordem das seções temáticas constituiu-se como recurso didático para a escrita dos alunos, mas não foi seguida rigidamente. Algumas resenhas iniciaram com a apresentação da obra, outras pelas credenciais do autor do livro resenhado, outras, ainda, pela apresentação panorâmica da obra.

identidade cultural.

No entanto, precisamos lembrar, que a identidade do professor e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua responsabilidade a produção do saber e **foisendo** transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar, **desqualificou** em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos

**Windows User**  
Faltou especificar aspectos da formação do professor e suas diferentes identidades, falar da formação mimética

**Windows User**  
Faltou inserir trechos da fala de Guedes para exemplificar, ampliar e fundamentar seu raciocínio

Excerto 2 - Resenha 1: primeira versão

No entanto, precisamos lembrar que a identidade do professor (independentemente da sua língua materna) e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua responsabilidade a produção do saber e foi sendo transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar começou com um projeto educacional que trouxe ao professor condições alarmantes de trabalho começando com o “arrocho salarial, causa e consequência da massificação que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em sala de aula e quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou” (GUEDES, p. 19) em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos aparelhos repressores, na forma do livro didático.

Excerto 3 - Resenha 1: versão reescrita<sup>4</sup>

No comentário 1, é solicitado ao aluno que especifique aspectos da formação do professor e suas diferentes identidades, e que inclua a definição de formação mimética, temas abordados detalhadamente no livro. No entanto, na versão reescrita, o autor da resenha não introduz uma sequência explicativa, que seria mais adequada para conceituar as diferentes identidades do professor e o significado de formação mimética, apenas introduz uma informação adicional, entre parêntese, com valor adjetival, demonstrando sua incompreensão à solicitação feita. Em relação ao comentário 2, no qual é solicitado que o aluno introduza trechos de autoria de Guedes para fundamentar sua própria fala, o acréscimo foi feito.

Os três comentários no excerto 4 da resenha 2 são, respectivamente, de natureza, descritiva, explicativa e, novamente, descritiva. No primeiro, é solicitado que o aluno acrescente mais informações sobre as credenciais acadêmicas do autor Paulo Coimbra Guedes (Conferir excerto 5 da versão revisada, com destaque em itálico sublinhado). No segundo comentário, há uma solicitação para que o aluno explique em que consiste uma abordagem diferenciada de ensino de Literatura, ao que ele atende e insere também uma citação direta de Guedes para fundamentar a explicação (Conferir excerto 5 da versão revisada, com destaque sublinhado).

<sup>4</sup> As transcrições que fazemos são completamente fiéis aos textos originais.

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” traz questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula, segundo o autor, tem o objetivo de oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa que tome para suas aulas não apenas a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas a literatura brasileira, buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

A priori apresenta alguns exemplos do silenciamento de alguns discursos e a valorização que é dada ao discurso hegemônico, à expressividade e ao poder da fala que, embora calada e silenciada em muitos momentos, a fala do povo e do homem comum que se organiza e busca ter representatividade. A língua é vista como “objeto”

Excerto 4 - Resenha 2: primeira versão

- WU Windows User**  
Ainda neste parágrafo, apresente alguma informação adicional sobre o autor
- WU Windows User**  
Explique melhor isso, afinal, a Literatura nunca deixou de ser abordada. A questão é que ele propõe uma abordagem diferente, então explique
- WU Windows User**  
A partir daqui vc diz que o livro se organiza em 2 seções, e faz um breve resumo do que trata cada uma. Daí fica melhor selecionar quais os destaques serão dados

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” datado de 2006, do autor Paulo Coimbra Guedes *que atualmente é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com vários livros publicados e vasta experiência na área de Linguística*, levanta questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula e tem como objetivo oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa para que este tome para suas aulas não a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas uma abordagem diferente através da literatura brasileira propondo uma mudança radical do ensino de língua, posicionando a literatura como conteúdo principal com isso desprivatizando a língua escrita que tem sido segundo Guedes “um instrumento de apropriação privada” que “só serve para prova de português” (p.35) e buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

**A obra se organiza em dois capítulos, o primeiro “A crise de identidade do professor de Português” no qual faz um detalhamento do contexto social e histórico, as influências que o profissional vem sofrendo ao longo do tempo e as identidades históricas que lhe foram atribuídas, bem como algumas razões para o arcaico comportamento de resistência ao novo e o despreparo evidenciado em sala de aula. Já o segundo “Uma nova identidade para uma nova tarefa” traz apontamentos a respeito da nova tarefa do professor [...].**

Excerto 5 - Resenha 2: versão reescrita

Em relação ao terceiro comentário, em que é solicitado o acréscimo de uma visão panorâmica do livro resenhado, caracterizando a macroestrutura de uma sequência descritiva (ancoragem, actualização e relacionamento), o aluno insere um parágrafo inteiro (conferir destaque em negrito) e, no geral, corresponde satisfatoriamente, deixando de apresentar apenas o que corresponderia à fase do relacionamento.

Além das ocorrências ilustradas nesses excertos, que foram as mais recorrentes, atuando especialmente na mobilização de sequências descritivas e explicativas, registramos também aqueles comentários que incidiram sobre a dimensão da intertextualidade, no sentido de fazer mais presente a voz do autor do livro resenhado, conforme pode ser visto no excerto 2 - Resenha 1.

Por último, trazemos dois excertos ilustrativos da última seção temática da resenha, correspondente à apreciação final da obra e indicação do leitor potencial. No geral, predominou a caracterização da sequência argumentativa, associada ao discurso teórico, conforme indica o excerto 6, ainda que não contemple todas as fases previstas na proposta de Bronckart (1999). No entanto, também registramos no excerto 7, a inserção de um segmento de discurso interati-

vo, que provoca uma aproximação entre resenhista e leitor, como se compartilhassem o mesmo espaço-tempo. Esta é uma estratégia frequente utilizada por resenhistas especialistas e tem um caráter injuntivo, no sentido de direcionar e prescrever ações a um leitor pretendido.

O livro A formação do professor de português é importantíssimo para os alunos de letras, pois abre espaço para a discussão do que é ser professor e do que realmente importa no ensino da língua.

Excerto 6 – Resenha 1

O leitor no decorrer da leitura encontrará a resposta para a pergunta que está no subtítulo da obra, mas não espere por uma resposta pronta ou uma receita com passo a passo, mas sim, um caminho que indicará a resposta para essa e outras questões que devem ser refletidas.

Excerto 7 – Resenha 2

### Considerações Finais

Ao revisitarmos nossa experiência em disciplinas que focalizam a escrita acadêmica, nos convencemos mais e mais sobre a importância da abordagem didática do gênero e do papel do professor como mediador do processo. O planejamento das etapas que antecedem a produção do texto é fundamental para garantir a mobilização das operações de linguagem e servem como guia para os estudantes. Podemos afirmar que, independentemente das características individuais, reveladoras de uma maior ou menor proficiência na escrita, os alunos conseguiram se apropriar da estrutura sócio-comunicativa da resenha e, gradativamente, ao longo de sua formação e das práticas vivenciadas, sua capacidade em escrever uma resenha tende a se aperfeiçoar.

Ao revisitarmos nosso planejamento didático, constatamos que é possível incluir, entre a primeira e a segunda produção, atividades que contemplem a dimensão da infraestrutura no nível da planificação e da organização linear das sequências. Foi, inclusive, essa constatação que motivou a escrita deste capítulo e nosso objetivo de traçar um paralelo entre os tipos de discurso, as sequências e sua relação com os modos de planificação textual. A mediação formativa, evidenciada por meio da leitura e dos comentários feitos, nos fez perceber que o conhecimento da estrutura interna do texto, de acordo com a organização retórica e temática, pode impulsionar a elaboração das seções, tendo em vista o caráter dialógico e pragmático da sequências, conforme já discutido neste capítulo. Em algumas ocorrências aqui analisadas, principalmente aquelas cujos comentários apontam para a inserção de uma explicação de um conceito, o exercício de estruturação de uma sequência explicativa ajudaria bastante o resenhista iniciante.

Dito isso, reafirmamos a nossa concepção sobre o caráter dialético e processual da escrita acadêmica, que implica um contexto sociossubjetivo, pré-construídos, rotinas de pesquisa, práticas de linguagem, gêneros, conhecimento de língua e, emoldurando todo esse processo, a dimensão didática, tão fundamental no desenvolvimento cognitivo e na formação de pessoas.

## Referências

- Adam, Jean Michel (1990). *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- Bazerman, Charles (2006). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo, Cortez Editora.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras.
- Bronckart, Jean-Paul (2019). *L'interacionnism Sociodiscursif: Activité langagière, texts et états de langue*. pp.277-296. In: *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelles, Édition Mardaga.
- Carlino, Paula. *Alfabetización académica diez años después*. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (2013), VOL. 18, NÚM. 57, pp. 355-381.
- Dolz, Joaquim; Noverraz, Michelle; Schneuwly, Bernard (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, pp. 95-128. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Ibáñez, Romualdo; González, Cristian (ed.)(2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: leer y escribir para aprender*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Guedes, Paulo Coimbra (2006). *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo, Parábola Editorial.
- Hyland, Ken (2004). *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura, Pearson Education Limited.
- Machado, Anna. Raquel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos (2004). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires, FILO: UBA Colección Sol de Noche SN.
- Pereira, Regina Celi Mendes; Basílio, Raquel (2014). *A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário*, pp. 229-246. In: Nascimento, E. L.; Rojo, R. H. R. (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, Pontes.
- Pereira, Regina Celi Mendes; Leite, Evandro Gonçalves (2019). *Da dimensão sociocomunicativa à arquitetura textual na abordagem didática do gênero resenha acadêmica*. *Linguagem & Ensino (UCPEL. IMPRESSO)*, v. 22, pp. 860-880. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/17140/10569>



# La lectura como experiencia de liberación

Aureliano Ortega Esquivel

Universidad de Guanajuato, México

...la lectura abre espacios de interrogación y de  
meditación y de examen crítico, en suma, de libertad...

Ítalo Calvino

El propósito principal de este ensayo es llamar la atención y, sobre todo, poner en valor algunos hechos que —tanto desde el plano discreto de la realización de nuestro trabajo cotidiano, como desde la perspectiva y los principios generales que orientan el fomento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina a través de la lectura y la escritura— la mayor parte del tiempo damos por satisfechos, o bien, los tomamos como algo que, de suyo, es tan básico y general que no merecería la pena volver a ello una vez más. Aunque, si aquí lo señalo como algo sobre lo que sin duda sabemos mucho, pero a lo que igualmente conviene *regresar*, es porque es justamente una de las tareas de la filosofía volver una y otra vez, acaso como Sísifo, sobre las mismas cosas, con el afán y la expectativa de que, puestas una vez más en cuestión y sometidas a un nuevo examen y bajo una nueva luz, nos revelen algo en lo que no hayamos reparado o, más modestamente, nos recuerden que, detrás de lo que hacemos, hay todo un entramado de saberes que tiene una historia que no solamente debemos recordar, sino *comprender*; para no cometer errores u olvidos. De ese modo, en el curso de este trabajo me voy a referir a algo que siempre está presente, pero oculto, en lo que cotidianamente hacemos quienes nos ocupamos en distintos frentes de la lectura y la escritura: me refiero al presunto origen del *lenguaje*, de la *escritura* y la *lectura*, pero considerados bajo una pauta histórico-filosófica capaz de revelar, y recordarnos, su incuestionable *poder* como experiencias de emancipación.

No ignoro el hecho de que el evento que nos reúne celebra los veinticinco años de trabajo de la Catedra Unesco para el mejoramiento y la equidad de la educación superior en América Latina por medio de la lectura y la escritura, y que, con ese fin, ha convocado a destacadas personalidades en el ámbito de las ciencias del lenguaje y de la educación, porque sabemos de antemano que su saber y su experiencia pueden proporcionarnos el conocimiento y la guía autorizada no solo para llevar esta empresa a buen puerto, sino para sembrar en todos y cada uno de nosotros el interés por ampliar y profundizar el conocimiento y el dominio de los asuntos teóricos y científicos que abordaremos, mientras, por otra parte, establecemos, con estas mismas autoridades académicas como testigos, el compromiso de mejorar nuestras propias actuaciones en el quehacer educativo.

Mi caso, sin embargo, es peculiar, porque no soy científico de la lengua ni destacada autoridad en el terreno de la educación; ni, acaso, experimentado militante del fomento de la lectura y la escritura: sino *filósofo*. Como tal, mi quehacer consiste, la mayoría de las veces, en “decir lo que está mal” sin detenerme a tratar de decir lo que es correcto. Para decirlo de otra forma: la filosofía es una actividad, no una teoría, cuyas tareas fundamentales son la crítica de lo dado, de lo que *ya es*, y la reflexión sobre lo posible: sobre lo que *puede ser*. Su instrumento fundamental es el pensamiento, su materia prima, las palabras; especialmente ese tipo de palabras preñadas de sentido que conocemos como conceptos. En este caso, entiendo que mi lugar en este Congreso tiene que ver con la necesidad de *crítica y reflexión* propositivas de las que pueden hacerse objeto las diversas estrategias del fomento de la escritura y la lectura en nuestro tiempo, y, especialmente, en nuestra región. Pero los caminos que transitan la crítica y la reflexión filosófica son, como diría un viejo pensador marxista *el más incierto de los caminos inciertos*, o bien, como dice un viejo filósofo conservador, *sendas de leñadores*. Es por ello que, cuando la filosofía se hace pública, esto es, cuando se presenta socialmente en eventos que no son de filósofos, su dicho, para no perderse en el camino, se configura regularmente bajo la forma de un relato, de una *historia*; pero no de una historia necesariamente edificante y con final feliz, sino de un fragmento de discurso capaz de suscitar inquietudes, asombro y más preguntas que respuestas. ¿Con qué objeto se hace todo eso? Se preguntarán ahora. Y la respuesta es esta: porque, como se dijo antes, lo que habitualmente hacemos de manera práctica no suele generar, desde sí mismo, preguntas y respuestas que vayan mucho más allá de lo necesario para que las cosas salgan bien; inclusive, para que, además de funcionar, tengan éxito. Sobre todo, porque sucede que mientras más éxito tienen o, por lo menos, mientras no dan problemas, no solemos preguntarnos por lo que está *detrás* de ellas, por lo profundo inscrito en ellas; esto es: su finalidad o su *sentido*. Trabajamos habitualmente con el lenguaje y su aprendizaje, con la enseñanza de la escritura y el perfeccionamiento de la lectura; y pensamos en mil y un formas de mejorar sus resultados, luchamos por inscribir en la aventura de leer a más y más personas, confiamos en que la educación que nos esmeramos en impartir no sólo mejore la calidad de vida de quienes se favorecen de ella, sino de inculcar en ellas y ellos, los que la aprenden y la ejercen, el valor cultural, social y humano que en sí comportan la escritura y la lectura. Pero no nos preguntamos, con la frecuencia y el rigor que deberíamos hacerlo, qué *es* el lenguaje, qué *son* la escritura y la lectura; o mejor: que significa, y que ha significado a lo largo del tiempo poseerlos y dominarlos, perfeccionarlos y convertirlos ya sea en armas del dominio de unos sobre otros, ya sea en experiencias y armas para la liberación de todos. En las líneas que siguen diremos algo sobre esto.

Permítaseme una última cuestión antes de entrar en materia. Es posible, dado el considerable desarrollo que las ciencias y las técnicas han experimentado en los últimos años en el campo de la investigación, que algún día no muy lejano sepamos las respuestas sobre todo aquello que la filosofía se pregunta cuando toma a su cargo los problemas de la lengua, su lectura y su escritura; es posible que, como suele suceder en estos casos, un descubrimiento inesperado, una conjetura genial, un testimonio insólito y hasta ahora ignorado se convierta en ese saber fundamental sobre el que sería posible decir, a ciencia cierta, cómo en el curso del desarrollo vital de las sociedades humanas, en un espacio y un tiempo remotísimos apareció, se perfeccionó y se generalizó ese modo de ser y hacer, que creemos exclusivo de la criatura humana, que llamamos *lenguaje*. Pero mientras eso sucede, porque algún día probablemente sucederá, nosotros, más amigos de la *búsqueda* de la verdad que de las verdades hechas, tratamos de hacernos menos ilusiones; aunque tampoco dejamos de imaginarnos y de contar historias sobre el origen y el desarrollo de la lengua, la escritura y la lectura, o sobre la peculiar virtud de ser, estas tres actividades en conjunto, *el más importante y significativo de los inventos humanos*.

Y contamos historias que algunos científicos muy serios considerarán tanto o más fabulosas que algunas de sus propias teorías, pero que tienen a su favor el hecho de no decirse ni considerarse como verdades acabadas, sino como caminos alternativos que por medio del juicio reflexivo contribuyen a la búsqueda de la verdad. Pero además, que en ausencia de conocimientos científicamente comprobados, comúnmente hacen las veces de verdades *posibles*, de ideas y saberes necesarios para la vida porque, junto con la historia que cuentan, los relatos filosóficos traen aparejada la necesidad de pensar, de poner a prueba, de preguntar por las cosas de “otra forma”. No nos es posible en este marco decir puntualmente en qué consiste ese “preguntar por las cosas de otra forma”, sin embargo, lo dicho viene a cuento porque en el espacio que nos queda, desde el ámbito de la filosofía voy a contarles algunos relatos en torno a la lengua, a la escritura y a la lectura, con la finalidad de invitarlos a considerar la importancia crucial que su aprendizaje, su dominio y su ejercicio crítico, conservan para la vida de nuestras comunidades.

I. Vamos a dar comienzo a este ensayo por la pregunta sobre el presunto origen del lenguaje, no sólo porque a la filosofía le gusta eso de andar preguntando por el principio y el fin de todas las cosas, sino en razón de que en el relato del origen, contado ya desde hace muchos años de muy distintas formas, encontramos entrelazadas algunas consideraciones sobre el sentido y la trascendencia que para la vida social y humana desde siempre tuvo, y tiene, el poder hacer cosas con palabras.

Ignoramos cuándo y dónde apareció por primera vez sobre la faz de la tierra, pero no es posible pensar en un ser dotado propiamente de *humanidad* al margen de la presencia y el uso del lenguaje articulado, de la existencia de unas cuantas palabras y de las todavía más escasas reglas para articularlas y crear mensajes inteligibles. Reconocido como el ser menos favorecido de la naturaleza, y el menos especializado, llegar a ser “humanos” significó para nuestros ancestros más remotos una suerte de revolución ontológico-existencial, un rompimiento casi definitivo con su condición natural; el poner entre paréntesis la pura animalidad para generar —en ese espacio *vacío* que se abre entre lo que la criatura humana “ya no es” (naturaleza pura) pero en el que “todavía no es” (criatura propiamente humana)—, el ámbito vital-cultural que requería el desarrollo de una creciente gama de quehaceres y actitudes que, si se quiere decir así, desde siempre fueron tendencialmente *antinaturales*.

Hasta hace no mucho tiempo se podía decir que en la totalidad de las criaturas que forman el reino animal no habría ni siquiera la posibilidad de ese vacío. Rendida al instinto, a sus ciclos vitales, al círculo incesante de la vida y la muerte naturales —pensamos con insistencia— la existencia animal siempre es un “todo” o un pleno sin fisuras, sin desvíos ni atajos: el instinto, y cierto aprendizaje de lo más elemental para sobrevivir, clausuran toda posibilidad de cambios significativos y permanentes en la conducta y el destino de los animales. Hoy sabemos que las cosas no son necesariamente así, que la existencia animal también comporta un enorme elenco de registros en los que reconocemos cierta forma de “conciencia”, el aprendizaje de “saberes” y la posesión de “códigos comunicativos” que nos obligan a mirar con más detenimiento y menos *soberbia* nuestras diferencias y nuestras similitudes con el resto de las criaturas terrenas. Sin embargo, con la criatura humana suceden ciertas peculiaridades. La debilidad estructural de sus instintos y su escasa capacidad adaptativa, aunadas a la calamidad de una gestación prolongada y a un nacimiento en completa indefensión, han obligado a la primitiva humanidad a sortear su suerte, a salir de su círculo, a buscar por sí misma, con el concurso de su inteligencia y su imaginación, los medios materiales y culturales para sobrevivir. La naturaleza, ha dicho el filósofo alemán Johannes Herder, ha sido para el hombre la madrastra más despiadada. Por ello éste ha tenido que *separarse* de ella y *transformarla* en aquello que necesita vitalmente y que ésta, por sí misma, no le proporciona. La criatura humana, para no ser avasallada por la

existencia, ha tenido que construir un ámbito propio: su propia cultura; una “segunda naturaleza” en la que desde entonces puede vivir una paradójica “vida humana”.

En algunos relatos antropológico-filosóficos, el *tool-maker being*, el ser que fabrica herramientas y con ellas transforma la naturaleza en bienes materiales para la vida y para la reproducción de la vida, es sin lugar a dudas el primer representante de la humanidad. En otros relatos, la humanidad primaria se origina aun antes, en el momento que cierto sentido gregario obliga al agente cazador-recolector a refrenar el hambre, meramente instintiva, para llevar al resto del grupo o a quienes no participan en la caza, la presa que será repartida ya no para saciarse sin más, sino en función de la subsistencia social y ritual del conjunto del grupo; momento emblemático en el que se opera el rompimiento definitivo con la depredación meramente destructiva propia de la vida animal, para dar paso a las primeras formas de socialidad y solidaridad. Sin embargo, podemos afirmar que en uno y otro relatos, el del *tool-maker being* y en el del ser que suspende y domina momentáneamente la presión del instinto para garantizar la reproducción simbólica y práctica del grupo, *el lenguaje está ya ahí*, y que ambas hipótesis suponen la existencia y las funciones del lenguaje y de un sistema de signos, es decir, de un medio de vida que no es ya naturaleza, pero tampoco nuda actividad práctico-material.

Por qué uno y otro ejemplos suponen la existencia del lenguaje es algo relativamente simple: el grupo de cazadoras y cazadores que por medio de la argucia, la inteligencia y el esfuerzo compartidos ha abatido un ciervo o un bisonte *sabe*, porque es capaz de representárselo intelectualmente, que la presa pertenece a todos, también a quienes no participaron en la caza pero que, en el vivac, mantienen vivo el fuego, cuidan de los pequeños o se dedican a tantos y tan variados menesteres como demanda la supervivencia de la comunidad entera. Por su parte, la construcción de una herramienta supone la “idea” de la herramienta y la “idea de su uso”, y dichas ideas suponen la *palabra* que designa al útil, tanto como su forma y, en ocasiones, su función o uso específicos. Hablamos pues de ideas, de representaciones intelectuales, de quehaceres, de argucias, de instrucciones; de “cosas” y “actos” que ya no lo son tanto porque su lugar, su uso o su destino ya no se ubican solamente en el mundo práctico-natural, sino que, a la par de éste, y siempre arraigadas en él, cumplen contemporáneamente una función comunicativa o semiótica; y aún *otra*: porque se alojan en esa esfera de la existencia que llamamos *pensamiento*. Qué es en estricto rigor el pensamiento es algo que no podemos abordar aquí. Sin embargo, es posible decir que el pensamiento es una habilidad, principalmente humana, para disponer en un plano común la organización global de todas nuestras facultades, las sensibles y las cognoscitivas, las estéticas y las volitivas, lo que nos lleva a la siguiente consideración: pensar quiere decir “construir un mundo”, pero ahora ya no un mundo natural, sino un mundo específicamente humano.

La criatura humana no se diferencia radicalmente de los otros seres de la naturaleza porque piensa y porque habla, ya que para muchas especies animales su supervivencia también les ha exigido desarrollar experiencias de “inteligencia” y de “lenguaje”. Pero es un hecho que la criatura humana piensa y habla de tal modo que el binomio pensamiento/lenguaje es uno de sus rasgos característicos determinantes. Lo mismo da por ahora afirmar categóricamente que hay pensamiento porque antes existió el lenguaje, o si hay lenguaje porque a los hombres les cupo en gracia poseer la habilidad del pensamiento. Yo mantengo la idea de que no existe el uno sin el otro. De que el pensar-hablar, o si se quiere, el hablar-pensar, fueron los medios de que se valieron nuestros ancestros para resolver su aislamiento y su ruptura con la naturaleza, para llenar el vacío que los había separado de su morada primitiva. Pienso, asimismo, que el pensamiento-lenguaje desde muy pronto cumplió la tarea de “hacer mundo”, es decir, de constituirse en el medio y la herramienta con que la criatura humana podía no sólo dar nombre a lo que tenía ante los ojos, sino, aun mejor, representarse o evocar las cosas sin tenerlas

presentes (de manera que se podía “pensar” en el bisonte, darle nombre, hablar de él y aun representarlo plásticamente sin experimentar el terror o el apremio de estar frente a la bestia); así como también se podría hablar sobre sí y pensarse a sí misma, pensar y dar nombre a “los otros” a lo propio y a lo extraño, a lo que ya había sucedido en el pasado (lo que guardaba la memoria en forma de *relato*) y a lo que podría suceder en el futuro (a lo que daba vida el pensamiento en forma de *proyecto*).

Así, desde sus primeras manifestaciones, las que no sé en razón de qué suponemos toscas y rudimentarias, el lenguaje se desarrolló en dos planos distintos pero articulados indisolublemente. Por una parte, en un plano práctico-instrumental dirigido principalmente a dar nombre a las cosas, a representarlas o describirlas de manera positiva y concreta con fines meramente informativo-comunicativos; por otra, en un plano intelectual, abstracto o teórico, dedicado a construir mensajes sobre lo “no presente”, lo evocado, lo que “no está ahí” pero que, por medio de palabras, podemos traer a la imaginación y al pensamiento. Con ello, el lenguaje no sólo adquirió el carácter instrumental de una herramienta comunicativa, sino el valor, no dudaría en decir, *liberador*, de un instrumento intelectual para representarnos otros mundos, hablar *de* ellos e imaginar y crear las vías para *llegar* a ellos.

II. Nuestro segundo relato atañe a la escritura, que no es sino una forma altamente especializada y codificada de lenguaje. En sus formas más simples la escritura es una manera de representar palabras o sonidos mediante símbolos más o menos convencionales. Es claro que la existencia de estos símbolos, en cuanto expresan una forma determinada de lenguaje, son uno de los principales *bienes* específicamente culturales con los que puede llegar a contar el grupo humano que los ha inventado. Por supuesto, dichos símbolos, para llegar a ser escritura propiamente dicha, no sólo han pasado por un largo proceso de perfeccionamiento, sino han requerido, necesariamente, el desarrollo de algunas reglas de construcción e interpretación. De modo que a toda escritura, siempre e inevitablemente, le corresponde una gramática.

Pero eso no es por ahora nuestro asunto. Lo que en todo caso quería decir aquí, es que la aparición de la escritura significó, como en su momento la aparición del lenguaje, una suerte de *revolución cultural* en la que tarde o temprano se vería involucrada la humanidad entera. Sin embargo, a diferencia del lenguaje hablado, cuya aparición podría entenderse como una gesta *liberadora* y tendencialmente *democrática*, el desarrollo y el cultivo de la escritura deberán asumirse como episodios de una revolución *conservadora*. Es decir, como el efecto de un secuestro o una “privatización” del lenguaje por parte de aquellos personajes, generalmente unos cuantos, que establecieron y saben su gramática, que son capaces de interpretar sus signos o codificarlos en mensajes y que, por ello mismo, conservan el *dominio* sobre sus posibilidades enunciativas y comunicativas. No es casual que los antiguos griegos reconocieran a Hermes como el inventor de la escritura, y que éste se identificara con la deidad egipcia Tot, guardián de los arcanos, de los misterios, de lo que sólo a los iniciados les es dado saber. En función de ello actualmente llamamos *hermético* a un mensaje oscuro y *hermenéutica* a la actividad con la que pretendemos descifrarlo. Veamos ahora cómo se produjo esa forma de “privatización” de la manifestación escrita del lenguaje.

En el apartado anterior dijimos que al lenguaje correspondía la función de “hacer mundo”, es decir, de construir un relato verosímil sobre lo que hay que saber de la realidad, para conocerla o para transformarla. Pero también se dijo que el lenguaje, por su plasticidad, era capaz de hablar tanto de lo que *es* como de lo que *no es*; tanto de lo que se experimenta en el curso de una vida normal como de lo que “no está ahí”, o bien que, estando ahí, presumiblemente no se percibe con los sentidos habituales: el lenguaje, se dijo, también puede ser evocativo y abstracto, decir



lo que las cosas son o hablar de lo que, a veces, hace que estas *sean*; ya en tono metafísico, la plasticidad del lenguaje hace posible hablar de algo, una *sustancia* o una *esencia*, que está “detrás” o “por abajo” de las cosas: que les “subyace”. Las y los especialistas refieren estas capacidades del lenguaje con nombres técnicos que aprehenden y expresan su sentido; pero asimismo podemos hablar de metáfora, metonimia y todo el elenco de los tropos; mientras los filósofos le llaman a todo esto lenguaje conceptual.

Desde su infancia histórica, la criatura humana se ha dado a la tarea de inventar, además de este mundo, algunos otros mundos paralelos cuyo acceso sólo está permitido a quienes poseen las claves apropiadas. Huelga decir que todas esas invenciones tienen como soporte material, formal y eficiente... a las palabras. El mito y la religión son los horizontes discursivos en los que habitualmente se construyen aquellos “otros” mundos cuya construcción, siempre en el formato de un “Gran relato”, se realiza única y exclusivamente con palabras; a la humanidad le ha costado millones y millones de vidas entender eso. Pero tampoco está de más recordar que aquellos mundos están poblados por seres fabulosos, a quienes se atribuyen poderes tan extraordinarios como la propia creación de todo cuanto existe; o, en su defecto, la manipulación de algunos procesos naturales y psicológicos capaces de modificar el curso de las cosas o de hacer felices o infelices a los hombres. Seres cuyo “lenguaje” presumiblemente excede las capacidades comprensivas de las mujeres y los hombres comunes pero que, a través de revelaciones u actos portentosos ha mostrado a ciertos “elegidos”, con capacidades especiales (profetas, chamanes, magos y magas o sacerdotes y sacerdotisas), sus códigos de interpretación. Aparecidas desde muy pronto en la historia de las civilizaciones más antiguas, dichas prácticas chamánicas o sacerdotales encontraron en los símbolos, o, específicamente en la *escritura*, un instrumento de codificación e interpretación casi perfecto y a la medida de su propio *dominio*. Aunque no tanto por sus cualidades de ocultamiento o desciframiento en sí, sino porque la escritura siempre fue, además, un bien cultural casi exclusivo de los grupos y clases dominantes.

Por ello, amén de sus tareas religiosas, a la escritura se sumaron algunas funciones de gobierno, tal y como la codificación y el resguardo de leyes y ordenamientos político-jurídicos o los anales y crónicas dinásticas. Aunque también en este caso el principio era el mismo; ajenos a las grandes mayorías, regularmente sometidas, ignorantes y explotadas, los ordenamientos legales y su interpretación quedaron en manos de unos cuantos funcionarios, muchas veces los mismos sacerdotes, cuyos fallos difícilmente otorgaban justicia a los desposeídos cuando en algún litigio se ventilaban los intereses o la seguridad del Estado, de un noble o un funcionario. Aun en una sociedad tan abierta y culturalmente diversificada como la china, el conocimiento y el uso de la escritura y la lectura fueron patrimonio exclusivo de las clases nobles, de los sacerdotes y de la extensa burocracia del Imperio: el Mandarinato. Con excepción quizá de la sociedad griega en tiempos de Pericles o de la consolidación del régimen republicano en Roma (y solo si hablamos de los varones adultos libres), el mundo antiguo no conoció jamás la difusión abierta y democrática de la escritura. Pero lo mismo podemos decir de la Edad Media, o de las sociedades originarias más desarrolladas del continente americano.

Es cierto que en su paulatino desarrollo, diversificación y perfeccionamiento, la escritura pasó por varios períodos formativos y cumplió algunas otras funciones. No es de la misma naturaleza y la misma diversidad cultural la que expresa el hieratismo que caracteriza la escritura egipcia o hebrea --aptas predominantemente para cuestiones religiosas y jurídicas-- que el primitivismo de las runas, la voluptuosidad en tono místico de las escrituras orientales o la precisión analítica del griego. Lo cierto es que en casi todas las sociedades antiguas no sólo se escribieron salmodias y preceptos morales, leyes y hagiografías, sino conocimientos científicos, médicos y astronómicos, poemas, cuentos, historias y pensamientos filosóficos. Con ello, justamente porque reconocemos en la escritura cualidades civilizatorias, pensamos

que su secuestro, si bien no alteró significativamente el curso de las formaciones culturales más importantes, tampoco contribuyó a que la humanidad, reconocida bajo la denominación renacentista de *humanitas*, alcanzara más pronto las vías de su ilustración y su emancipación definitivas.

Se dice que el giro copernicano en cuyo desenlace se trazó el destino de la escritura y la lectura en el mundo moderno tuvo lugar en Alemania, en la imprenta de Johannes Gutenberg. Tal relevancia se concede al hecho de que el artesano de Maguncia perfeccionó la técnica de impresión con tipos móviles, lo que en unos cuantos años revolucionaría las artes gráficas y, especialmente, la edición y la difusión de libros. Sin restarle méritos a Gutenberg, habría que decir que dicha revolución tuvo más padres. No sólo porque en China, desde el siglo XI, se conocía y aplicaba dicho procedimiento, sino por el hecho de que a los chinos debemos, igualmente, la invención de la tinta y el papel; tanto como a Martín Lutero y al movimiento protestante del siglo XVI la promoción y la popularización de la lectura. Lo que también es un hecho indiscutible es que a partir de entonces la escritura poco a poco dejó de ser privilegio de unos cuantos, al convertirse en una de las competencias imprescindibles para entrar en el mundo de la producción moderno-capitalista. Se trata, como todo lo indica, de un proceso muy largo y muy complejo. Gracias a la aparición de impresos de todo tipo, pero sobre todo del libro de gran tirada, las ideas, los conocimientos y las expresiones artísticas de una infinidad de autoras y autores, pudieron ser accesibles a muchos más, lo que convirtió a la Modernidad en un gran movimiento social y cultural y a la letra impresa en su vehículo fundamental. Sobre el impacto social y cultural que la escritura y la edición de libros alcanzaron en el *climax* de la Modernidad, escribe Federico García Lorca: «El libro deja de ser objeto de cultura de unos pocos para convertirse en un tremendo factor social. Los efectos no se dejan de sentir. A pesar de las persecuciones y de servir muchas veces de pasto a las llamas, surge la Revolución Francesa, primera obra social de los libros.»<sup>1</sup>

Pero todo ello exigía un factor complementario. Para que el libro y su mensaje fueran verdaderamente eficaces, para que la escritura y la letra impresa se convirtieran en una herramienta para la liberación y la transformación de la realidad, era preciso popularizar y democratizar las técnicas de desciframiento. Así, en una gran parte del mundo el movimiento de alfabetización de las mayorías estuvo unido al desarrollo del libro y del periódico, pero, también, a la transformación de los espacios y las actividades educativas. Se trataba de una necesidad esencial de la vida moderna, para que la dinámica social pudiera contar con los mecanismos de producción, circulación y difusión de la información y del conocimiento que exigía el buen funcionamiento del todo social. Es posible pensar que, antes de la irrupción de los medios de comunicación audiovisuales durante el segundo tercio del siglo XX, toda la comunicación del mundo desarrollado, y parte del subdesarrollado, pasaba a través del libro y del periódico. Pero los progresos de la educación, la escolarización y la alfabetización crearon no sólo nuevas necesidades sociales y productivas y un nuevo tipo de libertades, sino una clase especial de actividad y de satisfacción intelectual: *la lectura*.

III. En principio, escribir y leer constituyen dos polos de un mismo proceso, dos momentos fundamentales para la representación y el conocimiento del mundo. Está claro, empero, que leer “el gran libro del mundo” como decía Don Quijote, puede hacerse en ignorancia de las letras y de su gramática, dado que el “libro” de la naturaleza está escrito en caracteres tan diversos como inabarcables. Aunque esto nos puede llevar hacia algunos callejones sin salida. Porque si bien es cierto que la realidad puede ser percibida, experimentada y conocida de diversas

<sup>1</sup> Federico García Lorca, Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros, Madrid, Casa-Museo de Federico García Lorca, 1996, p. 63

formas, es claro que aquello que Hegel llamó la “sabiduría del mundo”, en cuanto no se trataba de una iluminación o del arrobamiento místico, esto es, en cuanto fuese *comunicable*, es muy probable que también haya sido escrita en alguno de los alfabetos conocidos y que se encontrara estampada en libros, códices o papiros. Solamente así, pensando que la mayor parte de lo que podemos saber del mundo, o lo que podemos preguntarnos acerca de él y de nosotros mismos, permanece resguardado entre las páginas de los libros, podemos considerar la importancia crucial que comporta el hecho de *saber leer*.

Según algunos autores, con la generalización de la imprenta y la producción masiva de libros la vieja dignidad de la expresión oral, propia para la hondura y el rebuscamiento de la escolástica y la mística religiosa, cedió el lugar a una nueva forma de aprehensión y de “legibilidad” del mundo. A partir de entonces, cabría agregar, quedó seriamente dañada la idea de que la lectura era necesariamente una especie de desciframiento hermético que ponía al alcance de unos cuantos ciertos saberes iniciáticos. La cultura del libro y de otras formas de escritura impresa —y la revolución que llevaría a sus páginas tanto conocimientos científicos y filosóficos como las más diversas expresiones del amor, la pasión o el sentimiento—, ponían ante los ojos del lector un mundo bien distinto al de la magia o los misterios religiosos; se trataba ahora de un mundo práctico, objetivo, abierto, apto para ser conocido y transformado en el sentido que la humanidad, guiada por su propia razón, eligieran para ello. Es por esto que podemos considerar la difusión universal del libro y de la práctica de la lectura como una *tercera revolución cultural*, portadora también en esta ocasión de un mensaje *liberador y democrático*. El libro, cuyo antecedente en piedra, papiro o pergamino fue inventado hace más de tres mil años y cuyo perfeccionamiento no ha cesado hasta nuestros días, es una eficiente maquinaria en la que los mensajes cifrados en sus páginas conservan la facultad de ser reproducidos, multiplicados, llevados de un lado a otro y consumidos por quienquiera que tenga la clave de su desciframiento, es decir, por todos los que saben leer. El libro, así, exige del lector el aprendizaje y el cultivo de las claves de lectura, de los códigos de desciframiento que van a permitirle extraer de aquel toda la información y toda la sabiduría que contienen. La lectura, así considerada, es, además de una insustituible experiencia de liberación, una actividad siempre *creativa*.

Sin embargo, no todo lo sucedido a partir de la generalización universal de la lectura ha tenido ni principios ni desenlaces felices. El libro, y por lo tanto la lectura, han sufrido constantemente las consecuencias adversas de la intolerancia política y religiosa y el acoso incesante de los poderosos, a quienes beneficia la incultura o la ignorancia ajenas. Basten como ejemplos de intolerancia y fanatismo las quemaduras de libros con las que las juventudes hitlerianas daban a conocer su apuesta por la muerte, o, siglos antes, los vergonzosos “autos de fe” en los que los frailes españoles hicieron pasto de las llamas toda la sabiduría originaria inscrita en códices, es decir, en los libros de nuestros antepasados. En otro tiempo, durante la segunda mitad del siglo XVIII, el Conde español y Visitador General José de Gálvez instruyó al Virrey de la Nueva España para “...que mantuviera a los pobres, a los indígenas y las castas lejos de la instrucción y de las letras, porque conviene tenerlos en la ignorancia, ya que los libros los hacen desobedientes, insumisos y levantiscos...”

El gran problema es que, hoy mismo, existen todavía sobre la tierra cientos o quizá miles de nuevos “Visitadores generales” que piensan que la lectura —que ya no se hace necesariamente a través de libros impresos sino de una forma todavía más abierta y democrática, como puede llegar a serlo el ancho continente de la informática— hace a las personas “desobedientes, insumisas y levantiscas”, cuando lo que en realidad sucede es que la lectura y la escritura las hace libres, autoconscientes, sujetos de derechos, ciudadanas y ciudadanos de un mundo que todavía es tan rico que podría alcanzar para dar refugio y felicidad a todos, pero sobre el que se han enseñoreado poderes, regularmente económicos, que una vez más, bajo la regla de la exclusión de las mayorías, mantienen bajo su control la mayor parte de los bienes terrenales o

las vías para su acceso y disfrute privados. Lo que nos sitúa frente a la necesidad de una nueva forma de “revolución cultural” no sólo capaz de restituir al conjunto de la humanidad lo que, por el sólo hecho de serlo, le corresponde, sino de volver a construir, entre todos, una cultura y un hogar humanos.

El aprendizaje y el ejercicio continuo de la escritura y la lectura de nuestra lengua, y acaso de otras lenguas, no son un mero instrumento para vivir la vida o para inscribirse en mejores condiciones en los procesos productivos. Representan la posibilidad de ver, de conocer y de interpretar el mundo con los ojos de la razón, de la justicia y de la inteligencia. Su inabarcable potencial cognoscitivo, pero igualmente liberador y democrático, descansa en unas cuantas reglas cuya enseñanza y cuyo aprendizaje son responsabilidad de mujeres y hombres como los que estamos aquí reunidos en este congreso, y a quienes me gustaría, para terminar, dirigir estas palabras robadas, otra vez, a García Lorca:

Y sabed, desde luego, que los avances sociales y las revoluciones se hacen con libros (...) Que no valen armas ni sangre si las ideas no están bien orientadas y bien digeridas en las cabezas. Y que es preciso que los pueblos lean para que aprendan no sólo el verdadero sentido de la libertad, sino el sentido actual de la comprensión mutua y de la vida.<sup>2</sup>

---

2      ib. p. 74

Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la  
Cátedra UNESCO, se terminó de diseñar el 20 de noviembre del 2020.

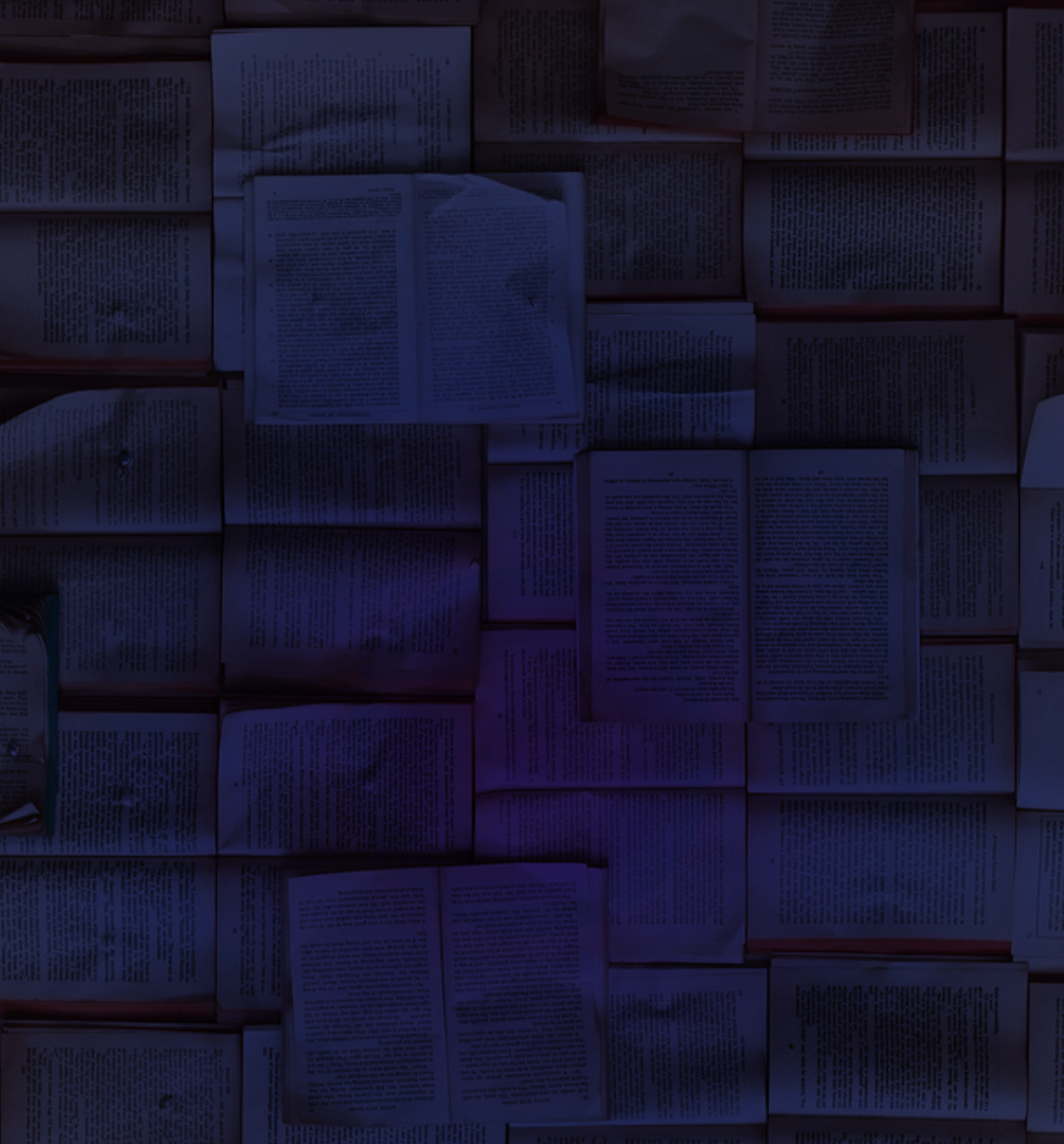
Dirección y edición editorial: Karina Lozano.

Diseño y diagramación: Jorge Maza-Cordova; Kevin Feijoo-Carrion;  
Xiomara Medina.

**Edición Digital 2020**

[www.risei.org/editorial](http://www.risei.org/editorial)





**CÁTEDRA UNESCO**  
para la lectura y la escritura

ISBN: 978-9942-8772-6-0



9 789942 877260