

Guía de Presentación de

INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

Experiencias de escritura en los umbrales académicos.

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE **08/09** HASTA **12/10**

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE **08/09** HASTA **12/09**

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Carvalho, Silvia	PTI ex	10	Agosto	Continúa	S
Andruskevicz, Carla	PAD si	5	Agosto	Continua	S
Bertoni, Mariel	INI	2	Agosto	Continua	S
Insaurralde, Silvia	INI	2	Agosto	Continua	S
Fernández Brizuela, Rocío	AUX	2	Agosto	Continua	S
Zmiak, Silvia	INI	2	Agosto	Continua	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración: **Carvalho, Silvia**

Fecha de presentación del Informe de Avance: **25/06/10**

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS (TAMAÑO A4)
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este proyecto conjuga la investigación bibliográfica o de campo con formas singulares de investigación-acción. En este sentido se aboca a un trabajo sostenido con **experiencias de escritura en el umbral de ingreso académico** a partir de la problemática que visualizamos en los primeros años universitarios en cátedras de las Carreras de Letras (Licenciatura y Profesorado) a las cuales una importante porción de la población estudiantil accede con limitadas, escasas -y en ocasiones ausentes- competencias para la lecto - comprensión y la producción escrita avanzada.

Advertimos dichas limitaciones o ausencias en situaciones concretas prototípicas (por ejemplo, elaboración de trabajos prácticos individuales y grupales, realización de parciales domiciliarios o presenciales) e incluso, en situaciones menos estandarizadas en el ámbito académico, como la redacción espontánea a partir de consignas desencadenantes de una escritura más íntima o autográfica.

Para abordar esta problemática, hemos propuesto desde este proyecto:

1) Trabajar en talleres de producción de textos académicos y en tutorías de escritura (personalizadas y/o en pequeños grupos), con situaciones de lecto - escritura capaces de provocar experiencias enriquecidas con interacciones entre pares, desencadenantes de intensa y sistemática reflexión metadiscursiva sobre procesos de escritura, géneros y formatos usuales, logros y dificultades que se evidencian en producciones propias y ajenas.

2) Diseñar propuestas metodológicas innovadoras para desarrollar competencias discursivas mediante intervenciones docentes basadas en investigaciones y experiencias consistentes.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos propuesto previamente, podemos afirmar que hemos iniciado el desarrollo de las siguientes actividades:

- Instalación de un espacio en el umbral universitario para reflexionar sobre procesos y competencias discursivas para la lectoescritura de los alumnos ingresantes de la carrera de Letras.

- Recopilación, selección y construcción corpus de producciones escritas de estudiantes - escritores aprendices- para identificar, interpretar y reflexionar acerca de las prácticas de producción, confrontando experiencias individuales y de co - producción en grupos pequeños.

- Desarrollo de alternativas para la exploración y el seguimiento de procesos de escritura académica.

- Propuesta de experiencias innovadoras y situaciones de escritura capaces de activar competencias enriquecidas para la lectura y la escritura en los niveles de enseñanza media y universitaria.

- Construir marcos teóricos que sustenten acercamientos críticos reflexivos a la problemática de la lectoescritura académica en las situaciones de umbral en el ámbito universitario.

Además, debemos destacar que logramos armar tres talleres con tutorías personalizadas cuyas experiencias son descriptas y relatadas en el presente informe.

Por otra parte, los profesores y alumnos coordinadores de los talleres, participaron de reuniones de discusión y construcción de marcos teóricos y metodológicos, ficharon bibliografía específica sobre la problemática y aportaron su tiempo personal para conducir los talleres y/o para actuar como tutores. Han iniciado un entrenamiento progresivo, para enriquecer y adecuar prácticas mediante la interacción en equipos y en intercambios frecuentes.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las actividades del plan de trabajo previo han sido iniciadas y/o desarrolladas en esta primera etapa. En este sentido, se han puesto en marcha los talleres de escritura académica y se comenzaron a reunir las producciones escritas de los alumnos que conformarán el corpus de análisis para las sucesivas etapas de la investigación.

Por otra parte, debemos destacar en este punto la conformación del equipo coordinador de los talleres integrados por tres graduadas y una alumna avanzada de la Carrera de Letras. En la segunda etapa –la cual ya se encuentra en curso- se han sumado dos estudiantes avanzados más.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

A continuación del presente formulario:

Presentación del Proyecto de Investigación, producciones – ensayos, registros de las experiencias del taller, anexos.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: **Carvallo, Silvia**

Fecha de presentación del Informe de Avance: **25/06/10**

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

PALABRAS DE PRESENTACIÓN

Este informe de avance corresponde a una primera etapa a la cual denominamos *piloto* ya que se corresponde con el momento de instalación y organización de la experiencia que será ajustada y profundizada en la siguiente etapa, a partir de la recapitulación y reflexión que la presente *escritura compartida* posibilita.

Relecturas y reflexiones en torno de la propuesta

Este proyecto no propone una mera investigación bibliográfica o de campo, sino que se conjuga con formas singulares de investigación-acción. Como equipo, nos hemos comprometido en un trabajo sostenido con **experiencias de escritura en el umbral de ingreso académico** a partir de la problemática que visualizamos en los primeros años universitarios en cátedras de las Carreras de Letras (Licenciatura y Profesorado). Como ya explicamos detenidamente en la justificación del proyecto, nos encontramos en el umbral de ingreso con una importante porción de la población estudiantil que accede con limitadas, escasas -y en ocasiones ausentes- competencias para la lecto - comprensión y la producción escrita avanzada.

Advertimos dichas limitaciones o ausencias en situaciones concretas prototípicas (por ejemplo, elaboración de trabajos prácticos individuales y grupales, realización de parciales domiciliarios o presenciales) e incluso, en situaciones menos estandarizadas en el ámbito académico, como la redacción espontánea a partir de consignas desencadenantes de una escritura más íntima o autográfica.

Como sabemos, es una problemática *no exclusiva* de nuestro espacio disciplinar, pero quienes nos desempeñamos como docentes en las cátedras del Ciclo Introductorio (Cf. Plan de Estudios 2002 de Profesorado y Licenciatura en Letras) no podemos simplemente constatar el problema, sin hacer algo al respecto.

Los problemas antes mencionados se evidencian en la disminución progresiva de la cantidad de alumnos luego de la entrega de los primeros prácticos y parciales. Cabe destacar que las cátedras de Letras de los primeros años, generalmente son masivas –más de cien estudiantes en las aulas- lo cual resulta un obstáculo concreto para el acercamiento y la atención individualizada. En ocasiones, las tutorías de cátedras funcionan como espacios de taller que intentan colaborar en los aspectos mencionados; sin embargo, las consultas de los estudiantes suelen privilegiar los interrogantes en cuanto a conceptos teóricos y en cuanto a la

interpretación de los textos propuestos con vistas a la resolución de consignas o a la elaboración de trabajos prácticos. En este sentido, el trabajo reflexivo y el montaje sobre la propia escritura suele convertirse en una actividad postergada, recortada, fragmentaria, con recorridos improvisados, descuidados, inmersos en las urgencias del cursado.

Deseamos desarrollar competencias discursivas requeridas por la *cultura letrada* en la que nos inscribimos. Actualmente, en el contexto educativo universitario se utiliza *alfabetización académica* (cf. Carlino 2005) como enunciado clave para el estudio y el tratamiento de la problemática.

Además, se reconoce que los formatos académicos exigen un alto grado de corrección, adecuación y coherencia discursiva que los ingresantes -en general- no logran fácilmente. Ciertamente han atravesado el sistema escolar básico y medio, que han desarrollado competencias alfabetizadoras heterogéneas, muy dispares; sabemos que atravesar el umbral y lograr la inserción académica nunca resulta un simple cambio de escenario o de paisaje. En este sentido, las instancias del umbral universitario son conflictivas y tensionantes, sumen al estudiante y escritor aprendiz en un *tembladeral* novedoso, repleto de códigos nuevos y complejos que necesita aprender a descifrar y utilizar. Muchas universidades sostienen programas o proyectos de alfabetización académica, para apoyar el pasaje del umbral académico de ingreso. Esto se puede comprobar con un breve recorrido en las redes sociales utilizando “alfabetización académica” como clave en el buscador.

Despliegues iniciales

Para abordar esta problemática, hemos propuesto desde este proyecto:

1) Trabajar en *talleres de producción de textos académicos* y en *tutorías de escritura* (personalizadas y/o en pequeños grupos), con situaciones de lecto - escritura capaces de provocar experiencias enriquecidas con interacciones entre pares, desencadenantes de intensa y sistemática *reflexión metadiscursiva* sobre procesos de escritura, géneros y formatos usuales, logros y dificultades que se evidencian en producciones propias y ajenas.

2) Diseñar *propuestas metodológicas* innovadoras para desarrollar competencias discursivas mediante intervenciones docentes basadas en investigaciones y experiencias consistentes.

Estas dos instancias iniciales, se despliegan, se articulan y se sostienen a partir de la conjetura de que: *la interacción intensa y sostenida en experiencias o prácticas de lecto - escritura, entre pequeños grupos de alumnos aprendices, estudiantes avanzados y docentes,*

propicia la reflexión metadiscursiva indispensable para desarrollar competencias y enriquecer la conciencia (auto) crítica de los procesos de producción textual.

Una clave de acción para los talleres: la reflexión metadiscursiva o *el auto* – *análisis del discurso*

Partimos sobre la premisa de que los participantes se inscriben a los talleres voluntariamente, a partir de la conciencia de necesidades para mejorar su rendimiento en las cátedras. Nos apoyamos sobre esa *voluntad* expresa de trabajo para orientar esfuerzos, potenciar diálogos y desarrollar sus competencias lingüísticas y discursivas, buscando activarlas con prácticas o experiencias de taller.

Dicho de otro modo, es clave para nuestro proyecto, la disposición del *aprendiz* para el (auto) análisis del discurso, para reconocer, identificar, recrear y revisar sus propios textos; para (auto) controlar vicisitudes en el discurrir de la comunicación académica, que no se limitan -sin dudas- a la producción de textos. Buscamos capitalizar esta actitud positiva para el trabajo con el discurso, que potencia la responsabilidad indispensable para el desarrollo intelectual del estudiante universitario en general y de letras en especial, como futuro lector – escritor profesional.

Revisión de avances a partir de los objetivos generales y específicos del proyecto

Teniendo en cuenta las experiencias instaladas con los talleres, reescribimos los objetivos planteados oportunamente, para revisarlos a la luz de nuestros avances y -si fuera necesario- reformularlos:

Objetivos Generales

- Instalar un espacio en el umbral universitario para reflexionar sobre procesos y competencias discursivas para la lectoescritura de los alumnos ingresantes de la carrera de Letras.

- Recopilar, seleccionar y construir corpus de producciones escritas de estudiantes - escritores aprendices- para identificar, interpretar y reflexionar acerca de las prácticas de producción, confrontando experiencias individuales y de co – producción en grupos pequeños.

- Confrontar prácticas discursivas aceptables (o poco aceptables) para reconocer rasgos distintivos y formas de análisis que permitan intervenciones pedagógicas adecuadas para apoyar la producción de textos académicos.

Objetivos Específicos

- Desarrollar alternativas para exploración y seguimiento de procesos de escritura académica.
- Generar experiencias innovadoras y situaciones de escritura capaces de activar competencias enriquecidas para la lectura y la escritura en los niveles de enseñanza media y universitaria.
- Construir marcos teóricos que sustenten acercamientos críticos reflexivos a la problemática de la lectoescritura académica en las situaciones de umbral en el ámbito universitario.
- Proponer estrategias que promuevan en los aprendices diferentes formas de metarreflexión crítica para el análisis de los textos propios.

Otra clave: la mochila del aprendiz y la alfabetización académica

Desde la perspectiva tradicional las competencias para la lectoescritura requeridas por los estudios superiores, deberían devenir de la enseñanza media, espacio en el cual los sujetos alfabetizados se apropiarían de estrategias, dispositivos y modelos de escritura canónicos. El estudiante debería ser capaz de producir escritos generalmente calificados como correctos, siguiendo la preceptiva escolarizada o normativa. Este enfoque deposita responsabilidades y culpas a los sistemas escolares previos.

A partir de experiencias de escritura en los umbrales, un mero registro de las competencias precarias y a veces ausentes, de nuestros alumnos, nos arroja interrogantes en cuanto a la eficacia del aprendizaje de la lectoescritura en el sistema educativo. Entonces, ¿podemos afirmar con convicción y certeza que cada alumno que ha atravesado los niveles primario y medio –con todas las modificaciones que puedan pensarse a estas taxonomías según pasan los gobiernos y las leyes de educación- *realmente* ha desarrollado las competencias que la universidad requiere? O bien, mirando desde otro lugar: ¿se ha apropiado de los códigos y modelos genéricos que exige la actual *cultura letrada*?

Todas las respuestas seguramente presentarán matices, interpretaciones, discusiones, bordes en los cuales la linealidad y eficacia de dichos procesos se filtran, se deforman, y adquieren representaciones difusas y móviles que es preciso identificar para reflexionar críticamente respecto de las políticas educativas en el país y en la provincia.

El proyecto que aquí nos proponemos, se instala sobre el panorama presentado como una posibilidad de lograr la apertura y la reflexión por parte de los alumnos -y también de los docentes- en cuanto a sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura

académica, a partir del trabajo sistemático sobre la misma con el objetivo de desarrollar competencias e instalar el hábito de la escritura como una actividad protagonista en cualquier carrera y profesión universitaria.

Desde nuestra postura, consideramos que la *alfabetización académica* es responsabilidad de la universidad, dado que los sucesivos diagnósticos informan reiteradamente que existen lagunas y vacíos en la formación discursiva de los sujetos que ingresan a las organizaciones de educación superior en nuestro medio.

Por nuestra parte nos arriesgamos a decir que es posible lograr relativo éxito si trabajamos como estamos proponiendo aquí; por lo tanto, nuestra hipótesis es optimista de base, ya que en vez de proponer selecciones rigurosas -con exámenes o pruebas para excluir al menos competente- preferimos operar sobre lo previo, sobre el bagaje que el sujeto trae, con su avío básico suponiendo que tan negativo no ha sido, puesto que le ha permitido llegar hasta este umbral.

Sin dudas que optimismo no es ingenuidad, y los procesos de selección de los sistemas operan por sí mismos. Los aprendices que han incorporado formas de alfabetización incompletas o muy precarias, generalmente fracasan en exámenes y prácticos una y otra vez, avanzan a los tropiezos o desertan voluntariamente.

En este sentido, se pondrá énfasis en el trabajo sobre las propiedades textuales básicas, sobre el reconocimiento y la adecuación de formatos y géneros académicos usuales, pero también, sobre la construcción y el despliegue de la escritura con estilos y matices personales. Entonces, la semiótica, el análisis del discurso, la lingüística textual, la pedagogía de la escritura (en particular) y la didáctica de la lengua (en general) se pondrán en diálogo, propiciando espacios intertextuales para la reflexión y la investigación.

Resultados esperados - avances logrados

En primer lugar debemos destacar que, pese a lo avanzado del año en que iniciamos el trabajo, logramos armar tres talleres con tutorías personalizadas cuyas experiencias son descriptas y relatadas en los próximos apartados del presente informe.

Es significativa la cantidad de alumnos que se han inscripto a los talleres -invitados a partir de volantes (cfr. Anexo II), afiches pero también desde la conversación en las cátedras-, es decir los que alientan expectativas de mejoría. La gran deserción forma parte esperable de las condiciones de trabajo, en especial por dos de ellas: una, la asistencia al Taller no es obligatoria, por lo tanto el participante la interrumpe en cualquier momento si tiene

consecuencias académicas inmediatamente visibles; y por otra parte, el inicio de los talleres se ha superpuesto con actividades académicas que sí son obligatorias hacia el final del año lectivo. A pesar de estos obstáculos, la experiencia ha servido sobre todo para que el equipo inicie la experiencia que se continuará en la etapa siguiente.

Desde otra perspectiva, interesante como avance, se ha logrado iniciar la recopilación de textos producidos por ingresantes para construir un corpus con archivos diferenciados, que permiten el seguimiento de casos. Hasta la fecha el corpus cuenta con dos archivos de textos bastante nutridos producidos en dos momentos:

- en los talleres 2009
- en el curso de ingreso 2010

Con estos textos y otros que iremos integrando en el curso de esta segunda etapa, realizaremos el análisis del discurso indispensable para desencadenar descripciones, lecturas críticas y propuestas metodológicas.

El logro, tal vez más importante, tiene que ver con la formación de **recursos humanos**. Hemos podido armar tres equipos relativamente estables, conformado cada uno de ellos por un tutor graduado y por un tutor estudiante avanzado. Todos ellos de la carrera de Letras; los profesores y alumnos participaron *-como adscriptos ad honorem-* de reuniones de discusión y construcción de marcos teóricos y metodológicos, ficharon bibliografía específica sobre la problemática y aportaron su tiempo personal para conducir los talleres y/o para actuar como tutores. Han iniciado un entrenamiento progresivo, para enriquecer y adecuar prácticas mediante la interacción en equipos y en intercambios frecuentes.

Finalmente cabe destacar que se ha trabajado con el Departamento de Letras y con las autoridades académicas, para articular el proyecto con las cátedras y con el PROHUM (Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas), que a partir del 2010 comienza a ser aplicado en líneas teóricas coincidentes (Cfr. Proyecto del Departamento de Letras para el PROHUM 2009 / 11).

Este informe representa un importante avance en el análisis y reflexión acerca de las dificultades y también de los logros de la escritura de los ingresantes, con la doble finalidad de la transferencia a las cátedras y a los grupos de participantes.

PRODUCCIONES – ENSAYOS

...los discursos pueden oponerse, de modo significativo, por la cantidad, naturaleza y función de sus operaciones metadiscursivas...
(Maingueneau, 1993: 94).

Muchas veces los profesores en Letras, en la vida cotidiana, en los espacios laborales, somos acosados con preguntas apremiantes acerca de eventuales incorrecciones de usos lingüísticos. Por supuesto, no tenemos obligación de ser diccionarios ni gramáticas parlantes, pero sabemos que cae bien una respuesta adecuada, acorde con las expectativas sociales acerca de nuestras competencias profesionales.

Por lo tanto, estamos de acuerdo en que el estudiante de Letras - futuro profesor o licenciado - necesita desarrollar en alto grado una conciencia crítica especializada acerca del lenguaje, de sus usos y funciones en la vida social, como avío indispensable para recorrer con calidad y solvencia el camino que lo llevará desde el *umbral*¹ de ingreso hasta el umbral profesional.

Proponemos aquí un breve análisis acerca de esa conciencia² crítica o capacidad especial que intentamos formar en el futuro profesional, que preferimos llamar aquí: *competencia lingüística y discursiva*. Al mismo tiempo, proponemos una reflexión sobre la necesidad pedagógica de estimular su desarrollo desde el umbral de ingreso, como requisito imprescindible que permitirá al estudiante de Letras potenciar su relación otros espacios académicos y profesionales de la ‘cultura letrada’³.

La cuestión de las competencias: diferentes aproximaciones

Por supuesto, no hablamos aquí del concepto de competencia que en remite a lo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta. Tampoco

¹ Para la noción de *umbral semiótico* desarrollada por Ana Camblong, entre otras publicaciones de la autora, consultar: "Culturas en Contacto: Umbrales Semióticos". Ponencia presentada en el IV Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica. Barcelona, 1990; *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHCyS UNaM – MCyE Misiones, 2005.

² Hasta aquí hablamos de ‘conciencia lingüística’, ya muchos de los autores que referiremos a continuación usan el término ‘conciencia’, pero en verdad – dada la polisemia del término - preferimos trabajar con el término ‘competencia discursiva’ como concepto técnico específico de nuestro campo. Quedará pendiente una reflexión acerca de los matices de sentido que acercan y alejan estos conceptos.

³ Para ampliar la noción de ‘Cultura Letrada’ o ‘Literacy’ Cf. Carlino, 2005; Carvallo y equipo GAEP, informes de investigación UNaM 2007-09.

hablamos de la competencia desde una visión restringida a lo cognitivo – como mero conocimiento- sino que preferimos definirla desde una perspectiva más amplia - enunciativa pragmática - *como la suma de todas las posibilidades comunicativas*⁴, *que un sujeto puede activar en un momento oportuno para producir e interpretar discursos.*

Esto implica el desarrollo de estrategias para utilizar estos conocimientos creativamente frente a las diversas situaciones que lo demandan, supone capacidad para realizar transferencias, responder a situaciones nuevas, poner en juego habilidades en contextos determinados. Como señalan varios autores (Bruner, 1987; Coulon, 1995) lo que aprendemos no es la realización particular, el mero hacer rutinario, sino la posibilidad de actuar que implica el desarrollo de habilidades. La competencia en este sentido, no se identifica con realizaciones aisladas y puntuales (como escribir un cuento para un concurso o nadar para ganar una carrera de cien metros), sino con desempeños que, como se dijo antes, expresan el dominio prácticas complejas (como la escritura o la natación, por ejemplo).

Es posible realizar diferentes aproximaciones a esta cuestión de las competencias lingüísticas y discursivas en nuestro campo disciplinar. La primera, que llamaremos ‘tradicional’, prioriza el estudio de las formas de comprensión y producción *aceptables o no aceptables* según normativas o preceptivas, que implican recuperación de modelos, de pactos de lectura y producción instalados en los espacios de las organizaciones sociales (entre los cuales la academia, es decir la comunidad universitaria, instituye cánones). Esta aproximación es siempre *normativa* y está presente - en mayor o menor grado - en la tarea docente, aunque se limite a un enfoque descriptivo de usos, que respete la diversidad de variedades lingüísticas que los géneros discursivos admiten sin cargar las tintas en la cuestión de lo ‘correcto’ o ‘incorrecto’.

En nuestras prácticas docentes el análisis de las relaciones de *transtextualidad*, nos ha permitido un acercamiento diferente, en conexión directa con la problemática del *género*, desde los contratos de lectura y producción instalados en la *escena discursiva académica*. Debemos destacar como altamente positivas todas las aplicaciones de la propuesta teórica de Genette (1962) que pudimos realizar en nuestra actividad de cátedra; en especial enfatizamos la importancia metadiscursiva de los paratextos, cuyos efectos positivos advertimos en la evolución de los escritos de nuestros estudiantes. También, el estudio de las formas de

⁴ Kebrat Orecchioni (1986) citando a Coulon (1995): “conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno”... “el espectro completo” de lo que es posible producir e interpretar.

intertextualidad, a través del análisis y control de los estilos de citación y de las posibilidades que ofrece trabajar con lo metatextual, mediante ejercicios de redacción y de reformulación (intra y metadiscursiva).

Todo lo anterior se complementa con el enfoque con el que llamamos *metadiscursivo procesual*⁵, con propuestas teórico metodológicas que enfatizan la importancia de la (auto) reflexión sobre los procesos discursivos. El control y autocontrol (monitoreo) de la producción tanto a nivel de secuencias de enunciados como de textos completos, la valorización de los borradores y tareas de reescritura, promueve en los aprendices la conciencia crítica sobre su propia escritura y desarrolla sus competencias metadiscursivas.

Por supuesto, entrecruzamos estas aproximaciones con otras propuestas teóricas compatibles con la teoría del discurso y la semiótica discursiva (compromiso teórico que habíamos decidido sostener desde los primeros avances en los proyectos de nuestras líneas de investigación y de trabajo docente). Así derivamos hacia la teoría de la metadiscursividad y de la heterogeneidad enunciativa para formular hipótesis acerca de la escritura profesional en el campo letrado (Cf. informes de GAEP I y II).

Del metalenguaje al metadiscurso

La **competencia lingüística y metalingüística**, es decir, el conocimiento reflexivo sobre el lenguaje y sus usos, es indispensable para el desarrollo de la **competencia metadiscursiva especializada** del estudiante y/o profesional en Letras, aunque no se trata solamente de una cuestión de profundización o de grado.

Esto quiere decir que, hay “saberes sobre la lengua y el lenguaje que pueden ser de diferente tipo: permanecer en el nivel de saberes inconscientes y no verbalizables, o bien constituir saberes conscientes y verbalizables”... Por lo tanto, conviene investigar sobre estos diferentes niveles de conocimiento metalingüístico para conocer de qué forma y sobre qué aspectos de la lengua y de los procesos de producción actúan. (Cf. Camps, 2000: 23) Esto sería repensar para recortar la polisemia de la frase “reflexión metalingüística” desde el concepto integrador más útil: *metalenguaje*.

También consideramos interesante discriminar entre el *metalenguaje* que remite a *saberes sobre la lengua*, y otras formas de *metalenguaje* que refieren a la *reflexión* y

⁵ Cf. Carvallo, Silvia: *Proyectos Escritura y Umbral* (1995 / 98) y *Géneros Académicos y Escritura Profesional Metadiscursos y Competencias en Carreras de Letras* (GAEP I y II) 2004 / 2006

autorreflexión sobre los procesos discursivos y sus efectos de sentido; esta discriminación nos permite oponer – para distinguir con mayor propiedad – *metalengua* y *metadiscurso*.

En la última dimensión reflexiva del *metadiscurso* o de la *metadiscursividad*, podremos volveremos a separar - hilando más fino aún con criterios tomados de la teoría de la autonomía (cf. Authier Revuz,1998)- el *metadiscurso reflexivo* (o reflexión sobre el discurso ajeno) y *metadiscurso autorreflexivo / autonómico* (reflexión sobre el propio discurso). En síntesis y por todo lo dicho antes, proponemos usar **metalenguaje** como concepto englobador, para remitir a enunciados **metadiscursivos y metalingüísticos**, como una discriminación operativa, que ayuda en el análisis discursivo.

Pensemos ejemplos: los *enunciados metadiscursivos* son muy frecuentes tanto en la comunicación cotidiana como en la comunicación con finalidades específicas; se refieren a los sentidos de las palabras enunciadas en el intercambio discursivo y a la conducta comunicativa, a la interacción misma (“intento ser claro”, “¿me va siguiendo?” “lo digo en el sentido habitual del término” “me parece que no soy comprendido”). En cambio, otros enunciados – meramente *metalingüísticos*- refieren a la lengua, al código lingüístico utilizado en el proceso discursivo (“esa palabra es un verbo”, “*epistemología* significa...” “X... quiere decir...”).

Pero, advertimos que la discriminación en tipos de enunciados (metadiscursivos o metalingüísticos) es, con frecuencia, difícil; no existen marcadores específicos y, para complejizar más la cuestión, observamos que un enunciado metadiscursivo puede ser metalingüístico al mismo tiempo; sin embargo, es posible la viceversa, enunciar frases meramente metalingüísticas sin comprometer una dimensión discursiva en la reflexión; tal es el caso de los textos de una gramática o de un diccionario, por ejemplo.

Dado que nuestro problema central consiste en el estudio de las competencias discursivas para la comprensión/ producción de formas de oralidad y de escritura académica profesional propias del campo disciplinar, nos hemos planteado varias hipótesis. Una de ellas – que nos interesa especialmente – puede formularse así: *los enunciados metadiscursivos y metalingüísticos son rasgos distintivos que caracterizan a los discursos científicos y académicos especializados del campo letrado*⁶. Dicho de otro modo, tanto la escritura como la oralidad de los sujetos (estudiantes y profesores) que interactúan en nuestro campo

⁶ Esta hipótesis da título y subtítulo al proyecto: *DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS A LA ESCRITURA PROFESIONAL. Competencias y metadiscursos en carreras de Letras.*

disciplinar requiere – como ‘marca de fábrica’ - el uso preferente de enunciados metalingüísticos y metadiscursivos.

Algunas entradas teóricas desde fuentes: ¿Hablar de la lengua, hablar del mundo?

Repasemos qué dicen los teóricos al respecto. En los estudios de Letras consideramos clásica la ponencia de Roman Jakobson “El metalenguaje como problema teórico” (1956/88) quien, luego de la distinción de seis funciones del básicas del lenguaje, destaca la necesidad de reconocer entre dos niveles de lenguaje o modalidades de uso: uno, el “lenguaje objeto”, que habla del mundo, objetos y relaciones, que refiere cuestiones ajenas al lenguaje como tal; y otro nivel, el “metalenguaje” que se refiere siempre al código verbal, que habla del lenguaje mismo y de sus usos. Esta diferenciación entre *lenguaje mundano y lenguaje autonómico* - que habla de sí mismo - aparece en muchos autores desde la antigüedad.

Así, Jakobson (1960) es la referencia obligada para desplegar el **concepto de ‘metalenguaje’** como un problema teórico. La función metalingüística es la manifestación de que hablante y oyente usan un código exterior a ellos mismos y de que, aunque pertenezcan a la misma comunidad lingüística, es preciso que se pongan de acuerdo, a través de la función metalingüística, sobre los usos y sentidos pertinentes según los contextos de situación.

Es posible discriminar **formas de metalenguaje**: a) el *lenguaje especializado* que se utiliza para *hablar de la lengua o del lenguaje* en la ciencia lingüística y b) las expresiones del *lenguaje común que tienen como referente otras expresiones lingüísticas*. (Cf. Rey Debove, 1978 citado por Camps- Milian, 2000: 9). Ambos teóricos, Jakobson y Debove, aceptan como base *una cierta homogeneidad del código que permite el traspaso de información del emisor al receptor*. Como explican Camps y Milian, parte de esa información se refiere al código mismo, es decir

...conocimientos sancionados socialmente, informaciones sobre el léxico, sobre la gramática, sobre la ortografía. El metalenguaje elaborado por los lingüistas y el metalenguaje usado por los participantes en la comunicación para la intercomprensión tienen muchos puntos de contacto: pertenecen a una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos lingüísticos. El metalenguaje científico... es un instrumento necesario surgido de la reflexión sobre el lenguaje para elaborar conocimiento sobre la lengua, sancionado y admitido en el marco de los estudios sobre el lenguaje (Camps- Milian, 2000:10).

En la enseñanza de segundas lenguas, la función metalingüística asociada a esta cuestión de la *‘no homogeneidad’ de los códigos* que se ponen en juego en la comunicación, ha sido muy estudiada. A propósito, cabe recordar la conocida crítica de Kerbrat Orecchioni

(1980) al modelo jakobsoniano de la comunicación; la lingüista francesa habla de *no homogeneidad* y de *exterioridad* del concepto de código. Se habla de ‘secuencias’ especialmente potenciadas en las interacciones de situaciones de aprendizaje, en las cuales abundan fallos, interrupciones o tergiversaciones. Estos problemas comunicativos y lingüísticos pueden ser solucionados por las llamadas “secuencias potencialmente adquisicionales” – tales como glosas o comentarios con gran fuerza metadiscursiva y metalingüística - que focalizan la atención en conocimientos sobre la lengua que se aprende, sus relaciones con la/s otra/s lengua/s conocida/s y sirven para el ajuste de las interacciones entre los interlocutores. (Cf. Camps- Milian, 2000:10)

Lo metadiscursivo y otros aportes al problema teórico del metalenguaje

Desde otra perspectiva, Chomsky con su lingüística generativa y sin hablar de función metalingüística, aporta una línea de pensamiento sobre el lenguaje que ha sido muy retomada por la psicolingüística y la didáctica de la lengua. Para esta postura el niño tiene una ‘competencia intrínseca’ que le permite poner en juego mecanismos de adquisición de la lengua que luego internaliza en forma de una ‘gramática’. Así, la gramática generativa intenta explicar cómo es y cómo funciona el sistema de reglas que los hablantes de una lengua ponen en acto en sus producciones. Dice: “el lingüista que elabora la gramática de una lengua propone de hecho una hipótesis acerca de la naturaleza del sistema internalizado.” (Chomsky, 1971: 48 citado por Camps- Milian, 2000:12) Algunos autores, seguidores de esta teoría, hablarán entonces de una ‘gramática implícita’, entendida como saber no consciente que tiene el sujeto sobre la lengua, pero que le habilita para su uso; y una ‘gramática explícita’, como saber sistemático sobre las reglas que rigen ese uso. (Cfr. Camps- Milian, 2000:12)

Por su parte, el reconocido lingüista francés Emile Benveniste (1974) ha destacado la ‘facultad metalingüística’, como “la posibilidad que tenemos los humanos de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla al mismo tiempo que la utilizamos en nuestra actividad comunicativa”. Aquí queda implícita una idea que va más allá de la función metalingüística de la lengua, que es la capacidad del hablante (“posibilidad que tenemos”) de tomar la lengua como objeto de observación y como referente del mismo discurso.” (Cf. Camps – Milian, 2000:11) Es decir, la *función metalingüística* como concepto teórico, visto desde otras perspectivas más comprometidas con los usos lingüísticos - sociolingüística, sociología del lenguaje, estudios sobre la enunciación - aunque sigue refiriéndose al código, se diversifica y enriquece.

También desde la teoría de la enunciación francesa Jacqueline Authier Revuz trabaja con la categoría de metalenguaje y construye el siguiente cuadro, que incorporamos a título informativo:

METALENGUAJE	1. Lógico		
	2. Natural (reflexividad)	2.1. s/ la lengua (type)	2.1.1. codificado (gramática – lingüística)
			2.1.2. espontáneo
	2.2. s/ el discurso (token)	2.2.1. s/ el discurso que se está realizando	2.2.2. s/ discurso ajeno RDA

Aquí se aprecia la articulación de diversas *formas de metalenguaje*, a partir de una diferenciación inicial entre lenguaje natural y lenguaje lógico (que podríamos llamar, artificial o formal, como el de la matemática, por ejemplo). Descartada para nosotros esta opción, nos interesa el abordaje del *metalenguaje natural*, en las variantes que permiten la reflexividad acerca de la lengua y sus tipos (type), sea de manera codificada (gramática- lingüística) o bien, espontánea; también, la reflexividad acerca de los discursos y sus variantes o formas específicas (token), que abarcan tanto el discurso que voy enunciando mientras hablo o escribo, como los discursos ajenos y sus representaciones en los textos. La sigla RDA corresponde a la *representación del discurso ajeno* y remite a una línea de estudios que se vincula con los tradicionales los estilos de citación muy normatizados en algunos géneros, como los académicos científicos y con todas las modalidades de dialogía o de articulación entre palabra propia y ajena.

Ahora bien, el concepto de metadiscurso puede ser estudiado como una manifestación de la ‘heterogeneidad enunciativa’ consistente en comentarios que el locutor realiza sobre “su propia enunciación dentro de la misma enunciación”, o bien, sobre “las palabras del co-enunciador”, para confirmarlas o reformularlas, etc. (Cf. Maingueneau, 1987/ 1993). Por supuesto, las secuencias metadiscursivas cumplen diversas funciones tanto en interacciones espontáneas como en discursos minuciosamente controlados; son observables en los géneros

académicos y permiten esbozar una tipología de modalidades del metadiscurso (que presentaremos en otro lugar).

En el Diccionario de Análisis del Discurso (2002) Charadeau- Maingueneau en una entrada conjunta para los dos términos *metacomunicación* y *metadiscurso*, retoman estas cuestiones agregando algunas consideraciones relacionadas con la perspectiva del interaccionismo y del análisis conversacional. De la primera línea teórica – el interaccionismo simbólico- se rescata el aporte de Bateson, naturalista y antropólogo que en la década del cincuenta elaboró el concepto de metacomunicación diferenciándolo del nivel metalingüístico. Para este autor, la comunicación verbal puede operar en varios niveles de abstracción que se ordenan según dos direcciones; una, donde el objeto del discurso es el lenguaje, que corresponde al nivel metalingüístico; otra, que llamó serie metacomunicativa, en la cual el objeto del discurso es la relación entre los interlocutores ⁷.

En relación con el *análisis de las conversaciones* ⁸ se rescatan aplicaciones de términos *meta-* para calificar enunciados; por ejemplo, se discriminan, como señalábamos al comenzar este apartado, en el conjunto de los enunciados de metalenguaje, tributarios de la función metalingüística del esquema de Jakobson, según Gaulmyn (1987):

- ***enunciados meta comunicacionales:*** referidos a la conducción de la interacción y/o a la situación comunicativa: “Voy a hacerte una primera pregunta algo comprometida”... “no me contestes todavía, quedate pensando por qué te digo esto...”
- ***enunciados meta discursivos:*** referidos al discurso proferido: “por lo tanto”, “esto quiere decir también”... “este es un falso informe...”, “formulamos provisionarias conclusiones”...

⁷ Estos mensajes metacomunicativos están casi siempre implícitos, conforman una dimensión conceptual que Bateson articuló con otros conceptos tomados de ámbitos muy diversos (la cibernética, la teoría de los juegos, la teoría de los tipos lógicos, etc.) hasta construir una teoría de la comunicación en la interacción e integrarla luego en una ‘ecología de la mente’. (Cf. Bateson, 1977, I: 210 citado por Charadeau-Maingueneau: 2002). El mismo autor fundó también sobre este análisis de la comunicación una teoría de la esquizofrenia que describe por la situación de doble vínculo, desarrollada luego y aplicada a la comunicación patológica por la escuela de Palo Alto. Para estos terapeutas, es de importancia central el componente meta comunicativo: “...la capacidad para metacomunicar de manera satisfactoria no es solamente la condición sine qua non de una buena comunicación, sino que también tiene lazos muy estrechos con el vasto problema de la conciencia de sí y del otro”... (Watzlawick y otros, 1979 citado por Charadeau-Maingueneau, 2002). Además del empleo en lo terapéutico se acude a la noción de metacomunicación cuando se analizan situaciones en las cuales la definición del vínculo entre los participantes da lugar a negociaciones o a situaciones de comunicación complementarias de aprendizaje o comunicación exolingüe. (Cf. Charadeau-Maingueneau, 2002:384)

⁸ Una convergencia interesante de estos trabajos es que están centrados en interacciones que tienen que ver con situaciones de aprendizaje o de terapia (Cf. Charadeau y otros, Ob. Cit.:383/ 4)

- *enunciados meta lingüísticos*: referidos a la lengua y sus usos: “el verbo es el núcleo del predicado...”, “metáfora significa...”, “lo tibio es aquello que no es ni frío ni caliente”...

Los primeros interesan por la función de regular los conflictos potenciales de la toma de palabra, para posicionamiento recíproco de los interactuantes, valor que solo puede decidirse por el contexto, pese a la posible localización de marcadores especializados. Los segundos apuntan a la reflexión sobre el proceso discursivo y los últimos, a la lengua como sistema o código.

También es interesante para complementar nuestra postura teórica, la explicación de Culioli⁹ (1990) que se ocupa de los niveles de representación mental. En estas *representaciones* distingue tres diferentes, a saber: 1) las representaciones que organizan nuestra experiencia; 2) las representaciones que denomina *lingüísticas* y que son la traza de la actividad de representación del nivel 1; y 3) las representaciones metalingüísticas en el nivel de construcción explícita.

Además discrimina el nivel de actividad metalingüística no consciente o *epilingüística*, de la actividad consciente que puede ir acompañada del uso de *metalenguaje formalizado*. De estas proposiciones se desprende que la actividad metalingüística no tiene una manifestación única, sino que *hay diferentes tipos de actividades metalingüísticas*, algunas no conscientes, otras, que se verbalizan con términos comunes y algunas, sistematizadas con modelos formales y tecnicismos, es decir, con un metalenguaje técnico-científico. Para ello, se manejan una serie de categorías cognitivas tales como la *distancia del sujeto con respecto del lenguaje*, *representación mental*, *autorregulación*, *posibilidad de elevarnos por encima de la lengua*, *hacer abstracción de ella*, *contemplarla al mismo tiempo que la usamos*. (Cf. Camps, *Ibíd.*)

En el estudio antes mencionado de las autoras españolas Marta Milian y Ana Camps se valoriza un modelo cognitivo biologicista que llaman de *redescripción representacional* (RR) que se interesa en “el proceso de elaboración del conocimiento teórico en el individuo”. En una nota al pie de las autoras se aclara que el modelo RR pretende explicar cómo surge la conciencia del conocimiento y cómo los niños construyen teorías. Se trata de “un proceso

⁹ Cf. Culioli, A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Paris: Ophrys. No disponemos en nuestro medio de una traducción aceptable de su teoría, que según comentaristas conculdos, conceptualiza la actividad metalingüística desde una perspectiva cognitiva (exterior a nuestro campo disciplinar) en relación con las operaciones del sujeto y no, como hace Jakobson, desde un enfoque vinculado a las funciones de comunicación del sistema lingüístico. Cf. Camps y Milian, 2000: 13).

cíclico mediante el cual la información ya presente en las representaciones del organismo... se ponen progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescrición. En otras palabras, es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente” (citan a Karmiloff- Smith, 1992 [1994:37]) Digámoslo aquí de otro modo: según explican estas investigaciones cognitivas, el conocimiento teórico se produce por sucesivas ‘re-descripciones’ de las representaciones mentales y en el caso del lenguaje, es decir, del conocimiento propio de nuestro campo letrado, estas representaciones se constituyen como objetos de reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas que requieren “representaciones lingüísticas flexibles y manipulables” (Cf. Camps-Milian, 2000:14). Por lo tanto, se reconocen distinto tipo de conocimientos lingüísticos según la forma de representación en la mente:

- *conocimientos implícitos*: primeras producciones verbales, correlato cognitivo de acciones lingüísticas precoces.
- *conocimientos explícitos primarios*: no conscientes, son fruto de reorganizaciones internas de conocimientos implícitos.
- *conocimientos explícitos secundarios*: ya accesibles a la conciencia del individuo
- *conocimientos explícitos terciarios*: recodificación de conocimientos secundarios en un código más abstracto. Conscientes y verbalizables.

No dudamos de la existencia de una base cognitiva, representaciones mentales de la lengua que permiten organizar y seleccionar usos. Tiene esta teoría dos aspectos destacables: uno, la consideración de representaciones dinámicas, que evolucionan según capacidades del sujeto y diversificación de necesidades comunicativas; otro, el reconocimiento de que no todos los usos lingüísticos requieren las mismas representaciones lingüísticas. Además propone parámetros de *análisis y control* referidos a la forma y a la función de las representaciones lingüísticas que requieren los usos discursivos. (Camps – Milian, 2000:16)

Pero no podemos dejar de señalar cómo esta perspectiva con enfoque marcadamente cognitivista, nos limita como docentes, ya que no podemos entrar en la cabeza de nuestros alumnos para reconocer tipos de conocimientos ni siquiera es posible discriminar a nivel de ‘representaciones’; solamente podemos trabajar con sus desempeños. Por lo tanto, optamos por hablar de ‘competencias en juego’ o de ‘activación de competencias’; y distinguir como

hacen otros autores, tipos de competencias *meta* - lingüísticas y *meta*- discursivas (es decir, que van más allá del mero uso y que implican reflexión consciente). Por ejemplo, para pensar mejor y sin encerrarnos en una taxonomía, nos parece interesante el cuadro de metacompetencias que sigue (Cf. Gombert, 1992 citado por Rébola – Stroppa, 2000: 166/7)

- metaléxica: la capacidad de aislar palabras
- metafonológica: la capacidad para aislar fonemas.
- metasintáctica: la capacidad de completar estructuras u ordenarlas,
- metapragmática o metacomunicativa: la capacidad de distinguir lo que se dice de lo que se quiere decir, según la situación comunicativa y la relación con los interlocutores.
- metatextual: la capacidad para distinguir incoherencias y faltas de cohesión, formas de transtextualidad, estilos de citación, etc.
- metadiscursiva: competencia para reflexionar sobre los procesos de comprensión y producción discursiva, propios y ajenos.

Invitamos a los lectores de este documento a pensar ejemplos de su propia experiencia para discriminar enunciados con estos diferentes niveles de reflexividad. No será tarea simple esta meta - discriminación, pero ayudará a comprender los procesos discursivos que implica la actividad de enunciar conceptos teóricos y de aplicarlos al análisis de textos, tarea cotidiana del especialista en letras.

El metalenguaje, la enseñanza de la lengua y ‘la gramática perdida’

La crisis de los modelos comunicativos en la enseñanza de las lenguas y su convivencia - a veces conflictiva - con otros modelos, ha llevado a diversos autores a reconsiderar ¹⁰ la incidencia de los conocimientos gramaticales en el progreso del aprendizaje de las lenguas y a relativizar la concepción de que únicamente el uso contextualizado llevaría a su dominio (Cf. Camps – Milian, 2000:15).

Así, podemos distinguir dos tipos de enfoques en la enseñanza de la lengua: uno, dirigido a significados y usos del código, relacionado con la gramática implícita y con la actividad metalingüística no consciente; y otro, más vinculado con la forma y *control de los procedimientos*, a través de ejercicios, comentarios y explicaciones sobre aspectos

¹⁰ Esta reconsideración nos impulsa a *recuperar la gramática perdida*, a retomar aquí una línea de trabajo que hemos impulsado en tareas de investigación, por ejemplo en tesinas de grado que dirigimos en este último tramo de nuestra actividad académica.

gramaticales, relacionados claramente con la actividad metalingüística consciente y formalizada.

Redondeando, podemos decir que dos formas de actividad metalingüística que nos interesan especialmente para esta reflexión: **los usos metalingüísticos referidos al contenido referencial** y que no requieren ningún nivel de análisis y **los usos metalingüísticos en que el referente son las categorías propias del análisis del código**. Los parámetros claves mencionados arriba: *análisis y control*, referidos a la forma y a la función, nos remiten a tipos de representaciones lingüísticas que se requieren en relación a los usos discursivos, según situaciones y géneros. Por ejemplo, en la conversación informal, se pone en juego un nivel bajo de análisis lingüístico, es decir, de atención al código, que sin embargo es necesario en situaciones de comunicación escrita. (Ibíd., resaltado nuestro)

Dicho de otro modo, las actividades de enseñanza y aprendizaje se pueden diversificar según los usos discursivos, priorizando - o no - la capacidad de análisis y/o de control sobre las representaciones lingüísticas. Por lo tanto, como concluyen Camps y Milian (Cf. Ob. Cit: 16-17) no tendría sentido una propuesta de enseñanza orientada únicamente al ‘control funcional’, al ‘uso en situación’ sin considerar la importancia de la reflexión analítica; pero, también la viceversa, es decir, las actividades de enseñanza que se dirigen estrictamente a la reflexión gramatical sin basarse en los usos discursivos, que exigen un control mayor del contenido referencial resultan insuficientes.

Una línea de trabajo que articula ambas direcciones de manera dialéctica se encuentra un modelo muy difundido en nuestro país, por el pedagogo catalán Daniel Cassany. Se trata del modelo de Hayes y Flowers (1980) que destaca el valor del mecanismo de control (monitoring) del proceso de producción textual que sería el encargado de la gestión global de todo el proceso. Este modelo diferencia el subproceso de revisión textual del mecanismo de control del conjunto de las operaciones implicadas en la composición escrita.

Es destacable entonces, la mediación semiótica de la escritura en la ‘construcción del pensamiento’ a partir de dos características aparentemente contradictorias: la descontextualización de la situación inmediata de comunicación, que permite la reflexión abstracta; y la progresiva organización lingüística y enunciativa de los signos en un proceso de re- contextualización (Cf. Camps y Milián, 2000: 18 citando a Vygotsky). La apropiación de unidades del código escrito funciona como mediación que hace posible e impone una relación más distanciada, más reflexiva en relación con el propio comportamiento lingüístico por su referencia a otras unidades como conjuntos, como partes del texto (*reflexión*

autonómica). Sin dudas, coincidimos con Camps y Milian y los estudios reseñados, en que el conocimiento metalingüístico tiene su origen en lo ínter psíquico, es decir, en las interacciones comunicativas. Puede aceptarse que posteriormente se convierte en conocimiento individual, intrapsíquico; pero – aclaramos - en esta postura socio interactiva no hay lugar para procesos internos de reestructuración independientes de las situaciones sociointeractivas de aprendizaje.

Sin dudas, coincidimos con Camps y Milian y los estudios reseñados, en que el conocimiento metalingüístico tiene su origen en lo ínter psíquico, es decir, en las interacciones comunicativas. Puede aceptarse que posteriormente se convierte en conocimiento individual, intrapsíquico; pero en esta postura socio interactiva “no se conciben procesos internos de reestructuración independientes de las situaciones sociointeractivas de aprendizaje”. De todos modos, las autoras aceptan que existen acuerdos y controversias, a los que decidan un buen espacio en su interesante compilación de estudios. Sin olvidar que nuestro enfoque enfatiza la importancia del conocimiento que se comparte y se elabora en las situaciones de interacción verbal, sintetizamos así algunos enunciados generales de su análisis (Cf. *Ibíd.*: 21-22)

- 1.(...) el lenguaje humano tiene entre sus funciones la de referirse al mismo lenguaje y a las lenguas, es decir tiene una función metalingüística.
2. Esta función es propia del lenguaje y puede llevarse a término con el uso del lenguaje común.
3. (...) algunos usos verbales como los escritos, o algunas situaciones comunicativas, como por ejemplo las que se pueden dar entre hablantes exolingües, propician que la lengua se haga opaca y se convierta ella misma en referente de la comunicación.
4. La función metalingüística... remite a la capacidad de conceptualización. Los humanos pueden tomar como objeto del pensamiento cualquier realidad física, social o mental. En este aspecto se configuran puntos de vista diversos sobre lo que podríamos denominar capacidad metalingüística.
5. Diferentes enfoques aparecen también en relación con el nivel de conciencia del conocimiento metalingüístico.(...) Desde algunos enfoques el conocimiento metalingüístico puede funcionar a niveles distintos de conciencia.
6. Uno de los aspectos complejos de las diversas conceptualizaciones de lo que es metalingüístico se refiere a la posible distinción (...) entre lo que es metalingüístico y lo que es metacognitivo.
7. El concepto de actividad metalingüística aparece asociado a orientaciones que consideran de forma prioritaria la interacción verbal como desencadenante de dicha actividad. Las diferencias principales en este punto se refieren a la interiorización mental de dicha actividad.

En este marco y cuando hablamos de *la gramática perdida*, aludimos a situación de la enseñanza lingüístico - gramatical en la escuela argentina envuelta en vacilaciones

interminables por carencias de sustentos teóricos firmes. En este esfuerzo, insistimos en la importancia del estudio de la lengua como código social, soporte sistemático de los procesos simbólicos y destacamos la insoslayable fuerza significante de la base lingüística, que aparece incesantemente en los procesos analíticos; es decir, el valor de los conocimientos lingüísticos para desmontar dispositivos comunicativos que develan sentidos, generados a partir de selecciones y combinaciones léxico-sintácticas y/o para reconocer operaciones de tematización que construyen objetos discursivos.

Finalmente, vale destacar que este desarrollo intenta recupera la complejidad del problema de la reflexión sistemática sobre la lengua y sus usos, replanteando la discusión que nunca se cierra sobre las competencias lingüísticas y discursivas. No quedan dudas a esta altura, que el aprendizaje y la enseñanza y de la lengua son actividades netamente meta-discursivas, argumento que fundamenta nuestra insistencia desde la docencia y desde la investigación, en la centralidad del abordaje teórico del problema del metalenguaje y de la reflexividad autonómica, para la formación del futuro profesor o licenciado en Letras.

Bibliografía

- AUTHIER REVUZ, Jacqueline 1998 *Palavras Incertas* Campinas (SP Brasil) Editora Da Unicamp, 2001. Pp. 198
- 2003 *La Representación del Discurso Ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo* (traducción de Alma Bolón) pg. 17
- CAMBLONG, Ana 2005 *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHCyS UNaM – MCyE Misiones.
- CARVALLO, Silvia y equipo 2007: Informes de Avance Proyectos *Géneros Académicos y Escritura Profesional. GAEP I y II*. Secretaría de Investigación y Postgrado, UNAM, Inédito
- CARVALLO, Silvia 2006 “Los Géneros Académicos, la Institución y las Prácticas Discursivas” En *II Encuentro Provincial de Investigación Educativa – Organizado por REDINE* (Red de Investigación Educativa) FCEQN - Universidad Nacional de Misiones- Posadas, 23 al 24 de junio.
- 2006 “Escritura Profesional y Conciencia Crítica en la Escena Académica. Del Discurso Reprodutor al Metadiscurso Autorreflexivo (en el Campo Disciplinar de Letras)”. *Primeras Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral*. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.Santa Fe, 21 al 23 de septiembre.
- 2004 “Discursos institucionales, palabras públicas. Rasgos distintivos y características genéricas” Ponencia. VIII Congreso Internacional ALAIC – IBERCOM Universidad Nacional de la Plata (en CD Rom).
- 2002 / 03 *Palabras Públicas y Contratos de Lectura. Categorías para el Análisis Crítico del Discurso Institucional (ACDI)*. Informes de avances y final en *Archivo SIyP-FHCS*- Posadas, Inéditos
- 2003 “*Problemas de escritura en la Universidad*” REDINE Red de Investigación Educativa. Posadas, Agosto, 2003 (en CD Rom)
- CAMPS, Anna – MILIÁN, Marta 2000 “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura” en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* Homo Sapiens Ediciones.

- CASCO, María Rosa 2000 “Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario” Congreso de ALAIC, Santiago, Chile, abril 2000.
- CASSANY, Daniel (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1991 Pp. 194.
- CHARADEAU, Patrick – MAINGUENEAU, Dominique 2002 *Diccionario de Análisis del Discurso* Traducción: Irene Agoff . Supervisión: Elvira Arnoux. Bs.As.: Amorrortu, 2005. Pp. 668
- GENETTE, G 1962 *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989. pg. 519
- JAKOBSON, Roman 1956 “El metalenguaje como problema lingüístico” (1960) en *El Marco del Lenguaje*. México, FCE, 1988. Reimpresión 1996
- KERBRAT – ORECCHIONI, Catherine 1980 *La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje*. Bs.As., Hachette, 1986. Pp. 307.
- RÉBOLA – STROPPA (Editoras) 2000 *Temas actuales de didáctica de la lengua*. Centro de Lingüística Aplicada. Universidad Nacional de Rosario. Pp 223

PARA INICIAR LA CONVERSACIÓN EN LOS UMBRALES ACADÉMICOS

Por Carla Andruskevicz

Las etimologías de las palabras *texto* y *discurso* se encuentran vinculadas y emparentadas en cuanto a los posibles sentidos que habilitan: la primera, del latín “textus” se corresponde con una serie de prácticas como *tejer-trenzar-enlazar*; la segunda, del latín “cursus” se vincula con la idea de *carrera* la cual, según el contexto que la envuelva, según el universo del discurso en el cual se la instale, asumirá formas muy diversas: así, podría relacionarse con los verbos *andar, mover-se, correr, recorrer*, pero también *seguir, perseguir, alcanzar*.

Desde el inicio del cursado de una Carrera como la de *Letras*, desde aquel momento inicial -e *iniciático*- a partir del cual el alumno ingresante se introduce en los umbrales de las espacialidades académicas, quienes estamos instalados desde hace tiempo y nos sentimos *cómodos* en ellas -en el sentido de una *comodidad* que encarna múltiples actitudes y formas-, insistimos en la *adecuación* de los textos y los discursos a este nuevo paisaje: empezar a transitarlo, a recorrerlo implica estar dispuesto a conocer y a aprender un lenguaje, un registro específico anclado en prácticas discursivas con sus propios códigos y normativas.

En este sentido, el *umbral* en el cual se instalan los alumnos ingresantes es un espacio que habilita el juego con los sentidos y la reflexión sobre hábitos culturales y lingüísticos cristalizados por el uso reiterado y cotidiano; las competencias desarrolladas en experiencias educativas anteriores -la escolaridad, pero también otros posibles recorridos académicos previos, terciarios y universitarios- se ponen en diálogo con los saberes que la *comunidad de las Letras* ofrece e impone a quienes buscan instalarse en ella. El *umbral* es aquí entendido como la puerta de entrada al universo académico, pero no se corresponde simplemente con el *gesto de entrar-pasar* sino con un camino complejo en el cual el ingresante se encontrará *pasando*, y en esta temporalidad presente indefinida reconocemos un proceso espiralado antes que una serie de etapas jerárquicamente organizadas y dispuestas.

El umbral es un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular (Camblong, 2005, 33).

Entonces, para quien es *recién-llegado*, quizá extranjero en estos territorios, no es tarea fácil transitar el *umbral* como instancia de crisis y de *tembladeral* de sus competencias

culturales, lingüísticas e ideológicas (cfr. Kerbrat Orecchioni, 1980); no es una práctica simple o mecánica el sumergirse y disponerse a *entretener* una *carrera*, a *recorrer* un nuevo *camino* -o, mejor, múltiples caminos- pero también, disponerse a ser *perseguido*, *vigilado*, *alertado* respecto a las formas legítimas y válidas del *decir* en la esfera académica:

Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una “policía discursiva”¹¹ que se debe reactivar en cada uno de sus discursos. (Foucault, 1970, 38).

En este sentido, *la verdad*, la cual en la cita anterior representa aquello que será escuchado y tenido en cuenta por los destinatarios-lectores, aquella *intervención* que se sumará al infinito diálogo en la construcción y el desarrollo del conocimiento disciplinar y que puede encarnar formatos textuales y discursivos muy disímiles -desde un simple resumen hasta una reseña o una monografía-, será *oída* y aceptada *sí y sólo sí* se adecua a la normativa que la mencionada *policía discursiva* *pregona* en la diseminación de clases, exposiciones y tutorías. Los alumnos ingresantes -y cabe destacar: aún no definitivamente *ingresados*- se sumergen así al universo académico al cual arriban con capitales y competencias diversas que les posibilitan u obstaculizan la participación en una suerte de *mercado lingüístico* (cfr. Bourdieu, 1975) en el cual el lenguaje -como materia prima- se vende y se compra al mejor postor. La metáfora de Bourdieu, quizá resulte ciertamente violenta o insensible para representar la profesión y la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, no está alejada de la realidad en el campo educativo si, por ejemplo, nos posicionamos en una de las instancias protagónicas de la práctica docente: la *corrección*.

Llegados a este punto de la conversación, se torna necesario dejar la ingenuidad a un costado... Es oportuno reconocer que en la práctica docente -en cualquier instancia o nivel-, la corrección y la evaluación de los discursos es tarea habitual y cotidiana. Entonces, podríamos afirmar que los docentes somos expertos -con mayor o menor grado de experticia- en indicar y señalar al *alumno* sus errores -que podrían asumir formas semánticas múltiples como *fallas*, *trabas*, *dificultades*, *problemas*, entre otras-, pero también -al menos es lo deseable y esperable- sus frutos y logros, sus *avances* en la *carrera* discursiva.

La *corrección* de la escritura, sin embargo, se inscribe como práctica necesaria y ante todo *productiva* para el alumno, si se instala como una lectura que habilita el diálogo con el

¹¹ Los resaltados son nuestros.

otro que es evaluado, si abre un nuevo punto de partida para la superación de las dificultades y para el desarrollo de las competencias discursivas, textuales y escriturales.

Así, la *corrección* que *arrasa* con el texto evaluado, que sólo sanciona y focaliza en los desaciertos, nos recuerda a los pequeños pero poderosos animales de Quiroga:

- ¿Qué hay, qué hay? –preguntó, echándose al suelo.

- Nada... Cuidado con los pies; la corrección.

Benincasa había sido ya enterado de las curiosas hormigas a las que llamamos corrección.

Son pequeñas, negras, brillantes y marchan velozmente en ríos más o menos anchos. Son esencialmente carnívoras. Avanzan devorando todo lo que encuentran a su paso (...). No hay animal, por grande y fuerte que sea, que no huya de ellas. Su entrada en una casa supone la exterminación absoluta de todo ser viviente, pues no hay rincón ni agujero profundo donde no se precipite el río devorador. (...) Es forzoso abandonarles la casa, a trueque de ser roídos en diez horas hasta el esqueleto. Permanecen en un lugar uno, dos, hasta cinco días, según su riqueza en insectos, carne o grasa. Una vez devorado todo, se van. (“La miel silvestre”, de Cuentos de amor, de locura y de muerte).

La *corrección*, entonces, -al menos la corrección que aquí se privilegia- resulta una suerte de recomienzo, un punto de llegada pero a la vez de partida que posibilite el enriquecimiento discursivo y disciplinar de quienes participan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, preferimos reemplazar a la *corrección* por un término que nos resulta más acertado y *amigable* para la instancia de evaluación en el umbral: la *revisión*, como la práctica que es ante todo una mirada, una exploración de la escritura del otro que habilita la identificación de zonas con dificultades y tropiezos o sin ellos y que, simultáneamente, se convierte en una panorámica de sus competencias escriturales, un mapa de sus aciertos y desaciertos en la práctica de *entreteter* discursos y textos.

Por otra parte, resulta primordial que la *revisión* también se convierta y asuma la forma de una *autorevisión* a partir de la cual el alumno puede posicionarse estratégicamente como lector crítico de sus propias producciones y plegarse sobre ellas intentando advertir e identificar las desviaciones de lo esperable y de lo aceptado (cfr. Carvallo, 2008).

Estas *desviaciones* son establecidas por las normas y cánones del campo disciplinar académico y, en ocasiones, son *pasadas por alto* y desatendidas por el alumno ingresante seguramente por factores muy diversos, aunque aquí nos arriesgamos a decir que la principal causa se relaciona con la *ausencia del hábito* para la reflexión metadiscursiva: en ella, reconocemos diversas instancias como la lectura, la autocorrección, la valoración de la propia escritura, la profundización crítica, la comprensión e interpretación de los errores y la

consideración de los mismos como *constructivos* y desafiantes en el sentido de posibilitar que la *carrera discursiva* continúe móvil y dinámica.

Entonces, para decirlo claramente y recurriendo a la sabiduría popular: *el hábito hace al monje*, frase afamada pero que con frecuencia los docentes universitarios olvidamos al *encontrarnos/ enfrentarnos* con nuestros ingresantes. En la instancia de umbral, ellos necesitan afianzar y desarrollar las competencias mencionadas, habituarse a las rutinas académicas y disciplinares, reconocerlas y *reconocer-se* en ellas; cabe destacar que, generalmente, las desarticulaciones entre la enseñanza media y la universitaria son visibles y preocupantes y, en ocasiones, estos *hábitos* han sido desarrollados con una debilidad evidente.

Por otra parte, la disciplina que modeliza y matiza a las esferas y a los umbrales académicos -en este caso la de las Letras-, funciona como un *guardián*, como un *principio de control de la producción del discurso*. *Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas* (Foucault, op. cit.).

De esta manera, el campo disciplinar de las Letras con todos sus posibles *sub-campos* y ramificaciones, fija las fronteras de los discursos, sus características y componentes temáticos-estilísticos y composicionales (cfr. Bajtín, 1952/3), pero también habilita los formatos legitimados como una suerte de repertorio de *moldes* y *envases* disponibles tanto para el escritor competente como para el inexperto y que, según las competencias y las actitudes frente a la escritura, son posibles de *ablandar*, metamorfosear y combinar a partir de estrategias y condiciones de producción diversas. Los formatos que circulan en un campo disciplinar poseen una especial importancia debido a que *el sentido de un texto... depende de las formas que lo dan a leer, de los dispositivos propios de la materialidad de lo escrito* (Chartier, 2007, 9), y por ello las *formas* son determinantes para las condiciones de circulación y consumo de la producción textual y discursiva.

Este repertorio, esta galería de *formas discursivas* múltiples, son observadas por el alumno ingresante con diversos grados de *familiaridad*; por ello, se torna necesaria una práctica insistente, reiterada y metareflexiva para desencadenar la adecuación y la modelización -cual artesano con su arcilla- de la escritura a la esfera académica. Sin embargo -y retomando la discursividad popular-, *toda regla nace para ser quebrada* y, en este sentido, es interesante advertir cuando los alumnos, luego de transitar los *umbrales* y de desarrollar competencias discursivas y escriturales que les permiten experimentar cierta seguridad y confianza en cuanto a las formas del *decir* legítimas, ensayan y proponen estilos de escritura académica posibilitando que la rigidez y la estructuración propia de estos formatos adquieran

estrategias y matices creativos, literarios y retóricos que renuevan y *refrescan* el canon disciplinar.

Como puede visualizarse hasta aquí, la instalación del alumno ingresante en el universo académico resulta un *pasaje* de evidente complejidad debido a que el mismo, lejos de *pasar* -como quien da un paso, avanza y entra a un lugar cualquiera-, se sumerge en un proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que, si bien no podríamos considerarlas totalmente *nuevas*, poseen sus propias características aunadas a normativas y cánones fijados y legitimados. Así, desde un primer momento, la *comunidad académica* que recibe al alumno le *muestra*, pero también le *impone*, su propia identidad diseminada en una secuencia de gestos, actitudes, prácticas y habilidades, posibles tanto de adoptar como de transformar, y en este sentido

Uno... [toma] conciencia de que “la pertenencia” o la “identidad” no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables. Y de que las propias decisiones de cada uno, los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (y la determinación de mantenerse fiel a todo ello) son factores cruciales en ambas. (Bauman, 2005, 32).

Por ello, para quienes nos encontramos inmersos en los umbrales de la alfabetización académica, la propuesta no es la instalación de una *conformidad estoica* o de una *compasión asistencial* frente el *recién-llegado*, sino el seguimiento y el acompañamiento firmes y continuos -con cierta *dosis* de paciencia-, la instalación de los hábitos discursivos, el trabajo cotidiano y metareflexivo sobre la escritura, la visualización de los errores pero también de los aciertos en las producciones de los alumnos.

Es posible que este tipo de prácticas respecto al trabajo en los umbrales académicos, sumadas a los *vientos a favor* que puedan emerger, posibiliten que el ingresante pueda construir su identidad dentro de la *comunidad académica* y *sentirse como en casa* a partir de su participación dinámica en la *carrera discursiva* de las *Letras*.

Bibliografía

- BAJTIN, Mijaíl (1952/ 3): *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As., Siglo XXI, 2002.
BAUMAN, Zygmunt (2005): *Identidad*. Bs. As., Losada.
CAMBLONG, Ana (2005): *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, FHyCS – UNaM, MCE de la Prov. de Misiones.
CARVALLO, S. – ANDRUSKEVICZ, C. (2008): *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Posadas, Edunam.
CHARTIER, Roger (2007): *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid, Katz, 2008.

BOURDIEU, Pierre (1975): "Economía de los intercambios lingüísticos". En: *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal, 1985.

FOUCAULT, Michel (1970): *El orden del discurso*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1996.

KERBRAT – ORECCHIONI, Catherine (1980): *La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje*. Bs. As., Hachette, 1986.

TALLERES DE ESCRITURA ACADÉMICA

**ACTIVIDADES Y METODOLOGÍAS DE
TRABAJO**

REGISTROS DE EXPERIENCIAS

DINÁMICA DE LOS TALLERES

Las actividades que a continuación se describen, han sido pensadas y planificadas por el equipo de trabajo como un *repertorio* de posibilidades a la hora de *poner en marcha el taller*. En este sentido, las mismas son consideradas como piezas intercambiables, combinables y modificables según las necesidades, competencias e intereses del grupo y de cada participante.

Resulta oportuno mencionar que el taller que nos proponemos, no constituye un espacio para la resolución o la puesta en práctica de consignas o guías de trabajo particulares y pertenecientes a las diversas cátedras de la carrera, sino que es concebido ante todo como un espacio en el cual puedan trabajarse las problemáticas generales respecto de la *escritura académica* las cuales atraviesan transversalmente a la carrera de Letras. De este modo, los trabajos prácticos solicitados por las cátedras y que se traducen en formatos textuales diversos, pueden ser instalados como *puntos de partida* para la identificación de las dificultades habituales y recurrentes y para la reflexión metadiscursiva en cuanto a la comprensión y producción académica.

Por otra parte, proponemos también que cada tallerista -tanto el graduado como el alumno avanzado- lleve un registro de los aspectos destacables en cuanto a las dinámicas de trabajo instaladas y en cuanto a las secuencias de actividades desplegadas en cada encuentro con los alumnos participantes; de esta manera, podrían registrarse fechas, tiempos del trabajo, nombres y características -competencias, intereses- de los alumnos, dificultades, logros, avances y dudas planteadas y todo aquello que resulte interesante para el análisis y la reflexión.

En cuanto a las actividades a desarrollar en los talleres, proponemos las siguientes posibilidades de trabajo:

Exploración de las propias producciones	<ul style="list-style-type: none">- Recopilación de trabajos prácticos, parciales, monografías, informes, reseñas, ensayos, etc., con dificultades y fallas recurrentes en cuanto a la escritura académica.- Adecuación de producciones a los formatos académicos: soportes utilizados (hoja A4, fichas), manuscrito: caligrafía, tipeado: interlineado 1,5, tipografía N° 12, márgenes, texto justificado, sangrías, etc.- Trabajo con los paratextos: observación-reconocimiento-reflexión acerca de las marcas paratextuales utilizadas y las faltantes (títulos y subtítulos, espacios,
--	---

	<p>márgenes, subrayados, tipografías, destacados, gráficos, formatos de síntesis, notas al pie o al final, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la portada: datos necesarios, estructuración, adecuación al formato solicitado por las cátedras - Estructura de los trabajos: introducción, desarrollo, conclusión (en el caso de que contengan tales partes). Identificación, diferenciación. - Registro de la bibliografía: orden alfabético, construcción de los asientos bibliográficos. - Uso y manejo de citas directas e indirectas: identificación de fronteras discursivas (comillas, cursivas, etc.). - Control de la ortografía: identificación de errores recurrentes, búsqueda y aplicación de reglas ortográficas, control de la tildación. - Coherencia: relectura de las producciones para identificar zonas con dificultades en cuanto al sentido de los temas trabajados; reformulación oral. - Cohesión: identificación de zonas con dificultades y de conectores utilizados entre enunciados y párrafos; ver cuadros y lista de conectores en textos como Pampillo (ver libro de Cátedra Procesos Discursivos)-reflexionar acerca de sus diversos usos.
<p>Ejercicios de escritura</p> <p>Reelaboración de producciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reescritura y reformulación de zonas con dificultades identificadas. - Selección de citas textuales de textos teóricos: adecuación de las mismas a las reglas de citación académicas; reformulación y paráfrasis. - Trabajo de síntesis de textos teóricos a partir de diversos formatos (resumen, síntesis, mapas y redes conceptuales, esquemas de contenidos, etc.).
<p>Metodologías de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración individual de trabajos. - Observación de los trabajos de los compañeros del grupo. - Comentario y socialización en pequeños grupos. - Selección de zonas textuales con mayores dificultades para reformular, reescribir, repensar.

REGISTROS DE EXPERIENCIAS DE TALLER I

Por Silvia Insaurrealde

-I-

La experiencia del taller ha sido para mí un umbral, pues jamás me había tocado en suerte llevar adelante este tipo de actividad. Llevé conmigo, a los encuentros, simplemente la experiencia de alumna en situación de taller y el trasfondo de mis prácticas en las aulas de la escuela secundaria.

Cuatro encuentros habían sido pactados en un principio en las reuniones del equipo del proyecto y tendré que confesar que en esto no he cumplido con el pacto, como lo he explicado en su momento ante mis compañeros de tarea. Por ello la rememoración se ciñe a tres encuentros. El cuarto nunca pudo reprogramarse, pues el final de la experiencia coincidía con el final del ciclo lectivo, lo que dificultaba reencontrarnos sin estorbar las demás actividades en que nos hallábamos comprometidos asistentes y tallerista.

Luego del período de preinscripción, durante el cual los alumnos de la carrera (de Letras, si es que esto no queda claro) debían consignar los horarios en que les sería posible el encuentro, pautamos en el equipo que yo tomaría bajo mi cargo el taller de los miércoles, de 17 a 18.30 horas. Este horario se modificó durante el primer encuentro, así podíamos contar con un aula, por lo que los siguientes encuentros sucedieron entre las 18 y las 19.30.

-II-

Seis fueron los asistentes al primer taller, quienes tuvieron consigo una colección de trabajos que, durante el período de inscripción, les solicitamos que trajeran. Trabajos que hubieran representado, tanto en su realización como en la calificación, una gran satisfacción o un gran escollo. De este modo, con la socialización de estos trabajos, iniciamos las experiencias de taller.

Dado que se había planteado desde un principio que estas reuniones tenían como fin el de facilitar alguna herramienta que sirviera a los estudiantes a zanjar alguna de las dificultades que ellos hubieran detectado en los procesos de escritura y resolución de ejercicios, la mayor parte de los trabajos fueron elegidos precisamente porque, en su momento, representaron algún problema. Leímos los trabajos e intentamos una comparación entre las dificultades que surgieron en distintas cátedras del primer año –pues los asistentes se hallaban cursando materias de ese ciclo.

Las diferencias de criterio en las correcciones, la posibilidad –y la imposibilidad, en algunos casos– de rehacer trabajos escritos, la dificultad para comprender lo solicitado en las consignas de trabajos y exámenes, fueron aspectos mencionados en ese momento de relectura y puesta en común.

Sin embargo, hubo algunos trabajos y exámenes que fueron seleccionados pues los estudiantes fueron calificados de manera muy satisfactoria. Esto facilitó, de alguna manera, el trabajo de reflexión metadiscursiva¹², pues en la comparación no sólo afloraron cuestiones relativas a la corrección, la adecuación, la coherencia y las dificultades que en esos aspectos hubieran surgido. También se mencionaron aspectos ligados a los contratos pedagógicos, las reglas tácitas que los alumnos comenzaron a vislumbrar en el desenvolvimiento de las relaciones entre sujetos, los distintos roles de esos sujetos- enunciadores dentro del espacio de la carrera, lo que los alumnos consideraron que es posible o necesario decir en determinados espacios, etc.

Luego de esta socialización, les presenté como propuesta una serie de interrogantes, de modo que en la escritura aparecieran cuestiones que tuvieran que ver también con lo metadiscursivo. Así, primero en lo escrito individual y luego en la oralización posterior, los asistentes hicieron un autodiagnóstico sobre los problemas o dificultades que detectaron en sus ejercicios de escritura, por sí mismos o que les pudieran haber señalado los docentes en distintas cátedras. A la vez, tenían que explicitar si en algún momento idearon, a modo de solución, alguna estrategia para enfrentar esas dificultades.

Las reflexiones giraron, principalmente, en torno a la corrección ortográfica, la coherencia y la cohesión. Uno de los asistentes, particularmente, hizo notar su preocupación sobre estos aspectos, porque, según él y los demás asistentes (que pertenecían a su mismo grupo de trabajo) constituían el mayor escollo a la hora de resolver trabajos escritos. La

¹² El interés por la cuestión de la *actividad metalingüística* constituyó uno de los focos de estudio del trabajo de la Prof. Silvia Carvallo, durante el desarrollo del proyecto *De los géneros académicos a la escritura profesional. Competencias y metadiscursos en carreras de Letras* (2004 – 2007). En el informe final del proyecto hallamos el desglose de lo metalingüístico en términos de *metadiscursos*, *metacomunicación* y *metalingüístico*, y en esto hallamos la remitencia a trabajos de Maingueneau y Charadeau (2002) y Gaulmyn, quien refiere lo siguiente:

Los primeros, más numerosos, se refieren a las palabras dichas en el intercambio por los interactuantes. Los segundos se refieren a la conducta de la interacción (“intento ser claro”, “¿me va siguiendo?”) En cuanto a los terceros, refieren a la lengua (“Esa es la palabra más conveniente”, “en el sentido habitual del término”). Pero la división entre estos tres tipos es, con frecuencia, difícil y los mismos marcadores, según los contextos, pueden usarse para uno o para otros. (Gaulmyn citado por Camps, 2000: 23)

estrategia que se mencionó con mayor fuerza consistía en la que todo el grupo había ideado para monitorear la escritura de este asistente, a través de revisiones de sus escritos, de modo que las versiones que llegaran a manos de los docentes hubieran sido corregidas antes.

Con respecto a las dificultades de los demás asistentes, más que a la corrección, hicieron referencia a cuestiones ligadas a la coherencia y la cohesión, y señalaron estrategias similares al caso anterior. Esto derivó en que la reflexión concluyera en la necesidad de prácticas constantes de revisión, de elaboración de borradores y de intercambio con otras personas que desempeñaran la función de lectores críticos.

Antes de concluir este primer encuentro, apuntaron los asistentes que una dificultad muy común, para ellos, tenía que ver con las prácticas de reformulación y paráfrasis que intentaban propiciar algunas cátedras a la hora de trabajar con fuentes teóricas. Así, desembocamos, para el segundo encuentro (al que concurren cuatro de los seis asistentes al primer taller, y se agregó una asistente nueva) en un pequeño ejercicio a partir de la relectura de un examen parcial de la cátedra *Procesos discursivos*. Una de las actividades que se solicitaba, consistía en parafrasear dos fragmentos del trabajo de Mijail Bajtín sobre géneros discursivos.

Una primera dificultad en la actividad se relacionó con la aprehensión de algunas de las nociones propuestas por el autor, de modo que se hizo necesario releer el ensayo tomado como referencia del ejercicio. Debido al tiempo limitado destinado al desarrollo de ese taller, no nos ocupamos de todo el texto, sino de las partes donde se explicitaran cuestiones nodales como *enunciado, palabra y oración; esferas de la praxis humana; géneros discursivos primarios y secundarios; estilo, composición y tema*. Luego de la lectura y la revisión oral, la propuesta de trabajo consistió en elaborar un comentario en el que se presentara algunas de aquellas cuestiones centrales del texto leído.

Como los primeros intentos de paráfrasis sólo consistían en el reemplazo de algunos términos, en una especie de reformulación que reproducía casi linealmente el texto, variamos la actividad hacia otra modalidad. Así, finalmente, el comentario sobre la lectura se realizó sin tener a la vista la fuente, lo que exigió un esfuerzo de memoria y un reordenamiento de lo leído, diferente en cada escrito. Luego, procedimos a la lectura en voz alta, lo que permitió revisar la progresión de las cuestiones comentadas, de modo que los breves comentarios tuvieran coherencia. Del mismo modo, en la relectura, intentamos corroborar la corrección lingüística y la cohesión, como así también el empleo de un registro adecuado, según la actividad y el género elegido.

Luego de la revisión y relectura, se pactó para la siguiente ocasión que traerían, junto con los borradores de los comentarios elaborados en este encuentro, una versión corregida y pasada en limpio, y con esto concluyó el encuentro.

La actividad planificada para el tercer encuentro consistía en la ampliación del comentario elaborado durante el anterior ejercicio. Además del comentario y la paráfrasis, la propuesta se centraría en el trabajo sobre el paratexto en los géneros académicos, lo mismo que la cuestión del discurso referido y los mecanismos de citación. El trabajo se realizó según lo había planificado, salvo por el hecho de que solamente un asistente concurrió al taller, de modo que el trabajo de lectura, revisión y reescritura fue limitado.

Revisamos el comentario, que aún se hallaba en la forma de un borrador muy escueto, así procedimos a ampliarlo y a pensar un título. A la vez, como la intención era trabajar la cita y la mención bibliográfica, a partir de un mismo borrador el asistente debía producir varios escritos. En alguno, debía introducir alguna cita directa del texto fuente, teniendo presente que la cita fuera relevante y acotada. En otro escrito intentaríamos que apareciera alguna forma de citación mixta y del mismo modo haríamos un ensayo con diversas formas de notación bibliográfica, de modo que se hizo un cruce entre tipos de cita y métodos para asentar datos sobre las fuentes consultadas.

El asistente elaboró borradores que revisamos en esa ocasión. Allí mismo, me entregó borradores de encuentros anteriores y comprometió la entrega de lo hecho en ese encuentro para el taller siguiente, que, como he mencionado, no se llevó a cabo.

-III-

Hubo un umbral ausente en el desarrollo de las actividades del taller que coordiné y es el que hubiera clausurado la experiencia, durante un cuarto encuentro. Suponía yo que en ese encuentro concluiríamos un ejercicio espiralado de reescritura y revisión de un breve texto, cuyo germen se hallaba en un pequeño fragmento tomado de una lectura.

Para esa ocasión hubo, finalmente, varias ausencias, la mía, la de varios asistentes, la de las provisionales versiones finales de un escrito en proceso, la de un cierre. Lo que intenta ser este breve y asistemático reporte de experiencias.

Hubo, sin embargo, una persistencia, la de la visión de la escritura en su proceso de acontecer, plena de recurrencias y espirales que obligan a transitar lo que se ha ido materializando en el trazo que quedó atrás. No para que el trazo permanezca incólume, sino

para intentar un ejercicio de la metadiscursividad que es parte de lo que la escena académica ansía de quienes forman parte de ella.

Bibliografía

- BAJTÍN, Mijail 1952/3 “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la Creación Verbal*, Bs. As., Siglo XXI, 1992.
- CAMPS Anna - MILIAN Marta 2000 “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura” en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* Homo Sapiens Ediciones.
- CARVALLO, Silvia 2009 *Palabras Públicas. Voces, ecos y silencios en la escritura. Categorías para el Análisis Crítico de Discursos Institucionales y Periodísticos*. Posadas, EDUNaM.
- CARVALLO, Silvia – ANDRUSKEVICZ, Carla: Libro de Cátedra *Procesos Discursivos*. Posadas, EDUNaM.
- CHARADEAU, Patrick – MAINGUENEAU, Dominique (2002) *Diccionario de Análisis del Discurso* Traducción: Irene Agoff . Supervisión: Elvira Arnoux. Bs.As.: Amorrortu, 2005.
- ECO, Umberto 1982 *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, Gedisa. 1994.

REGISTROS DE EXPERIENCIAS DE TALLER II

Por Mariel Bertoni y Rocío Fernández Brizuela

Este espacio comienza a desarrollarse hacia fines del ciclo lectivo 2009 y continúa en proceso de consolidación, a partir de las reflexiones, autocríticas y ajustes que resultan indispensables a medida que avanzamos en las prácticas y ponemos a prueba distintas estrategias de intervención.

A continuación, intentamos describir, de manera sumatoria, los resultados de las experiencias de lecto-escritura con ingresantes de Letras, lo cual nos ha proporcionado algunos insumos para identificar problemáticas frecuentes, elaborar un diagnóstico general de las debilidades y fortalezas características del estudiante en tránsito por el umbral de ingreso y diagramar – todavía de manera tentativa – un modo operativo de acompañamiento, en función de las demandas de los sujetos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito académico.

Noviembre de 2009

Encuentros: lunes 02, lunes 09, miércoles 11, lunes 16 y lunes 23

En principio, esta comisión contó con seis inscriptos. Sin embargo, el número de asistentes variaba en cada encuentro, de manera que hubo reuniones en las que contamos con uno o dos miembros solamente. Si bien es cierto que anhelábamos mayor repercusión entre los ingresantes y una respuesta unánime a la convocatoria, la experiencia nos ha demostrado que el trabajo con pocos alumnos es altamente provechoso, pues es posible interpretar las necesidades de cada cual y realizar un seguimiento personalizado durante el proceso.

Desde el inicio, una de las primeras adversidades que se nos ha presentado ha sido la carencia de un espacio físico asignado al taller; de hecho, el primer encuentro se llevó a cabo en el pasillo de la Facultad. No obstante, con el tiempo, fuimos instituyendo nuestra presencia en el establecimiento, hasta que al fin hallamos un horario en el que pudiéramos disponer del departamento de Letras, y más adelante, aulas con pizarrón y otras herramientas que resultan fundamentales para nuestras actividades. Apuntamos estas cuestiones, aunque puedan parecer menores, porque creemos que contar con un espacio propio al que podamos concurrir con regularidad contribuye, a los ojos del ingresante, a la legitimidad y validación de nuestra propuesta en la carrera.

De manera general, acerca de las problemáticas puntualizadas y las actividades desarrolladas en los primeros encuentros con los estudiantes, destacamos las siguientes:

- Recuperación y análisis de producciones escritas desaprobadas: interpretación de consignas y correcciones de docentes de distintas cátedras, rescritura y autoevaluación.
- Comprensión del sentido y la importancia del paratexto: reconocimiento de elementos paratextuales, análisis de textos de circulación mediática, elaboración de paratextos en producciones propias.
- Revisión de las nociones de coherencia y cohesión: discusión de conceptos, lectura entre pares para identificación de errores en la producción del compañero. Reformulación de escritos con falencias, elaboración de planes textuales y esquemas de progresión temática. Reformulación de textos sin cohesión, aplicación de recursos.
- Reflexión metalingüística y metadiscursiva, ejercicio de la mirada autocrítica: conversación y puesta en común de opiniones acerca de las exigencias del ámbito universitario. Análisis de producciones y reconocimiento de problemas de adecuación: vocabulario impertinente, vicios de oralidad, desatención del espacio de circulación, características de los destinatarios e instancias de recepción. Autocorrecciones.

De esta manera, al concluir el último encuentro, dimos lugar a los concurrentes quienes pusieron de manifiesto sus apreciaciones acerca de la experiencia, y nos hicieron saber que las actividades realizadas resultaban todavía insuficientes, que aún quedaban temas por abordar y cuestiones para seguir trabajando, por lo cual estuvimos de acuerdo en que sería conveniente reanudar el taller durante el ciclo 2010.

Por último, de las reflexiones finales surgidas entre las coordinadoras, insistimos en la ventaja que nos ha significado el trabajo con un grupo reducido, y creemos haber percibido algunos cambios positivos en las prácticas lecto-escritoras de estos alumnos. No obstante, a modo de autocrítica, observamos que necesitábamos unificar criterios y planificar con exhaustividad la dinámica de trabajo, a fin de afrontar los imprevistos con mayor solvencia.

Junio de 2010

Encuentros: viernes 04, viernes 11 y viernes 18

En primera instancia, contábamos con veinte inscriptos a esta comisión, ninguno de los cuales – aunque recursantes – había asistido al taller 2009. Sin embargo, presenciaron el

primer encuentro once estudiantes (algunos sin inscribirse), el segundo seis y el tercero cinco. Al respecto, a partir de las conversaciones entabladas con los asistentes, hasta el momento, barajamos la hipótesis de que la inconstancia y deserción puede estar relacionada con el carácter voluntario y gratuito del taller, en el sentido de que la falta de acreditación como requisito ineludible para el cursado de la carrera induce al estudiante a poner en cuestión su valor y optar, en cambio, por destinar este tiempo al estudio de las cátedras calificadas como tal.

De todas maneras, el trabajo con los alumnos que actualmente concurren regularmente ha sido ampliamente satisfactorio. Estimamos que la experiencia de los encuentros del ciclo 2009 ha fortalecido la dinámica de trabajo entre las coordinadoras, como así también han podido preverse y evitarse los inconvenientes pasados, como por ejemplo, la falta de espacio físico.

De acuerdo con los registros de los encuentros previos, el análisis del corpus de producciones de los estudiantes archivado desde el año pasado y las actividades exploratorias de las competencias lecto-escritoras de los ingresantes presentes, señalamos como impostergables los siguientes temas:

- Ortografía
- Redacción
- Adecuación
- Vocabulario
- Oralidad
- Coherencia y Cohesión
- Paratextos
- Técnicas de estudio

Además, resulta interesante compartir aquí algunas de las reflexiones expresadas por los mismos ingresantes acerca de lo que perciben como problemático a la hora de producir un texto en la Universidad. Por ejemplo, una de las conclusiones a las que ha arribado el grupo, luego de un intercambio de opiniones, puede representarse, en palabras de los estudiantes, “como un triángulo entre *lo que yo quiero, lo que debe ser y lo que al profesor le gusta*”.

De este modo, la puesta en común con los coordinadores de las demás comisiones del taller, nos ha permitido compartir algunas intervenciones que han resultado exitosas, como es

el caso de la actividad de escritura espontánea. Por eso, las primeras producciones que inician el archivo de lo que será el corpus 2010, están compuestas por -además de los trabajos prácticos de cátedra que los ingresantes traen al taller para análisis de errores y autocorrecciones- textos escritos espontáneamente a partir de una propuesta que ponía a prueba la estimulación creativa del discurso contra fáctico. Así, los estudiantes debían identificar un hecho de su trayecto por la carrera en el cual reconocieran una experiencia que quisieran modificar, a partir de la pregunta: ¿cómo hubiera sido si...?

A partir de esto, las actividades del segundo encuentro ya estuvieron pensadas en base a este material. El uso del seudónimo y la lectura en voz alta fueron el primer paso para un reconocimiento sin culpa de los errores y la puesta en marcha de estrategias de rescritura y optimización del texto, en esta ocasión, focalizando en el paratexto y la importancia de los elementos paratextuales en la construcción del sentido.

De acuerdo con los temas subrayados en los apuntes del diagnóstico, preparamos para el tercer encuentro otra actividad de producción, esta vez, intentando establecer un puente entre el placer literario y la lecto-escritura académica, buscando solidaridad entre la función poética y la función metalingüística. En este punto, cabe aclarar que cada reunión se planifica acorde al proceso y a lo que la experiencia pone en escena, ya que las cuestiones de lírica fueron traídas al aula por un estudiante que cursa las Literaturas del segundo año de la carrera (que aún consideramos umbral de ingreso), lo cual intentamos articular con los problemas de silabeo y acentuación señalados por todos los ingresantes dentro de las falencias generales de ortografía.

Asimismo, el carácter particular del grupo y las diversas tácticas que ponemos en juego en la interacción inmediata del taller, ha ido configurando una rutina peculiar con la cual nos sentimos cómodos y vemos que podemos ir enfrentando, de a poco, las dificultades. Por ejemplo, conservamos un margen del pizarrón en blanco para que en cada encuentro pueda agregarse un tema que se desee abordar en el transcurso del ciclo, constantemente recibimos y analizamos trabajos desaprobados para entender los errores y aprender a superarlos, antes de despedirnos repasamos y aplicamos algunas reglas de ortografía y sintaxis, etc.

Por último, hay que decir que la continuidad de los encuentros semanales ha ido facilitando el diálogo entre los ingresantes y las coordinadoras, y notamos que es posible crear y sostener un clima de trabajo cooperativo y ameno. De todos modos, el taller se encuentra en pleno desarrollo y estas observaciones son, por supuesto, parciales y provisionarias.

REGISTROS DE EXPERIENCIAS DE TALLER III

Por Silvia Zmiak

En este *informe* presento un resumen general del grupo de taller de Experiencias de Escritura a mi cargo, que fue desarrollado con alumnos ingresantes a las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras, en el mes de noviembre de 2009 en el marco del proyecto “Experiencias de escritura en los umbrales académicos”, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

Este proyecto surgió como continuidad de las actividades de investigación sobre escritura académica emprendidas por docentes de la Institución, y que en los últimos tiempos se instala sobre una problemática fundamental: las escasas o limitadas competencias para la lecto-comprensión y para la producción escrita de los alumnos ingresantes en el ámbito académico, situación que promueve la progresiva deserción estudiantil luego de la entrega de los primeros prácticos y parciales.

En este contexto, se planificaron actividades de tipo taller tendientes a atender las diversas dificultades detectadas en los alumnos con los objetivos de:

- Desarrollar alternativas para exploración y seguimiento de procesos de escritura académica.
- Generar experiencias innovadoras y situaciones de escritura capaces de activar competencias enriquecidas para la lectura y la escritura en los niveles de enseñanza media y universitaria.
- Construir marcos teóricos que sustenten acercamientos críticos reflexivos a la problemática de la lectoescritura académica en las situaciones de umbral en el ámbito universitario.
- Proponer estrategias que promuevan en los aprendices diferentes formas de metarreflexión crítica para el análisis de los textos propios.

Metodología

Las *experiencias de escritura* se concretaron, como menciono más arriba, a través de talleres en grupos de hasta 6 integrantes con el apoyo de un tutor. Con el grupo nos reunimos una vez a la semana, en encuentros de 2 horas cada uno, en los cuales trabajamos distintos niveles de complejidad como se detalla a continuación:

➤ *Exploración individual de trabajos.*

La revisión y exploración de trabajos la realizamos sobre escritos preexistentes (trabajos prácticos y parciales ya corregidos) reflexionando acerca de los resultados obtenidos, con el fin de reconocer las dificultades personales respecto de la comprensión lectora y la producción escrita de cada integrante.

➤ *Comentarios y Socialización*

Como consecuencia de la exploración de trabajos individuales, advertimos que varios integrantes del taller contaban con las mismas dificultades, por lo que la socialización ante el grupo favoreció la orientación teórica pertinente a cada cuestión particular y la interacción en la comprensión de consignas escritas y orales, y de la escritura en grupo e individual.

➤ *Ejercicios de lecto-comprensión*

A partir de un texto único, la tarea asignada era leerlo, separarlo en párrafos, consignar por escrito el tema del artículo y la información más relevante de cada párrafo, además de reconocer la inclusión de citas –directas o indirectas– o menciones bibliográficas

Finalizada la primera etapa de trabajo, y luego de un breve receso, la tarea propuesta fue reconstruir el texto a partir de los datos obtenidos –síntesis o resumen– con la posibilidad de agregar nexos, conectores y los mecanismos cohesivos que consideraban necesarios para cumplimentar la tarea.

➤ *Prácticas de escritura espontánea y revisión de los textos producidos.*

Uno de los mayores inconvenientes reconocidos en los escritos revisados estuvo relacionado con la coherencia y cohesión de los mismos, por lo que uno de los ejercicios propuestos fue trabajar con la redacción de textos breves a partir de una experiencia personal diaria –“Andar en colectivo”– que luego debieron ser revisados por los mismo autores, con el fin de visualizar sus propias limitaciones y corregirlas en el mismo escrito.

En el anexo se pueden ver los trabajos obtenidos en este ejercicio, y cabe aclarar que las sobre escrituras que se observan en los mismos pertenecen a los autores (alumnos participantes del taller) en la etapa de revisión y corrección de sus textos, los cuales fueron escaneados y devueltos a cada uno de ellos.

ANEXOS

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ESPONTÁNEA VOLANTE – CONVOCATORIA A TALLERES

RESEÑA

FICHAJE

❖ Anexo I: Prácticas de escritura espontánea

Alumna: BALLESTRERO, Ana T. H. 13/11/09
Lic. en Letras

Texto: Andar en colectivo

Andar en colectivo es siempre una experiencia placentera. Tanta gente*¹ con sus ropas diferentes; con sus bolsos, sus canastos; con sus caras alegres, preocupadas o indiferentes. Los observo y comienzo a imaginar de dónde vienen, a dónde van, en qué pensarán, quién los espera en casa.

Una anciana extiende su pie derecho hacia el pasillo. Está hinchado. La sandalia se incrusta en su piel y parece una sola pieza con él. Levanto la mirada y observo sus ojos. Parecen cansados, como si ya se hubieran agotado de ver el cielo. Ese cielo violáceo del atardecer, cuando sentada sobre sus talones lava la ropa de sus clientes en la orilla del río mientras ~~los~~ las chicas descalzas corretean cerca. Y sus manos se apuran porque tiene que terminar pronto para que ~~haga~~ pueda secarse antes de la medianoche, que es cuando se va a dormir y la guarda en su rancho para que no la roben. Sus párpados, pesados y ya sin fuerzas para permanecer abiertos, se dejan caer sobre sus espejos grises, antaño azules, para abrirse cinco horas después.

*¹ Tantas hombres y mujeres

Redacción cuyo título sea "andar en colectivo"

10/11/04

El colectivo como medio de transporte es muy útil y a mí personalmente - y creo que a todos - me permite llegar hasta donde quiero.

Usualmente viajo con las mismas personas ya que puedo reconocer sus rostros y hasta en que lugar van a bajar. El chofer también ya es conocido para mí y con el tiempo logré recibir de su parte un buen saludo al intercambiar monedas por boleto. El horario es lo más feo a la hora de emprender el viaje ya que es el momento en que todos quieren subir. Las entradas al trabajo, al colegio y distintas actividades que hacen salir temprano a las personas de su casa, llevan a que el colectivo este colmado a esa hora de la mañana.

Andar en colectivo

Al subir ^{en el} colectivo es pésimo pensar de cuánto tardará hasta llegar al lugar deseado.

Cuanta más ^{gente} personas impisan al cole, más tarde llegará, porque en ~~parte~~ parada de colectivo hace una pausa. El tráfico de la ciudad tampoco ayuda para que uno pueda llegar ~~o~~ horario, por eso hay que tener la precaución de tomar más temprano el cole.

Voliente Orvelde Miguel

Una redacción pero como mínimo una coherencia cuyo título es andar en colectivo.

Andar en colectivo.

Hoy 13 de Agosto, me levante a las 5:00 am. como todos los días, me higienizo, voy a buscar los llaves de mi auto, ¡no los encuentro!, resulta ser que me los olvide en la casa de mi novia.

Entre 6:30 am. en la fábrica donde trabajo, no me daba tiempo para ir a buscarla, me a tomar un taxi pero no tenía mucho dinero. Entonces opte por tomar un colectivo, fui a esperar, por suerte ya venia, me subí, me senté y bruce el mismo tenía una vista por toda la ciudad antes de llegar a mi destino, comencé a mirar hacia afuera y estaba conociendo lugares en mi ciudad, los cuales no me los habría imaginado.

Luego con el oriente de el lado mio se sentó un joven, comencé a hablar, me contó lo que le habia pasado y resultó ser lo mismo que a mí y me dijo que no acostumbraba tomar un colectivo pero ir a trabajar pero por esas razones de los llaves del auto tuvo esta opción para ir al trabajo.

Desde este día llegamos con el joven que terminó siendo mi amigo, tomar el colectivo todos los días, ~~me~~ porque ahorramos dinero y nos despertamos un poco antes de entrar a trabajar... el mismo resultó trabajando en la misma fábrica que yo y me dió este anecdoto formamos una amistad y nos gusta andar en colectivo.

Voliente Orvelde M. (2009): "Andar en colectivo". Posadas, Misiones, Argentina.

Consigna:

- Redacción de opinión personal.

Andar en colectivo

Andar en colectivo es una cuestión que le sacbo a diario en mi vida cotidiana; me paso cuarenta minutos arriba del transporte para poder llegar a la facultad. Esto es algo que me preocupa, ya que para ir a estudiar necesito salir una hora antes, para poder llegar a horario a clase. En ese sentido, siempre me agrado llegar temprano y no tarde, porque de ser así ya me pierdo con las explicaciones de los profesores. Además, la puntualidad es elemento fundamental desde mi punto de vista.

Sin embargo, debido a que el colectivo se atrasa porque viene lleno, o para de largo porque ya no puede seguir cargando gente, algunas veces llego tarde por tales inconvenientes. Al finalizar mis actividades, llego a la parada y, diez vez lo mismo, un montón de gente que se chora, se atrepella, se empuja y, todo por querer subir y no poder ese viaje. Esto a pesar de mi tranquilidad, es algo que también me sucede. Quiero llegar

Caller
de
Escritura.

Redacción.

13/11/09

Consignas: Redactar una carta sobre el tema: "Andar en Colectivo".

El colectivo es el medio de transporte, de la mayoría de los ciudadanos de nuestra localidad, si bien se trata de un sistema de transporte público, el mismo consta de una terminal de transferencias impuesto por el nuevo sistema metropolitana, donde las diferentes unidades hacen transbordo.

La implementación de este nuevo proyecto, es justamente lo que a muchos ciudadanos les provoca cierta disconformidad, debido a que resulta de alguna manera una pérdida de tiempo, puesto a que no se ha notado diferencia alguna con el tiempo en que anteriormente se realizaban los distintos trayectos, por el contrario en algunos casos se demoran y entorpecen aun más.

Por algún motivo que escape a nuestra conciencia, no podemos entender porqué invertir en una terminal de transferencias, y no aumentar la cantidad de unidades para mejorar y equiparar, la calidad de servicios.

Puesto, que en las horas pico, se raja de manera incommoda ya que las unidades van repletas, y los refuerzos no satisfacen la necesidad del usuario, y las diferentes empresas, vejen los reclamos de cada usuario.

Duarte, Claudia Carolina.

Anexo II: Volante – Convocatoria a Talleres

ESTUDIANTE DE LETRAS

Te invitamos a participar en

TALLERES DE ESCRITURA ACADÉMICA



Objetivos:

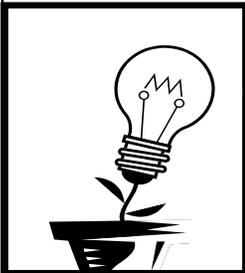
- Reflexionar sobre la producción de textos académicos (trabajos prácticos, informes, monografías, parciales, etc.).
- Desarrollar competencias para la lectoescritura en el campo disciplinar.
- Superar dificultades y obstáculos para la producción discursiva.
- Acompañar y apoyar los procesos de escritura.

Te esperamos para organizar pequeños grupos de trabajo con graduados y estudiantes avanzados de la carrera.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: *EXPERIENCIAS DE ESCRITURA EN LOS UMBRALES ACADÉMICOS*

Para inscripción en los talleres:

Consultas personales con equipo docente de *PROCESOS DISCURSIVOS*, los días lunes de 16 a 18 o los martes de 17 a 19 hs. en el Dpto. de Letras.



Vía mail: experienciasdeescritura@gmail.com

Anexo III: Reseña por Silvia Insaurrealde

GÜICHAL, Celia (2004) *Viaje a la escritura* Bahía Blanca, EDIUNS.

Este viaje de escritura parte de una escena: una tesista que escribe su tesis, nos advierte Güichal al inicio de su libro. La clave del mismo se halla no en la analogía entre escritura y viaje, sino en su representación en tanto *escena* –Maingueneau diría, tal vez, *escenografía*. La escritura (y su eterna *consorte*, la lectura) se representa a sí misma, se muestra en su acontecer, en un ejercicio autonómico mediante el cual se apunta a sí misma – con el índice– para no permitir que nos olvidemos que no hay relación transparente entre palabra/signo y mundo.

Este viaje al que denomina *ensayo* constituye –podríamos definirlo así– una especie de cartografía en tránsito. La autora deja mojones en el devenir de su escritura, para que conozcamos los hitos bibliográficos de sus propios itinerarios, pero nos empuja al movimiento, nos impele al recorrido (por las diversas partes de las páginas, por los distintos apartados del libro, por las anotaciones al pie, al margen, al final, por los textos a los que nos remite). Si le hemos de conferir una “utilidad” a la lectura de este libro sería, justamente, la de funcionar como una especie de catálogo de las lecturas que nos guíen en la exploración del arduo terreno de la escritura.

Por lo demás, se trata de una escritura paradójica, entre ámbitos, el académico y el literario, que conviven en un mismo espacio, pues habitan esta escritura *que no puede definirse sino por el riesgo desde el que se presenta*, según una advertencia de la propia Güichal. La escritura es a la vez proceso y plasmación, intelecto y cuerpo. Y así mismo se escenifica: en alguna ocasión, la autora habla de escritura azul y escritura roja, y el juego, que remite al hecho de que el borrador de este libro se hizo en un cuaderno con páginas de colores, se traslada a los recorridos por los temas. Intelecto, erotismo, literatura, saber, coexisten allí entre zona azul y zona roja.

Como podrá adivinarse, difícilmente podrá “despejarse” conceptos, supuestos, recaudos metodológicos (por lo menos a los fines de la investigación en sus formas canónicas). Sin embargo, si se me permite la apreciación, no deja de mostrármese en la lectura como un libro valioso, que invita al recorrido por los universos de la escritura.

Anexo IV: Fichaje por Mariel Bertoni

FERREIRO, Emilia: Pasado y presente de los verbos *leer* y *escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.” (p.12)

“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva... la escuela... sigue tratando de enseñar una técnica.

... Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la lectura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos...” (p. 13)

“Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como *lucha contra el analfabetismo*, lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar como *desertores*. Este lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto *analfabetismo* hacia el concreto *individuo analfabeto* como enemigo visible es casi inevitable...” (pp. 19-20)

“Es evidente que no puede haber ‘lucha contra el analfabetismo’ (o el ‘iletrismo’) sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que *literacy* designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta y, dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de textos con el cual no hemos tenido experiencia previa).” (p.19)

“Entre el ‘pasado imperfecto’ y el ‘futuro simple’ está el germen de un ‘presente continuo’ que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos *leer* y *escribir*...” (p.39)

“...atraviesa la reflexión sobre la alfabetización a cualquier nivel de análisis... el tema de la diversidad (con su contrapartida lingüística: la traducción).

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos... la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico cultural del lector, en la autoría y en la autoridad.” (pp.66-67)

“Durante toda la historia... el rol del traductor es esencial...”

Sabemos poco del desarrollo lingüístico de niños que crecen en esos contextos plurilingües, por una simple razón: la mayor parte de la investigación se hace en países que aún hoy día mantienen su ilusión de ser monolingües. Quien crece en esos contextos desarrolla además, necesariamente, habilidades de traductor. ¿Es o no una habilidad metalingüística? Sin duda alguna lo es y, a pesar de que el tema de la conciencia lingüística... está de moda, esta habilidad no ha sido suficientemente estudiada. Una vez más, porque los problemas psicolingüísticos vinculados con los procesos de alfabetización son definidos desde el Norte.” (pp. 71-72)

“Si fuera cierto que la gran revolución griega no es la invención del alfabeto sino una mayor distribución del control del discurso que puede ser escrito, un paso hacia la pérdida de profesionalización del escriba..., entonces hay que ligar la historia de los sistemas de escritura con la historia de la alfabetización, con los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y el control sobre el discurso que debe o puede ser escrito...” (p.78)

“La historia de la alfabetización está impregnada... de multilingüismo, de *multi literacy* y de intercambios culturales.” (p.80)

“En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura – objeto social por excelencia – en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación

de las diferencias: se alfabetiza con un único método: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.” (p.83)

[con respecto a la modernización y a la globalización]

“¿Cómo concebir la misión de la escuela pública en ese contexto? Ya no puede pretender homogeneizar porque otras fuerzas, mucho más poderosas, están consiguiendo en menor tiempo y de manera más eficaz lo que la escuela pretendió hacer sin conseguirlo. La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras..., que tengan las mismas figuras de identificación...” (p.87)

“...Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo.” (p.90)