

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

### Artista Invitado

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)

# DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

*Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor*

*Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas*

*Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz*

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

*Por Gustavo Alberto Giménez y*

*Daniel Roberto Luque*

En-clave plurilingüe

*Por Adriana Noemí Villafañe*

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

*Por Germán Pinque*

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

*Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos*

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

*Por María Virginia Reichel*

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

*Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte*

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

*Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor*

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

*Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche*



# Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

Returning to the processes of reading and writing:  
Metadiscursive reflections

Por Carla Andruskevicz\* y Marcela da Luz\*\*

Ingresado: 21/09/21 // Evaluado: 29/09/21 // Aprobado: 11/11/21

## Resumen

Este artículo presenta algunos despliegues de una investigación en curso en la que se abordan las prácticas de lectura y escritura en el pasaje Escuela Secundaria-Estudios Superiores, así como las discursividades y textualidades que circulan en esta zona de umbrales y tensiones institucionales, pero también, subjetivas y pasionales. A partir de una multiplicidad de categorías teóricas (como *alfabetización académica-temprana*, *metadiscurso*, *semiosis*, *pasiones*, *ethos*, *traducción*, *comentario*, entre otras) pertenecientes a diversos campos disciplinares, se propondrán recorridos en torno de dos corpus de análisis: un conjunto de voces-textos metadiscursivos/reflexivos de estudiantes en el umbral, en diálogo con una serie de planes textuales e informes de lectura.

**Palabras clave:** lectura - escritura - umbral - metadiscurso



**Abstract**

*This article presents some displays of an ongoing research about reading and writing practices in the Secondary School-Higher Studies passage, as well as the discursivities and textualities that circulate in this area of institutional thresholds and tensions, but also, subjective and passionate. From a multiplicity of theoretical categories (such as academic-early literacy, metadiscourse, semiosis, passions, ethos, translation, commentary, among others) belonging to various disciplinary fields, this article will propose analytical routes around two corpus of analysis: a set of metadiscursive/reflective voices-texts of students on the threshold, in dialogue with a series of textual plans and reading reports.*

**Keywords:** reading -writing - threshold - metadiscourse

**Carla Andruskevicz**

\* Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Doctoranda en Cs. Sociales y Humanas. Prof. Adjunta Exclusiva en las carreras de Letras y de Bibliotecología, FHyCS, UNaM. Directora de la carrera de Letras. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Coord. Académica de la Esp. en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Investigadora del Prog. de Semiótica.  
E-mail: vitralina@gmail.com

**Marcela da Luz**

\*\* Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Prof. Adjunta Simple en las carreras de Bibliotecología, FHyCS, UNaM. Docente en escuelas secundarias e institutos terciarios de la provincia. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Integrante del Equipo Editorial de la Revista Tekohá. Investigadora del Prog. de Semiótica.  
E-mail: marceladaluz7@gmail.com

**Cómo citar este artículo:**

Andruskevicz, Carla y da Luz, Marcela (2021) "Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas". Revista La Rivada 9 (17), pp15-35. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/315-volviendo-a-los-procesos-de-lectura-y-escritura>



## Primeros despliegues

En este artículo nos interesa presentar algunas dimensiones y recorridos de una investigación en curso<sup>1</sup>, en la cual profundizamos en un territorio semiótico y discursivo en particular; nos referimos al *pasaje* entre la Escuela Media y los Estudios Superiores, zona sensible y desafiante puesto que en ella se juegan las trayectorias y competencias de quienes la habitan y transitan, pero también sus subjetividades y *pasiones* en un entramado que moviliza y tensiona tradiciones escolares y académicas. De este modo, nos interesa situarnos en este escenario para explorar y analizar las prácticas discursivas que en él se alojan vinculadas, fundamentalmente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en ese *entremedio*.

En esta oportunidad, y para acompañar el despliegue teórico-crítico que compartiremos, hemos seleccionado algunas muestras potentes tomadas de los corpus de análisis de nuestra investigación; en este caso textualidades pertenecientes a estudiantes de cátedras de primer año vinculadas con la *alfabetización académica*, específicamente en carreras de Letras y de Bibliotecología de nuestra universidad. En este marco pondremos en diálogo, por un lado, un conjunto de textos metarreflexivos en torno a sus procesos de estudio y producción; por el otro, una serie de planes textuales e informes de lectura en los que se articulan saberes disciplinares y genéricos.

Al mismo tiempo, resulta oportuno enunciar que la continuidad entre ambos corpus estará dada por las prácticas metadiscursivas que habilitan, situando a sus enunciadores y protagonistas –los y las estudiantes– en un espacio propicio para repensar críticamente sus recorridos de estudio, lectura y escritura, *volviendo* a ellos en un proceso recursivo que podría ser el punto de partida para la reformulación y la creación de nuevas textualidades que circularán en el universo académico.

### I. Procesos de *ida y vuelta* en la semiosis del umbral

Para dar inicio a nuestras reflexiones, partimos de la consideración –o, mejor aún, de la *convicción*– respecto a que las prácticas y consignas de trabajo que posibilitan desarrollar *metadiscursos* a los y las estudiantes de los Estudios Superiores, a partir de los cuales pueden comentar, reformular, evaluar, corregir (Maingueneau, 2008: 72-73) sus propios procesos de estudio, lectura y escritura, al mismo tiempo les permiten desplegar procesos dinámicos de significación para *pensar-se* a sí mismos como lectores–escritores, en un flujo siempre abierto y móvil. Entendemos que la reflexión metadiscursiva –constante, sostenida y acompañada por el equipo docente– es una práctica que habilita y fortalece el posicionamiento estratégico de sus autores/as-estudiantes en las textualidades que producen, su revisión crítica y, simultáneamente y en el mejor de los casos, la transformación de esta en un hábito clave en el *pasaje* educativo en el que nos situamos en esta investigación.

Sabemos junto a Peirce (1868), que *siempre puede decirse/pensarse algo más en algún aspecto*; en este sentido, los *fnales* son instancias potenciales de nuevos

<sup>1</sup> Nos referimos al Proyecto *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y la Universidad* (16H46), perteneciente al Programa de Semiótica de la Sec. de Investigación de la FHycS de la UNaM. Directora: Carla Andruskevicz.



recomienzos y las formas de *conclusividad* (Bajtín, 2002: 265-267) instauradas por la cultura y la comunidad –que a su vez incluyen variadas posibilidades de *respuesta*– serían cortes contingentes y vinculados con las circunstancias de un contexto en particular. Pensemos, en este caso, en las producciones escriturales de estudiantes de la esfera académica, en las que se plantean plazos de entrega determinados y fijados en consignas y guías de trabajo, recordados en forma insistente en avisos y carteles en aulas presenciales y virtuales, los cuales los *empujan* hacia las clásicas *formas de cierre* de este universo: el punto final –en términos gramaticales– y la conclusión –en términos estructurales y paratextuales–, en un *dar vuelta la página* que clausuraría la semiosis. Sin embargo, situados en la práctica de la escritura procesual y metarreflexiva, podrían habilitarse continuidades y discontinuidades hacia múltiples y heterogéneas direcciones a partir de la *traducción e interpretación* de otros signos –otros textos y lecturas, nuevas versiones y reformulaciones–, y estos de otros y así, sucesivamente, *ad infinitum*.

En este sentido, la escritura de los y las estudiantes, como producción que habilita múltiples prácticas y procesos, es aquí entendida como un entramado de signos sumergido en la *semiosis infinita* que nos encontramos describiendo. En relación con lo planteado, si el ser humano –en nuestro caso el *estudiante*– piensa a través de signos, cuando *se piensa*, cuando reflexiona sobre sí mismo, él es un signo por lo cual se traduce e interpreta en el fluir de sus pensamientos (Peirce, 1898: 19). El ser humano piensa a través de palabras u otros signos a los cuales les imprime significaciones que interactúan y conforman una trama de *continuidades*; estas, a su vez, configuran la vida humana y, de esta manera, esta es un *hilo melódico* de pensamientos entramados que ponen en escena la continuidad de los procesos de la semiosis.

Esta posibilidad de *pensar-se* como *estudiantes-signos*, y a su propia escritura como un proceso móvil e inacabado que podría reformularse, revisarse y *mejorarse* más de una vez y procesualmente, resulta un verdadero desafío en el espacio del *umbral* académico, en el cual los hábitos y prácticas de lectura y escritura cristalizadas en instancias educativas anteriores, se reformulan y complejizan, en ocasiones –creemos– sin una mediación o transición lo suficientemente *amigable* para ayudarlos a sortear los obstáculos que pudieran presentarse.

Son múltiples y variadas las metáforas y categorías teóricas que aluden a este territorio conflictivo y tensionante por el cual los y las estudiantes tendrán que *pasar*, o se encontrarán *pasando*, recurriendo a sus trayectorias y recorridos anteriores, pero también, a los nuevos discursos disciplinares, científicos y normativos con los que empezarán a interactuar con frecuencia en el devenir de las clases, tutorías y diálogos con sus propios compañeros. Estas y tantas otras situaciones comunicativas, les exigirán la adecuación a los registros discursivos *pertinentes* sobre los cuales actuarán una diversidad de tradiciones, filtros y cánones que condicionan el *decir/escribir* en el universo académico y disciplinar<sup>2</sup>.

En relación con lo dicho, la constelación teórica, y al mismo tiempo metafórica, a partir de la cual exploramos y nos adentramos en los corpus analíticos de nuestras investigaciones, ponen en diálogo *umbrales* (Camblong, 2017), *ritos de paso* (van Genep, 2008), *entremedios* (Bhabha, 2002), *pasajes* (Arnoux, 2009), *zonas de pa-*

2 “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Elle le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 1996: 38).



UM  
Universidad Nacional de Misiones

saje (Bombini, 2017), entre otras incursiones –principalmente ancladas en la Semiótica, el Análisis del Discurso, la Didáctica y Pedagogía de la Lectura y la Escritura y los Estudios Culturales– sobre las cuales hemos profundizado en trabajos anteriores<sup>3</sup>. En ellos, la preocupación siempre ha sido tanto la puesta en escena y el análisis de las discursividades y textualidades que circulan en esta zona sensible del campo educativo –pertenecientes a docentes y estudiantes y en articulación con las voces institucionales y oficiales–, como la búsqueda de estrategias y herramientas teórico-metodológicas que pudieran colaborar y fortalecer el *paso* de la Escuela Media hacia los Estudios Superiores.

En este marco, a partir de este momento compartiremos algunos fragmentos extraídos de las *voces* y producciones de estudiantes de cátedras de primer año vinculadas con la *Alfabetización Académica* (Carlino, 2006; Marín, 2006) y producidas durante el cursado 2020, en las que se visualizan las prácticas metadiscursivas/reflexivas a las que hemos aludido<sup>4</sup>. Algunos serán tomados de la experiencia de escritura del *primer parcial*, en la cual se les solicitó que recuperaran, en una serie de etapas y consignas precisas y a través del trabajo con distintos formatos de síntesis, las temáticas estudiadas y las actividades realizadas durante el primer cuatrimestre, para luego proponerles la siguiente tarea de producción: “Redactá un texto en el que comentes y expliques tus procesos de estudio, lectura y producción textual, enlazando tus experiencias académicas con la bibliografía que leímos en este primer cuatrimestre”. (CA<sup>5</sup>. Consigna 1, 2020). Además, sumaremos algunos fragmentos de los textos “con reflexión metadiscursiva” (CA. Consigna 2, 2020) de la *carpeta proceso*, en la cual se recogen todas las producciones realizadas en el año y cuya presentación –en el momento de la finalización del cursado del segundo cuatrimestre– es requisito indispensable para la aprobación de la materia.

En estas textualidades se visibilizan, como anticipamos, procesos de reflexión metadiscursiva matizados por las tensiones y ansiedades que se generan en el *territorio del umbral*, en el cual los y las estudiantes deben aprender una serie de códigos y prácticas a los que, en la mayoría de los testimonios recogidos, no estaban acostumbrados o les eran absolutamente desconocidos. Al mismo tiempo, resulta imperioso recordar que esta situación de umbralidad provocada por el *paso* de la Escuela a los Estudios Superiores, en 2020 se acrecentó por el contexto de pandemia mundial, lo cual ha generado que los cursados de las cátedras se lleven a cabo en plataformas y aulas virtuales. En este sentido, si bien esta no es la temática protagónica en nuestro artículo, no podríamos dejar de reconocer que es transversal a las problemáticas que nos encontramos abordando y que, tal como se verá a continuación, emerge en las discursividades analizadas.

Observemos algunos ejemplos en las *voces* de estudiantes:

*Comencé perdida, buscando ayuda de docentes para agruparme a las clases, maneras para ponerme al corriente y al ritmo inmediato de los demás. Era difícil manejarme en un área*

3 Andruskevich, da Luz, 2017; Andruskevich, 2019 y 2020; Areco, da Luz 2016; da Luz 2019.

4 Resulta oportuno mencionar que los fragmentos se reproducen tal como fueron presentados por los estudiantes; de este modo, las dificultades en cuanto a ortografía, cohesión, textualización, etc., no fueron criterios excluyentes.

5 A partir de aquí, con esta sigla nos referiremos al *Corpus de Análisis* especificado al final del artículo, luego de las Referencias Bibliográficas.





que desconocía, partiendo desde el hecho en que todo se tenía que dar de forma virtual. *Una de mis dificultades fue poder organizarme con los trabajos, las clases, todos los horarios y mis propios tiempos de aprendizaje.* Fue más que un *desafío adaptarme y acostumbrarme a estudiar a través de una pantalla...* (Consigna 1 - Texto 12)<sup>6</sup>

... desde mi perspectiva el recorrido... *fue una sucesión a veces complicada y otra simple, por el hecho de que al entrar y permanecer al ámbito académico es un cambio rotundo, en el cual hay que adaptarse a los nuevos hábitos tanto de lectura como escritura, también estar al tanto de las clases virtuales, llevar en tiempo y en forma las actividades.* (Consigna 2 - Texto 4)

Tal como puede advertirse, en los fragmentos anteriores aflora un tono *angustiante* al recordar las dificultades que los y las protagonistas experimentaron al *entrar* al contexto académico; la sensación de estar *perdidos*, en un área o ámbito nuevos y con *cambios rotundos*, a los que se suma la virtualidad, y en los que se presentan *desafíos* en cuanto a la *adaptación* a nuevos hábitos de lectura y escritura, es una imagen recurrente. En algunos casos, se aferran a conceptos teóricos que circulan en la bibliografía de los programas de las mismas cátedras para explicar sus propios procesos y dificultades, tal es el caso del *analfabetismo académico*<sup>7</sup>:

... el analfabetismo se produce cuando al alumno se le dificulta interpretar y producir textos en el ámbito académico estudiantil, y eso se ve relucido en los estudiantes que cuentan con niveles básicos de educación aprendidos en la secundaria, y *se enfrentan* a la universidad (cfr. Marín; 2006: 02); *eso sucedió en mi caso al principio del cursado. Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino...* (Consigna 2 – Texto 12)

... *experimenté un comienzo muy complicado*, llegué a relacionarme con varios compañeros que dejaron la carrera, *al ser una nueva etapa que viviría*, más esta modalidad que lo cambió todo, no se esperaba un desenlace muy feliz, *pues se debió a la falta de concentración y el “analfabetismo académico” ya que mis años de estudio fueron carentes de exigencia.* (Consigna 2 – Texto 5)

Es preciso aclarar que Marín (2006) acude al *analfabetismo académico* para describir una situación recurrente en dicho contexto, para luego proponer el concepto de *alfabetización académica temprana* que, tal como veremos más adelante, configura uno de los postulados de base de nuestras investigaciones. En relación con ello, en ambos fragmentos citados anteriormente se advierte el esfuerzo por parafrasear el concepto que, entienden, explicaría las dificultades que tuvieron al *enfrentarse* –término que también llama la atención puesto que interpreta el escenario referido como una *lucha* u *oposición*– con la universidad; pero, al mismo tiempo, responsabilizan de esta situación a un *otro* indefinido –¿escuela, docentes, familia?– : “Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino”, “mis años de estudio fueron carentes de exigencia”.

6 Todos los destacados son nuestros.

7 “Con el término “analfabetismo académico” se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones” (Marín, 2006: 2).



La *dificultad*, la *complejidad*, la sensación de *estar perdidos*, son imágenes que se reiteran en los textos analizados correspondientes a la Consigna 1, incluso en sus *títulos* a los cuales consideramos como elementos paratextuales (Genette, 2008: 68) claves ya que en ellos también se juega el posicionamiento y la construcción del enunciador –tema sobre el que volveremos más adelante–:

“Entre saber quién soy y no tener ni la más mínima idea de mí”. (Texto 1)

“No tires la toalla, aún hay tiempo para arreglar las cosas”. (Texto 5)

“El discurso procesual: Un proceso difícil de cosechar”. (Texto 6)

“Sin crisis no hay desafíos”. (Texto 9)

“Odisea universitaria en tiempos de pandemia: una batalla que vale la pena librar” (Texto 13)

Como puede observarse, el tono entre agonístico y angustiante enfatiza en las tensiones del umbral, desplegando estilos y recursos que proponen juegos del lenguaje y matices que incursionan en el género poético a partir del cual se entretujan metáforas –por ejemplo, en “un proceso difícil de cosechar” y en “odisea universitaria”– y fragmentos de reflexiones personales, consejos o refranes populares –por ejemplo, en “no tires la toalla” o en “una batalla que vale la pena librar”–. En otro conjunto de títulos se ponen de relieve los cambios, novedades y dinamismos de esta etapa de *pasaje* –como en “Revolución virtual y explosión de conocimientos” (Texto 2) o “Un camino laberíntico” (Texto 3)–, o incluyen un mensaje *esperanzador* cuya intención parecería ser el consuelo de quienes *habitan* este territorio –como en “Los primeros pasos llegan a su fin, pero continuaremos caminando” (Texto 4) o “En el proceso, está el tesoro (Texto 11)”–.

Por último, en algunos títulos también se advierte la voluntad de circunscribirlos a la función referencial del lenguaje –aunque también en diálogo con la poética y con matices del género novelesco y biográfico–, a partir de la cual se los sitúa en un terreno cercano al ámbito académico probablemente considerado por el estudiante como *esperable* en una producción de estas características; ejemplos de ello lo constituyen:

“Mi vida en el primer cuatrimestre”. (Texto 7)

“Aprender en tiempos de Pandemia”. (Texto 8)

“Un recorrido a mi experiencia académica universitaria”. (Texto 12)

“Las clases universitarias y las nuevas tecnologías en el año del coronavirus”. (Texto 14)

Entre poéticos y referenciales, los títulos de estas producciones, así como el entramado de párrafos que se despliegan luego de cada uno de ellos, revelan, por un lado, algunas escenas de la *vida en los umbrales académicos*; pero además, se vislumbra en ellos la reflexión metadiscursiva de los y las estudiantes respecto a sus procesos de estudio y su construcción como enunciadores-escritores que desean *ingresar* a una comunidad académica y disciplinar en particular, integrada por enunciatarios a quienes se dirigen y con quienes dialogan.

En relación con lo dicho, recordemos que la enunciación es un proceso complejo en el cual se instalan y definen representaciones identitarias de los sujetos que intervienen directa o indirectamente en la producción discursiva. En este sentido, cuando el enunciador *dice* algo a partir de operaciones de selección de tópicos y



modalizaciones que se encuentran legitimadas y arraigadas a determinados universos discursivos, se dirige a *otro*, a un *tú* cuya presencia es fundamental para la definición de su identidad: "... en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula un alocutario" (Benveniste, 2008: 85).

En la relación dialógica planteada entre el yo y el tú, los enunciados intercambiados son movilizados de transformaciones en el *otro*; en este sentido, al *decir* algo, el enunciador exhibe al enunciatario una interpretación, una posibilidad de sentido frente a lo dicho. Es por ello que los enunciados son dispositivos con intencionalidades configuradas y efectos estratégicos esperados o prefigurados por el enunciador quien, a través de la enunciación definida como *un acto individual de la lengua* (Benveniste, 2008: 83), siempre intenta *influir* en el otro (Costa, Mozejko, 2001: 24), modificándolo a partir de la *puesta en discurso* de saberes, ideas, sentimientos o *pasiones*, tal como veremos en algunas *voces* de estudiantes en el siguiente apartado.

## Discursividades y pasiones: La construcción del *ethos*

Luego de la reflexión respecto a los procesos metadiscursivos en los umbrales, en este apartado quisiéramos continuar profundizando en ellos y en la construcción de los *enunciadores/as-estudiantes* a partir de algunas incursiones en sus subjetividades y pasiones. Para iniciar dicha problemática, es necesario insistir en que el discurso es instaurador de subjetividades, a través de un *yo* que –como ya se ha afirmado– se dirige a un *tú* entablando relaciones dialógicas e inmersas en universos discursivos múltiples. La subjetividad no implicaría simplemente la manifestación de sentimientos, emociones o pasiones –como veremos a continuación–, sino también la instalación y afirmación del sujeto a partir de lo *dicho* en determinada enunciación. En este sentido, la práctica de *decir* algo –sin considerar la variedad de soportes y códigos que puedan modelizarla– es impensable sin la actuación de un sujeto con competencias particulares y con una identidad en permanente construcción a partir de los intercambios y relaciones con los *otros*.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores de las *voces* de estudiantes en el umbral, en cada uno de ellos advertimos el *esfuerzo* por adecuarse a un universo discursivo con características y normativas estilísticas precisas en las que se revelan tradiciones retóricas y enunciativas pero, al mismo tiempo, también anclajes en las subjetividades e identidades que se encuentran *en proceso* de construcción y de *pasaje*: "Comencé perdida", "Fue más que un desafío adaptarme", "desde mi perspectiva el recorrido... fue una sucesión a veces complicada y otra simple", "experimenté un comienzo muy complicado".

En este momento del despliegue resulta oportuno sumar al entretejido teórico la categoría de *ethos* que revela una *manera de ser* del enunciador a partir de una *manera de decir*:



UM  
Universidad Nacional de Morón

No se trata entonces de una representación estática y bien delimitada, sino más bien de una forma dinámica construida por el destinatario a través del mismo movimiento de la palabra del hablante. El ethos no actúa en primer plano, sino de modo lateral, implica una experiencia sensible del discurso, moviliza la afectividad del destinatario. (Maingueneau, 2010: 206).

Es de esta forma que la construcción de los enunciadores/as-estudiantes en las producciones analizadas, se construyen en diálogo con las representaciones que de ellos se hacen los destinatarios –sus docentes pero también, en este caso, quienes analizan dichas producciones en el marco de una investigación como la presentada–. Es por ello que podríamos afirmar que mientras el “orador enuncia una información y *al mismo tiempo* dice: yo soy esto, no soy aquello” (Barthes en Maingueneau, 2009: 90), al mismo tiempo el destinatario va recogiendo *pistas* y *huellas* discursivas que dan cuenta de las subjetividades a través de interpretaciones y sentidos dinámicos con los que construye una representación de quien enuncia en determinado contexto discursivo.

Estas pistas pueden corresponderse con *palabras*, unidades de la lengua que se integran en los enunciados como unidades de la comunicación discursiva (Bajtín, 2002); estas representan *opciones* subjetivas frente a las posibilidades de decir algo y de cómo decirlo; según Kerbrat-Orecchioni: “... toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva, dado que las palabras de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las cosas” (Kerbrat-Orecchioni, 1993: 91-92). Por otra parte, no olvidemos que la subjetividad emerge en el *intercambio con el otro*, es una construcción social y condicionada por los universos discursivos en los cuales el sujeto se moviliza y actúa. Es por ello que las *palabras* con las cuales se construyen los discursos, son *compartidas*, legitimadas y *habilitadas* por los sujetos; no son invenciones particulares sino que reflejan el trabajo y los procesos discursivos grupales de comunidades o sociedades determinadas.

En articulación con lo planteado, la *dimensión pasional del discurso* pone en escena una multiplicidad de subjetividades ligadas a lo corporal, a lo orgánico, a lo somático; el sujeto pasional atraviesa diversos recorridos psíquicos relacionados e instalados a partir de una trama de condicionantes axiológicos. Sin embargo, estos repercuten y son desbordados en el *cuerpo* del sujeto a partir de manifestaciones lingüísticas y paralingüísticas –aunque estas últimas no podrán ser abordadas aquí– que se constituyen como indicios, huellas y señales de múltiples pasiones las cuales, tal como veremos a continuación, en las producciones analizadas son marcas visibles de la *vida en el umbral académico*:

Durante mi cursada... *he vislumbrado miles de sensaciones desbordantes en mí*. Tuve que aprender a sobrellevar muchas situaciones nuevas en distintos aspectos y *combatir con emociones* que transcurrían en el aprendizaje de los contenidos tratados. Sin embargo, pude *sacar muchísimo provecho de todas las pruebas*.

(...)

De la mano a todo lo presentado, los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado. *Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación y el llanto, mucho llanto*. Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más, que *a estas alturas puedo decir que solo quedan como trabas que pude superar*. (Consigna 2 – Texto 3)



En las *palabras elegidas* por esta estudiante, se visibiliza la dimensión pasional a través del uso de diversos recursos discursivos y retóricos, como por ejemplo el de la hipérbole (“miles de sensaciones desbordantes”) que le permite llevar al límite algunas sensaciones y emociones (“el llanto, mucho llanto”), así como también el uso de términos que proponen una interpretación de la situación de umbral como una suerte de contienda que debe librar (“combatir con emociones”), transformándose en una especie de heroína mitológica (“pude sacar muchísimo provecho de todas las pruebas”, “solo quedan como trabas que pude superar”).

Asimismo reconocemos la puesta en marcha de algunos recursos que posicionan su enunciación, y su figura de enunciativa, en el nuevo escenario que se encuentra transitando: por un lado, el uso del adverbio “recursivamente”, vinculado con un contenido del programa de la cátedra como lo es el *proceso de producción textual*, y que en esta oportunidad le sirve para enumerar un abanico de pasiones por las que ha transitado (“Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación...”); asimismo, la inclusión de la problemática del discurso referido a través de citas textuales de sus propios enunciados (“Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más...”). Todas estas huellas diseminadas en el fragmento compartido, nos permiten construir un ethos discursivo que, situado en los umbrales académicos, se encuentra sumergido en las pasiones que rememora y a las que instala en un espacio protagónico puesto que “los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado”.

En diálogo con estos despliegues analíticos, resulta oportuno recordar que una de las representaciones más frecuentes de lo pasional en la tradición filosófica, es la del *pathos* como: “... lo que perturba el movimiento natural, la acción dramática y poética. Es lo caótico, lo que desordena aquello que es esencial, a saber, lo cósmico, el movimiento armónico” (Parret, 1995: 12); según esta concepción, la pasión desestabiliza al sujeto, altera sus rutinas y hábitos a partir de la instalación del caos como principio generador de lo pasional:

El inicio de una nueva etapa, siempre se presenta con grandes ilusiones. *En mi caso cuando comencé este ámbito académico tenía muchos nervios, me resultaba difícil* e incluso sentía que *se venía un cambio completamente en mis rutinas y vida en sí, además tenía que acostumbrarme* a esta nueva era tecnológica. (Consigna 1 – Texto 4)

Según Parret, cuatro son las *temáticas* que redundan en la manifestación de las pasiones (1995: 17 y sigs.) y que posibilitan su clasificación: en primer lugar, las pasiones pueden sistematizarse según desencadenen euforia-placer o disforia-dolor –como por ejemplo en el fragmento anterior se mencionan “grandes ilusiones” y, al mismo tiempo, “muchos nervios”– por lo cual implican necesariamente la percepción y manifestación de la sensibilidad del sujeto; en segundo lugar, las pasiones podrían experimentarse, en un principio, en dos niveles, el de la interioridad y la exterioridad, es decir, los territorios psíquicos y físicos o corporales. En tercer lugar, las pasiones son caracterizadas según las competencias del sujeto y estas, a su vez, son determinadas por sus *intenciones*; de esta manera, el sujeto pasional se encuentra en permanente búsqueda de un objeto de valor que lo predispone en un *estar-dirigido-hacia*: “En definitiva, tuve altos y bajos pero todos pude sobrellevarlos y hoy me encuentro finalizando la cátedra llena de esperanzas y ganas de seguir adelante”





(Consigna 2 – Texto 3). Aquí, la figura de la *inquietud*<sup>8</sup> se torna protagónica, como momento o experiencia primordial del desarrollo pasional ya que modeliza la *búsqueda* o la *espera* del objeto deseado:

*El día que las clases presenciales vuelvan me ayudarán mucho con este desafío y la convivencia hará que me despierte, porque el hecho de estar cara a cara me ayuda a inspirarme. Esa es una idea que ronda por mi cabeza, otra es que, si se regresa la presencialidad, no me organizaré de buena manera y seré un fracaso al redactar porque considero que me enredaré todo al escribir.* (Consigna 1 – Texto 1)

En el fragmento anterior, el *objeto deseado* queda en evidencia: la *vuelta a la presencialidad* y la vida en comunidad con sus pares, traerá la organización y la calma y hará que se *despierte* –¿se active, se ponga en marcha, arranque...?– o, de lo contrario, también podría ocurrir lo contrario, el *fracaso* y el *enredo* –metáfora potente en cuanto a los sentidos que disemina– en sus prácticas académicas.

Por último, las pasiones instalan modalizaciones, las cuales son clasificadas por Parret –quien retoma dimensiones filosóficas de Descartes, Malebranche y Condillac– en torno a la secuencia lógica *querer, saber, deber y poder*, en la cual se observan dos términos virtualizantes (*querer* y *deber*), es decir, aquello que podría realizarse o volverse *actual*, y dos actualizantes (*saber* y *poder*) como la concreción de los actos pasionales a partir de las competencias de las cuales dispone el sujeto:

Noto que mi escritura mejoró en comparación a comienzo del año, analizo y veo los textos de distinta manera. Para lograr estas *pequeñas mejoras* tuve que *afianzar mi relación con la lectura obligatoria*, los resúmenes y el libro de cátedra. *Me encanta* ver mi progreso con mi propia escritura, *no soy visionaria pero si espero que siga mejorando*, identificar mis errores a la hora de escribir es el primer paso, *continuo pasando por alto muchos de ellos*, lo cual por ahora es inevitable, trato de ser lo más correcta a la hora de escribir y de hacer sus respectivas correcciones *pero hay veces donde los paso por alto*, en este mismo trabajo probablemente *cuando lo revise más adelante encontraré errores con los que me frustraré*, pero son parte de este proceso de aprender el de identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando. (Consigna 2 - Texto 6)

En este último fragmento compartido y que integra el conjunto de producciones realizadas al finalizar el cursado, se advierten profundos procesos metarreflexivos y metadiscursivos respecto a los procesos de lectura y escritura, enlazados con múltiples modalizaciones pasionales. Por un lado, las virtualizantes: “espero que siga mejorando”, “identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando...”; por otro, las actualizantes: “Noto que mi escritura...”, “analizo y veo los textos...”, “Me encanta ver mi progreso...”, “trato de ser lo más correcta a la hora de escribir...”. De este modo, resulta valioso destacar que, en idéntico espacio discursivo, se reúnen y dialogan tanto los “progresos” y “pequeñas mejoras” –aquellos aspectos en los que la estudiante advierte que ha mejorado–, como los “errores” –término utilizado de ma-

8 “La inquietud (...), indica precisamente esta característica de lo pasional de estar determinado por su objeto y, al mismo tiempo, a medio camino de la plenitud o de la recuperación de su término y de encontrarse constantemente en el estado de tendencia que no se acaba nunca” (Parret, 1995: 18).



nera enfática en tres oportunidades en el mismo párrafo— en los cuales debe trabajar puesto que aún los *pasa por alto*.

Para finalizar esta primera entrada en los corpus analíticos de nuestras investigaciones vinculados con los *procesos de ida y vuelta* en los umbrales académicos, recordemos que Bajtín reconoce que los enunciados —a partir de los cuales nos comunicamos, hablamos y escribimos— poseen un *carácter metalingüístico* (Bajtín, 2002: 306) que se despliega a partir de las relaciones dialógicas que entre ellos se entretienen: son las *fuerzas metalingüísticas* las que instalan las fronteras que distinguen las voces de los sujetos discursivos participantes de una comunicación. De este modo, podría afirmarse que las respuestas *esperadas/generadas* por los enunciados se desencadenan de la capacidad que poseen los sujetos para reflexionar metalingüística y metadiscursivamente sobre los enunciados propios y ajenos.

En otras palabras, la *respuesta* a lo *enunciado/dicho* por otro, o por el mismo *hablante-escritor* que habita el umbral académico junto a sus subjetividades y pasiones, resultará siempre una reflexión e interpretación sobre el discurso, una *vuelta* sobre las palabras oídas o leídas que liberan una respuesta/enunciado *inevitable*. En relación con ello, en el caso de las producciones que nos encontramos analizando, consideramos que los procesos, prácticas y consignas de trabajo que potencian y fortalecen las competencias metadiscursivas de los y las estudiantes, resultan herramientas estratégicas para un *pasaje amigable* de la Escuela Secundaria a los Estudios Superiores.

## II. Una vuelta más: Procesos como herramientas alfabetizadoras

Como ya hemos manifestado en la primera parte del artículo, a lo largo del primer año de los Estudios Superiores, las tareas de escritura plantean prácticas que permiten avanzar en la *alfabetización académica* de los y las estudiantes. Por supuesto estudiantes-ingresantes que ponen en tensión las nuevas *herramientas* que deben conocer con aquellas que le fueron dadas a través de la *alfabetización académica temprana* y con las que empiezan o piensan habitar la esfera académica. Una alfabetización académica temprana que, según Marta Marín, tiene que ver con el “desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos” (Marín, 2006: 34); a partir de prácticas de lectura y escritura, dichas habilidades propician en los y las estudiantes de la Educación Secundaria un acercamiento a la interpretación de la retórica disciplinar y la producción de géneros propios de las ciencias.

Ahora bien, retomando la idea de las tareas de escritura en la academia como herramientas para la *alfabetización académica*, las prácticas de lectoescritura profundizan el trabajo desde la complejidad de las comunidades científicas/disciplinares, de los géneros y discursos propios de esas comunidades. En este sentido, proponer la escritura de un informe de lectura en el primer año de una carrera universitaria tiene que ver con un trabajo de escritura dificultoso que busca iniciar “la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas” (Marín, 2006: 2). En esta línea de investigación, hay una mirada particular y potenciadora de la producción de un informe ya que consideramos que este representa una tarea que permite avanzar sobre la



Universidad Nacional de Misiones

“adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (Marín, 2006: 2). Este proceso escritural se vuelve una herramienta para conocer y comunicar saberes presentes en los discursos que se producen, se leen y circulan en la disciplina.

Nos resulta evidente que pensar en el proceso de escritura en la Educación Superior supone tareas complejas, formadoras y en las que necesariamente confluyen decisiones teóricas, escriturales y metodológicas. Estas decisiones circulan y se nutren desde diferentes posiciones, por un lado, con las de los enunciadores/as estudiantes y, por otro, con las del equipo de cátedra. Desde este panorama complejo, en este contexto académico con frecuencia se propone la construcción de lo que Marta Marín llama *planes previos*; un plan posible que podrá ser modificado en todos sus aspectos y que señala la relación con la lectura del contenido y el modo de decirlos. Particularmente en los informes de lectura, este proceso está presente en el *plan textual* entendido como un espacio discursivo en el que se explicita el proceso llevado a cabo para la toma de decisiones, señala los momentos y etapas de diálogo entre la lectura y la escritura de los géneros y discursos disciplinares. Como dispositivos de trabajo, estos planes inician su itinerario con las decisiones acerca de las lecturas sobre las que se realizará el informe y, en este punto, atendiendo el proceso, el área disciplinar dará las coordenadas para que el y la ingresante pueda confeccionar un mapa de sus posibles recorridos particulares, encontrar la ubicación de los puntos importantes y las conexiones en la bibliografía que se lea. A partir de allí siguen las decisiones vinculadas a lo metodológico y escritural, enmarcado en ese mapa desplegado.

Sostener teóricamente el plan textual de un informe supone, desde esta línea, pensar en términos del *paratexto* propuesto por Genette, es decir, como borradores, dispositivos que funcionan como construcciones en las que se entrecruzan los elementos de la complejidad del acto de escritura y donde quedan explícitas las decisiones del escritor a través de intertítulos, prefacios y notas al margen, es decir, todas señales accesorias. Desde este enfoque el plan conforma *matrices<sup>9</sup> dialógicas* y *metatextuales* en relación con la versión final, marcadamente críticas y en las que se ponen en juego los elementos propios de la alfabetización académica. Estas matrices trabajadas en situaciones de *umbralidad académica* se vuelven herramientas que profundizan la posibilidad de elección de los procedimientos adecuados y las decisiones correctas, aceptadas en la comunidad académica.

## Traducciones para *habitar* la academia

Pensar el proceso de escritura a partir de la construcción de las matrices posibilita entenderlas como dispositivos que, en términos de Camblong (2012), tienen *fuerte potencia generadora para poner a funcionar componentes semióticos* permitiendo la producción de determinadas operaciones necesarias en la alfabetización académica. Como se planteó anteriormente, el *plan textual* del informe es un dispositivo

9 Las *matrices dialógicas* son definidas por Camblong-Fernández como una secuencia “cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización (...) no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de “matrices operativas” concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.”(Camblong – Fernández, 2012: 70)



que indica el proceso de escritura, las decisiones tomadas, los componentes elegidos y las justificaciones. Además, es un espacio de diálogo entre el o la ingresante y la comunidad discursiva a la que desea pertenecer; esto es, interacciones que a través de prácticas semióticas se generan, sostienen y se transforman en continuidad (Camblong, 2012: 44). Por esta razón, advertimos que el proceso de escritura en el ámbito de la educación superior señala dichas dinámicas dialógicas desarrolladas en un *ida y vuelta* entre la comunidad académica y quienes desean ser parte, los o las ingresantes.

En este momento incorporamos al plano investigativo otra dimensión teórica del *plan textual*: la matriz dialógica. Recordemos que en el apartado anterior describimos una dimensión metodológica en la que aparece el concepto de *herramienta* como medio para iniciar un proceso macro de alfabetización académica. Ahora bien, es importante para esta línea de desarrollo avanzar en la idea respecto a que los y las estudiantes necesitan entender el espacio de funcionamiento de esas herramientas, la dinámica que postulan las matrices dialógicas y las operaciones que se permiten en el campo disciplinar/científico.

Comencemos por señalar que el pasaje Escuela Secundaria-Universidad significa el paso de una semiosfera a otra, es decir, en términos de representación teórica, un lugar “completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización” (Lotman, 1996: 11). Ingresar significa finalizar con una Educación Secundaria en la que las prácticas de lectura y escritura refieren a espacios curriculares, de diferentes disciplinas y con diversos grados de complejidad. Dichas prácticas tienen relación con otras formaciones semióticas y con niveles de organización propios del nivel educativo. En este contexto, el *pasaje* implica *movimientos, estados y emociones*, un cruce por una *zona de paso*, esto es, una *frontera* en la que, como diría Lotman, se tejen y se destejen, se mezclan, se cambian y, lo más importante, se transforman los hábitos conocidos (Lotman, 1996: 34). Pues bien, cruzar la frontera es empezar a entender/habitar ese otro-nuevo espacio a partir de los mecanismos semióticos propios, organizaciones particulares y lenguajes específicos. Debido a ello, se activan instancias de *traducción* a través de *mecanismos bilingües* en los que se ponen en juego los lenguajes nuevos y necesarios para permanecer en la esfera. Desde esta perspectiva, escribir un informe de lectura representa un trabajo de traducción de los discursos y los géneros disciplinares de parte de un/a escritor/a *inexperto/a* como diría Cassany.

Por otro lado, proponer el plan textual como punto de partida/salida del proceso requiere un segundo trabajo de traducción ya que quien produce el informe debe graficar y señalar el recorrido hecho por el campo disciplinar al que llegó; explicitar las tareas de lectura, sus recorridos e interpretaciones. Desde nuestra tarea de investigación consideramos indispensable en este *paso* de la Escuela Media a los Estudios Superiores priorizar estos dispositivos de traducción desde las matrices dialógicas antes mencionadas. Ahora bien, proponemos mostrar este planteo teórico en una actividad específica en el marco de una cátedra de primer año de las carreras de Bibliotecología: la escritura del *plan textual* de un informe de lectura. La actividad se inicia con una primera tarea en el proceso de traducción: abordaje del informe de lectura como género y las características e implicancias de este en la Bibliotecología. En una segunda etapa, se presenta el material de lectura compuesto por textos que ponen el foco en las temáticas y problemáticas íntimamente relacionadas con el campo disciplinar.



Finalmente, presentamos un ejemplo<sup>10</sup> del proceso de construcción de un plan; este es uno de todos los planes textuales que integran nuestro corpus de trabajo con el propósito de clarificar el desarrollo de estrategias de lectura/escritura que se constituyen en puntos/marcas en el armado del plan previo. Si bien la meta es la versión final del texto, aquí queremos plasmar el proceso realizado en el plan textual que se inicia con la lectura, continúa con los borradores para llegar a la versión final (**Ver Figuras 1 a 4**).

Mostrar a través de los *borradores* el arduo proceso de escritura pone en evidencia, primero el reconocimiento, a partir del aprendizaje del género informe, de la formación semiótica de la semiosfera que el o la ingresante debe conocer una vez que atraviesa la frontera. Segundo, que el plan textual se constituye en un dispositivo

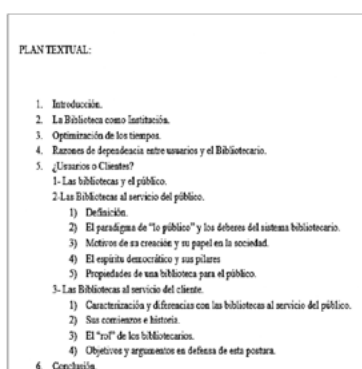


Figura 1. Borrador 1.

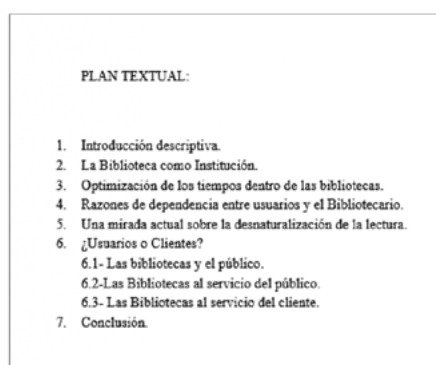


Figura 2. Borrador 2.

que da cuenta del resultado de un proceso de traducciones de los nuevos lenguajes en continuidad permanente entre la comunidad académica a la comunidad discursiva. Por último y, lo más importante, mostramos la centralidad que le atribuimos al proceso porque indica, como vemos en el ejemplo, los cambios en los borradores y en la toma de decisiones teóricas y metodológicas que están acompañados de orientaciones de parte del docente.

Aclarado anteriormente el proceso previo a la materialización del plan, insistimos en estas prácticas de escritura desde una mirada metodológica y un anclaje teórico

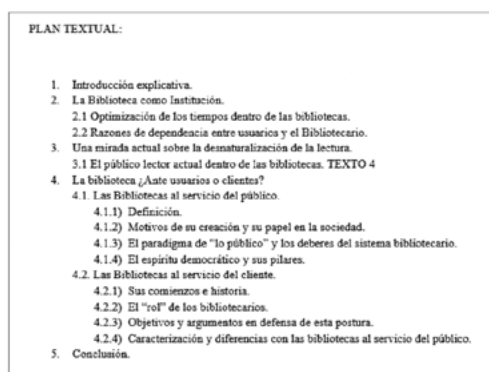


Figura 3. Borrador 3.

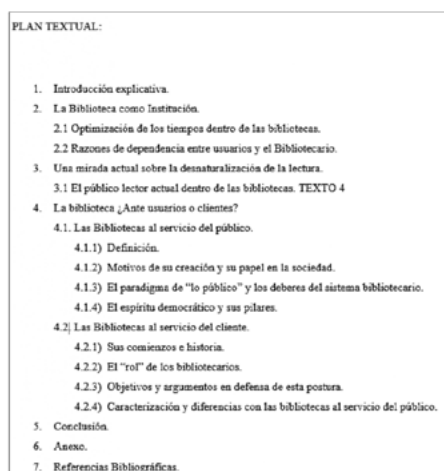


Figura 4. Versión final.

que permita, como resultado, establecer dispositivos que profundicen el sentido

<sup>10</sup> Este ejemplo se tomó del corpus de planes textuales pertenecientes a estudiantes de primer año de las carreras de Bibliotecología de 2019.



de modelo de composición de un texto. En consecuencia, proponemos el plan para realizar prácticas de escritura que se aborden desde la perspectiva de la recursividad donde, como dice Cassany “la estructura inicial se formula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas...” (Cassany, 1987: 83). Los borradores marcan la flexibilidad, evidencian los movimientos de armado y desarmado de los planes previos, las *idas y vueltas* en las decisiones. Asimismo, señalan el trabajo con herramientas lingüísticas y discursivas de la esfera académica, problematizando las instancias de escritura propia, permitiendo acciones que posibilitarán realizar las traducciones necesarias para *cruzar* o al menos *transitar* las fronteras.

## Comentar para volver a empezar

En este apartado pasaremos a otra dimensión de nuestro objeto de investigación el cual involucra el abordaje metadiscursivo del proceso de revisión, orientación y corrección del plan textual y del informe de lectura como dispositivos. En este sentido, analizar estas etapas es importante porque ponen en juego las voces del escritor/a alumno/a y la del docente; además, sostienen un acompañamiento metatextual que permitirá al alumno/a darle sentido a la toma de decisiones para su propia formación como lector/a y escritor/a académico/a. Este acompañamiento abre una nueva zona de diálogo teórica ya que incorporaremos el concepto de *comentario académico*. Desde esta línea definimos el comentario como un enunciado que habla de una corrección de parte de la o el docente, es de carácter metadiscursivo y supone indicaciones para la reflexión del escritor/a alumno/a. Estos rasgos constitutivos lo acercan a lo que Stella Maris Tapia considera como “... correcciones de los docentes [que] se insertan en los enunciados de los alumnos, es decir, se realizan en un enunciado ajeno, con el que conforman un tipo especial de diálogo o interrelación” (Tapia, 2016: 166). Si bien esta autora distingue tipos de correcciones, consideramos que los comentarios particularmente tienen relación con los diversos modos y niveles de intervención que plantea Tapia. Por esto, el comentario tiene algo de *réplica* destinada a los textos producidos por los y las estudiantes; señala *marcas* reconocibles y que no varían de un contexto a otro; cumple la función de *enmienda* ya que interviene directamente en el enunciado ajeno que se encuentra o define como erróneo. Es decir, consideramos que el planteo de la dimensión metatextual del comentario abarca estos análisis y aspectos de la corrección.

A estas definiciones y *acomodaciones* desde Tapia, agregamos a nuestro planteo algunas ideas propuestas por Cassany en *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* que nos parecen sustantivas para pensar los comentarios en el proceso de escritura. Como instancia de revisión coincidimos con el valor que le da este autor al comentario del docente; si lo pensamos en una cátedra de primer año, con una metodología de fuerte anclaje en la alfabetización académica. Este puede ser entendido como enunciados que funcionan como instancias precedentes a la toma de decisiones, que son trascendentes y tienen consecuencias complejas. Por lo tanto “es una tarea compleja que requiere varias habilidades lingüísticas y procesos cognitivos” (Cassany, 2006: 61). A partir de esta actividad compleja destacaremos algunas habilidades que, sostenemos, se ponen en juego en el comentario académico insertos en los enunciados de los/as ingresantes, en diálogo con los tipos de correcciones nom-



brados anteriormente. En este sentido, el comentario implica la contextualización del texto, de la tarea, la construcción de opiniones e interpretaciones y la expresión de juicios relevantes para todo el proceso de escritura.

En cuanto a la tarea de escritura de un informe de lectura, en el primer año se piensa como primer paso del proceso el plan textual, ya en esta acción se propone un trabajo con comentarios académicos que acompañen su construcción. Estos comentarios tendrán relación con aspectos macro, referidos a las líneas trazadas en cuanto a temas y subtemas a partir de las tareas de lectura y a la orientación de los mecanismos de traducción posibles en el paso de un lenguaje a otro. Una vez transitada esta parte del trabajo los comentarios hablarán de la escritura del informe propiamente dicha, serán más complejos y establecerán conexiones discursivas entre la voz de los y las estudiantes, las palabras del docente, la de los textos leídos y el texto producido. Esta etapa sostiene estos diálogos y señalan aspectos más específicos de la escritura en términos gramaticales, lexicales, de adecuación y de la construcción discursiva en particular de modo que cumpla con los *protocolos* académicos.

Los comentarios realizados en los dos momentos de la escritura presentan una serie de características y presupuestos que son desarrollados por Cassany y con los que acordamos totalmente. En el acto de comentar se presupone una interpretación dinámica en la que, a través de puntos de vistas en contraste, la comprensión del texto se elabora y se modifica. La interpretación guarda coherencia con la fuerza del significado de la consigna. El objeto del comentario surge de la selección de datos y de la orientación hacia lo relevante, a los puntos, las señales, las marcas que formaron el mapa textual y después el informe propiamente dicho.

Seguidamente, mostraremos a modo de ejemplo<sup>11</sup> la corrección en proceso de un informe. Queremos aclarar que esta es simplemente una pequeña parte de las tareas que se llevan a cabo durante la revisión de la composición del texto académico. En este caso, corresponde al proceso de un estudiante que necesitó muchas instancias de elaboración y reelaboración del texto; queremos mostrar que los cambios en la construcción son notables y las indicaciones muestran dificultades con la puntuación, las propiedades textuales, y también, con las estrategias discursivas aceptables para el ámbito académico **(Ver Figuras 5 a 7)**.

Finalmente, si bien, como enunciamos previamente, esto es una parte mínima del trabajo de revisión y acompañamiento del proceso de composición del informe de lectura, podemos apreciar el uso de los comentarios como guías, llamados de atención, marcas gramaticales, léxicas y de adecuación sobre la propia escritura. Importantes son las intervenciones que tienen que ver con particularidades del género de informe pero también con las reglas de la escritura académica cuando hablamos de la palabra propia y la de los autores; esto se vincula con la citación, las referencias al marco teórico o crítico de los textos leídos explicitados y que constituyen una característica específica de la escritura en la Educación Superior. A partir de este ejemplo, sostenemos que, como discurso metatextual, el comentario tiene como objetivo “ayudar al aprendiz [ingresante] a construir interpretaciones e indirectamente, a incrementar sus habilidades de comprensión y producción o su conocimiento del género discursivo correspondiente...” (Cassany, 2006: 71). En cuanto a lo metodológico es necesario a través de la

11 Ejemplo tomado del corpus de informes de lectura pertenecientes a estudiantes de primer año de las carreras de Bibliotecología del 2020.



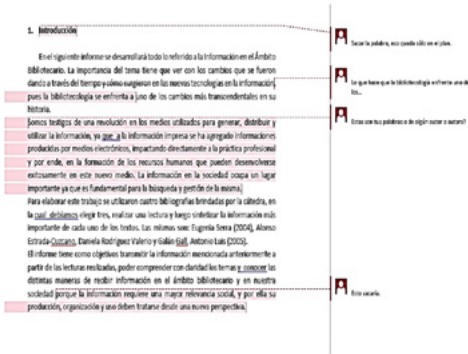


Figura 5. Borrador 1.

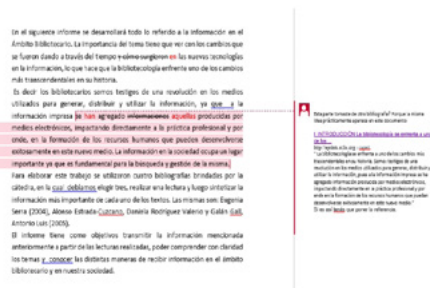


Figura 6. Borrador 2.

En el siguiente informe se desarrollará todo lo referido a la información en el ámbito bibliotecario. La importancia del tema tiene que ver con los cambios que se fueron dando a través del tiempo y cómo surgieron las nuevas tecnologías en la información, lo que hace que la bibliotecología enfrente uno de los cambios más trascendentes en su historia.

Es decir los bibliotecarios somos testigos de una revolución en los medios utilizados para generar, distribuir y utilizar la información, ya que a la información impresa se han agregado inmensamente aquellos producidos por medios electrónicos, requiere directamente a la práctica profesional y por ende, en la formación de los recursos humanos que poseen desconfianza en este nuevo medio. La información en la sociedad ocupa un lugar importante ya que es fundamental para la búsqueda y gestión de la misma.

Para elaborar este trabajo se utilizaron cuatro bibliografías brindadas por la cátedra, en la cual debemos elegir tres, realizar una lectura y luego sintetizar la información más importante de cada uno de los textos. Los mismos son Eugenia Serra (2004), Alonso Estrada-Cuzco, Daniela Rodríguez Valerio y Galán Gall, Antonio Luis (2005).

El informe tiene como objetivos transmitir la información mencionada anteriormente a partir de las lecturas realizadas, poder comprender con claridad los temas y conocer las distintas maneras de recibir información en el ámbito bibliotecario y en nuestra sociedad.

Figura 7. Versión final.

interacción de los/as involucrados/as en el proceso, poner énfasis en los procesos de comprensión y producción, como lo requiere la alfabetización académica. Como mostramos en los ejemplos, el plan textual y el informe se van modificando a partir de los enunciados de revisión y corrección porque forman parte de un modelo recursivo de la escritura que atenderá todo el proceso de lectura, relectura y sobre todo el de negociación de significados, con una mirada formativa en los géneros disciplinares.

## Otra vuelta de tuerca: Palabras finales

Instaladas en el cierre de este artículo como investigadoras pero también como docentes que se desempeñan en los umbrales académicos, consideramos que lejos de pensar que *ya no hay vuelta atrás* respecto a los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes en el pasaje Escuela Media-Estudios Superiores, o de plantear actividades y consignas en las que se privilegie *el dar vuelta la página*, aquí preferimos insistir en la producción textual entendida como un *vuelta a empezar* permanente. De este modo, con el análisis de los corpus presentados, en articulación profunda con la constelación teórico-metodológica que fuimos desplegando, intentamos señalar que en esta *zona de pasaje* las herramientas están a disposición, solo hay que ponerlas a funcionar en un campo ciertamente

complejo y en ocasiones azaroso pero, al mismo tiempo, siempre flexible y recursivo.

Las líneas de investigación aquí desarrolladas hablan de un espacio donde se ponen en tensión prácticas alfabetizadoras que hacen aflorar subjetividades diversas, y permiten tomar decisiones importantes para la formación académica y disciplinar habilitando procesos en los que se problematizan y cuestionan las propias prácticas de escritura. En este sentido, en articulación con el aporte que esta investigación pudiera sumar al concierto de trabajos científicos que se ocupan de la problemática del ingreso y permanencia de los y las estudiantes a los Estudios Superiores –algunos de ellos citados en la bibliografía de este trabajo–, estamos convencidas respecto a que el énfasis puesto en los procesos metadiscursivos, en el momento de diseñar consignas y tareas para el desarrollo de la lectura y la escritura, es una estrategia clave y potente que no puede dejarse de lado puesto que habilita la construcción de identidades y el desarrollo de competencias que permitirán un tránsito más *amigable* y crítico por los umbrales académicos.



Universidad Nacional de Misiones

## Referencias bibliográficas

ANDRUSKEVICZ, Carla (2020) “Territorios educativos: la lectura y la escritura en los umbrales”. En Rolando Martínez Mendoza y José Luis Petris *Actas del 14° Congreso Mundial de Semiótica: Trayectorias. Tomo 7: Palabras Públicas*. CABA, Libros de Crítica, Área Transdepartamental de Crítica de Artes. Libro digital, PDF. Págs. 155-166.

ANDRUSKEVICZ, Carla (2019) “Continuidades teóricas: Notas sobre lectura, escritura y umbrales”. En *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, UNMP.

ANDRUSKEVICZ, Carla; DA LUZ, Marcela (2017) “Tejiendo puentes dialógicos entre la Escuela y la Universidad: Investigaciones desde los umbrales”. En *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Corrientes, UNNE.

ARECO, Alba Isabel; DA LUZ, Marcela Beatriz (2016) “Lectura y escritura en la Escuela Secundaria. Propuesta de intervención hacia el umbral”. En las *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN.

ARNOUX, Elvira (2009) *Pasajes: escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Bs. As., Biblios.

BAJTÍN, Mijail (2002) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As., Siglo XXI.

BHABHA, Homi (2002) *El lugar de la cultura*. Bs. As., Manantial.

----- (2003) “El entre-medio de la cultura”. En Stuart Hall y Paul du Guy *Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As., Amorrortu.

BENVENISTE, Émile (2010) “De la subjetividad en el lenguaje”. En *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México, S. XXI.

BENVENISTE, Émile (2008) “El aparato formal de la enunciación”. En *Problemas de lingüística general*. Tomo II. México, S. XXI.

BOMBINI, Gustavo; Labeur, Paula (Coord.) (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. CABA, Biblos.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editora.

CAMBLONG, Ana; FERNÁNDEZ, Froilán (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, EDUNAM.



CARLINO, Paula (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As., FCE.

CASSANY, Daniel (1987) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

----- (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

COSTA, Ricardo; MOZEJKO, Danuta Teresa (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Rosario, Homo Sapiens.

DA LUZ, Marcela (2019) "La escritura en el umbral. Configuraciones teóricas y metodológicas del pretexto en el proceso de escritura, en el último año de la Escuela Secundaria y el primer año de la Educación Superior". En *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, UNMP.

FOUCAULT, Michel (2002) *La arqueología del saber*. Bs. As., S. XXI.

----- (1996) *El orden del discurso*. Madrid, ediciones de La Piqueta.

GENETTE, Gérard (2008) *Umbrales*. México, S. XXI.

----- (1962) *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid, Taurus.

KERBRAT ORECCHIONI, Katherine (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Bs. As., Edicial.

LOTMAN, Iuri M. (1996) *Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia.

MAINGUENEAU, Dominique (2010) "El enunciador encarnado. La problemática del ethos". En *Revista Versión 24*. México, UNAM.

----- (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Bs. As., Nueva Visión.

----- (2008) *Términos claves del Análisis del discurso*. Bs. As., Nueva Visión.

MARÍN, Marta (2006) "Alfabetización académica temprana". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 27, N° 4.

----- (2020) *Escritura académica. Los últimos borradores*. Bs. As., Aique.



Universidad Nacional de Morón



MOZEJKO, Danuta Teresa (1994) “El rol del enunciatario”. En *La manipulación del relato indigenista*. Bs. As., Edicial.

PARRET, Herman (1995) *Las pasiones*. Bs. As., Edicial.

PEIRCE, Charles Sanders (1868) “Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades”. Recuperado de [www.unav.es/gep/](http://www.unav.es/gep/) (Consultado el 10/09/21)

TAPIA, Stella Maris (2016) *La corrección de los textos escritos*. Bs. As., Miño y Dávila.

VAN GENNEP, Arnold (2008) *Los ritos de paso*. Madrid, Alianza.

### **Corpus de Análisis**

(2020). Consigna 1: Primer Parcial – Trabajo Integrador de 1er. Cuatrimestre. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM.

Voces-Textos de estudiantes: N° 1 a 14.

(2020). Consigna 2: Entrega de Carpeta Proceso. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM.

Voces-Textos de estudiantes: N° 1 a 14.

(2019). Trabajo de escritura de planes textuales para la escritura de informes de lectura. Trabajo preparcial en el 2do. Cuatrimestre. *Lengua y Comunicación*. Bibliotecología y Lic. en Bibliotecología. FHyCS-UNaM.

Planes textuales: Figuras N° 1 a 4.

(2020). Trabajos de escritura de un informe de lectura con carácter de parcial. 2do. Cuatrimestre. *Lengua y Comunicación*. Bibliotecología y Lic. en Bibliotecología. FHyCS-UNaM.

Fragments de informes de lectura: Figuras N° 5 a 7.





[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales