

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 **12/10**

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	08/09	12/10	S
Andruskevicz, Carla	PAD si	5	08/09	12/10	S
Bertoni, Mariel	INI	2	08/09	12/10	S
Insaurralde, Silvia	INI	2	08/09	12/10	S
Fernández Brizuela, Rocío	AUX	2	08/09	12/10	S
Zmiak, Silvia	INI	2	08/09	12/10	No S (*)

(*) *La investigadora no ha participado en la elaboración del presente informe.*

Firma Director de Proyecto

Aclaración: **Carvalho, Silvia**

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final: **junio de 2011**

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

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Exponemos aquí nuestras “experiencias de escritura en los umbrales” desarrolladas durante escasos tres cuatrimestres (agosto 2009 a diciembre 2010) con algunos grupos de ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

No reiteraremos las consideraciones que fundamentaron nuestras prácticas para no redundar con lo que ya se ha dicho en informes previos y en el proyecto inicial. Solamente podemos presentar algunos avances en la construcción de marcos teóricos y metodológicos, reseñas de actividades cumplidas y breves aproximaciones analíticas a los textos producidos por los ingresantes en los talleres de escritura.

Cabe destacar que durante el primer cuatrimestre se continuó con la propuesta del año anterior, a partir de la cual se abordaban los intereses y dificultades emergentes de los alumnos asistentes. De esta manera y según los trabajos específicos que debían elaborar para las cátedras que se encontraban cursando, proponían temas y cuestiones a trabajar a partir de los cuales los talleristas preparaban materiales didácticos y actividades secuenciadas en diversos encuentros.

Esto resultó durante algún tiempo, pero tuvo algunas desventajas evidentes: al trabajar puntualmente sobre los prácticos y parciales que les solicitaban en el cursado regular de las cátedras, el taller se iba transformando en un espacio de tutoría y consulta para la resolución de los mismos y, en este sentido, se duplicaba el espacio que ofrece cada cátedra para un encuentro más personalizado entre el alumno y el docente. Esta transformación contrariaba los objetivos primordiales que nos habíamos fijado a comienzos del 2009; recordemos algunos de ellos:

** 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.*

** 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.*

** Proponer estrategias que promuevan en los aprendices diferentes formas de metareflexión crítica para el análisis de los textos propios.*

De esta manera, si bien en algunos casos el trabajo sobre una consigna puntual solicitada por una cátedra podía servir a otros si se abordaban aspectos generales y que rondaran la problemática de los formatos y los géneros académicos, luego de varias reuniones de trabajo con el equipo de coordinadores y talleristas en las cuales se comentó y debatió acerca de las diversas experiencias en los talleres, se decidió plantear -a partir del segundo cuatrimestre- tres ejes temáticos diferentes que cubrían las dificultades e intereses más relevantes y recurrentes entre los asistentes.

De este modo, la convocatoria a los talleres del segundo cuatrimestre se realizó a partir de afiches que difundían la nueva metodología de trabajo y la exhibición del eje temático sobre el cual se trabajaría (Ver materiales anexos). Dichos afiches, fueron pegados en las paredes cercanas al Departamento de Letras y en el Cuartito de Letras -espacio de estudio de los estudiantes de la carrera- por ser los espacios en los cuales los estudiantes de Letras circulan con mayor frecuencia.

También se recorrieron las cátedras del Ciclo Introductorio para invitar a los estudiantes a sumarse a esta propuesta de trabajo. Por otra parte, en la cátedra Procesos Discursivos -cuyas docentes participan de este proyecto- se conversó e intentó persuadir a determinados estudiantes a que asistieran a los talleres considerando dificultades y problemas evidentes ya manifestados en trabajos prácticos -con frecuentes reformulaciones- y en el primer parcial.

Cabe destacar que esta nueva modalidad a partir de la cual se focalizó en determinados ejes temáticos que, según entendemos, resultan claves para el tránsito exitoso y la superación de la crisis del umbral universitario -técnicas de estudio y formatos de síntesis, problemáticas del discurso referido, géneros y formatos académicos-, resultó más productiva considerando que dio lugar a la preparación de materiales didácticos-mediatizadores (cfr. apartado posterior) sobre los cuales se pudo trabajar en conjunto a partir de la interacción con los pares.

Las actividades instaladas en cada uno de los talleres y los frutos que ha dado la implementación de las mismas se encuentran desplegados a lo largo de todo el presente informe.

Reconocemos en esta suerte de cierre provisorio que las experiencias desencadenadas de los talleres puestos en marcha durante el período 2010-2011 han resultado enriquecedores teórica y

metodológicamente para el equipo de investigación y de trabajo. Claramente, continuarán creciendo a partir del análisis y la revisión de los talleres a partir de los cuales se podrán pensar y proponer nuevas estrategias de trabajo acordes a las competencias y necesidades de nuestros ingresantes para ayudarlos a transitar y permanecer en el umbral -todo el tiempo que sea necesario- de la manera menos traumática y más comprometida y cordial posible, para finalmente cruzar hacia otros territorios ya afianzados en la escritura académica y profesional.

Como todo taller de escritura académica, concebido como un espacio dinámico que se va adecuando a las necesidades, intereses y competencias de sus integrantes y que resulta un recorrido procesual y espiralado en el cual se van entrelazando metodologías y estrategias múltiples y móviles, nuestros talleres han transitado diversos cambios -como era esperable- durante el año 2010 en cuanto a horarios, problemáticas - temáticas abordadas y modalidades de dictado.

En primer lugar, cabe destacar que para la convocatoria e inscripción se repitió la estrategia del segundo cuatrimestre del año 2009, en la cual se utilizaron afiches y volantes de difusión que comentaban someramente las temáticas y objetivos primordiales de los talleres. Estos volantes, incluían en su reverso una “ficha de inscripción” (Ver materiales anexos) en la que se le solicitaba a los estudiantes sus datos personales, disponibilidad horaria y que respondiera a la siguiente pregunta: ¿Qué esperas lograr participando de nuestro taller?, pregunta que siempre tuvo como finalidad situar al alumno desde el inicio en un espacio de metareflexión en torno a sus procesos de comprensión y producción de textos y discursos.

En este sentido, consideramos que un taller de escritura pone en escena las competencias, aciertos, logros y dificultades de sus participantes para combinarlos e instalarlos en procesos grupales de construcción permanente de sentidos e interpretaciones glosadores que posibiliten un acercamiento y una adecuación de la escritura del alumno a los territorios académicos. Claramente, no podemos negar que todos los alumnos que arriban a una instancia de taller como ésta, saben leer y escribir pero este saber se encuentra modalizado y condicionado por competencias disímiles, desarrolladas tibia, débil, concreta o consistentemente en otras esferas de la vida –como la cotidiana y familiar, la laboral, la escolar u otros niveles e instancias educativos, etc.

La instalación del diálogo y del intercambio dinámico en los talleres, resulta un recurso estratégico para el desarrollo de competencias para la producción escrita en los alumnos y, en este sentido, no es posible poner en marcha un taller multitudinario o masivo ya que ésta es justamente la razón por la cual en las cátedras del Ciclo Introductorio de la Carrera de Letras no puede focalizarse con profundidad en las dificultades de cada alumno a partir de un seguimiento-acompañamiento constante y puntualizado en cada caso –las matrículas fluctúan entre cien y doscientos ingresantes, según sean cátedras compartidas con varias carreras o de dictado exclusivo.

Cabe destacar que en una primera instancia de inscripción se anotaron sesenta aspirantes, número que superaba nuestras expectativas pero que también obstaculizó nuestras metas primordiales, considerando que solamente podíamos ofrecer tres posibilidades de días y horarios que dieron paso a las tres comisiones con las cuales se trabajó durante el primer cuatrimestre.

La totalidad de los sesenta inscriptos nunca se hizo presente en las tres comisiones descriptas sino que, por el contrario, se redujo notablemente manteniéndose, por ejemplo, en el taller de la tarde un número de cuatro asistentes, y por la mañana fluctuaron entre dos y siete. Cabe destacar que el taller del viernes por la mañana se acopló al de la tarde a mediados del primer cuatrimestre, debido a que uno de sus integrantes debió abandonarlo por razones académicas justificadas.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

A continuación del presente formulario:

Presentación del Proyecto de Investigación, producciones de los talleristas, participaciones en congresos (ponencias, ensayos), transferencias, registros de actividades, consignas y guías de trabajo, registros de las experiencias del taller, materiales producidos para los talleres, muestras de escritura, anexos.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: **Carvallo, Silvia**

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final: **junio de 2011**

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Posgrado

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

**INFORME FINAL
AGOSTO 2009- DICIEMBRE 2010**

❖ **Directora:** Silvia Carvallo

❖ **Investigadoras:**

Asistente: Carla Andruskevicz

Iniciales: Mariel Bertoni
Silvia Insaurralde

Auxiliar: Rocío Fernández Brizuela

Posadas, Junio de 2011

INDICE

PALABRAS DE APERTURA.....	8
DINÁMICAS, METODOLOGÍAS Y PROCESOS	9
Modalidades de asistencia y participación.....	10
a) Relacionadas con situaciones institucionales:	10
b) Relacionadas con los ingresantes / participantes:.....	11
Modalidades y temáticas de trabajo	11
La experiencia de “ser tallerista” en talleres de lecto escritura académica	13
ESCRITURA Y METADISCURSO EN EL UMBRAL.....	15
A MODO DE CONCLUSIÓN	25
PRODUCCIONES DE LOS TALLERISTAS.....	26
PARTICIPACIONES EN CONGRESOS - PONENCIAS.....	27
Conversaciones en torno a la “corrección/revisión” en los umbrales académicos	28
A cada lado de la puerta (minúscula experiencia de taller de escritura).....	33
Recorridos por el umbral: una experiencia – taller con ingresantes de Letras.....	37
TRANSFERENCIAS.....	41
Ingreso a la Carrera de Letras 2011	42
APROXIMACIONES ANALÍTICAS A LOS ARCHIVOS TEXTUALES	46
REGISTRO DE ACTIVIDADES, CONSIGNAS Y GUÍAS DE TRABAJO	58
MATERIALES PRODUCIDOS PARA LOS TALLERES	66
MATERIALES USADOS PARA DIFUSIÓN E INSCRIPCIÓN..	¡ERROR! MARCADOR
NO DEFINIDO.	
MUESTRAS DE ESCRITURA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

Palabras de apertura

Este informe final no hace más que cerrar una etapa, la primera de un proyecto de *investigación – acción* que necesariamente debe sostenerse en un lapso relativamente amplio, para aportar conocimiento nuevo en torno de una problemática que ocupa a muchos equipos docentes y de investigación, en las universidades argentinas y en todo el mundo: la alfabetización académica y los problemas que conlleva la práctica de la escritura en los estudios superiores y universitarios.

Exponemos aquí nuestras “experiencias de escritura en los umbrales” desarrolladas durante escasos tres cuatrimestres (agosto 2009 a diciembre 2010) con algunos grupos de ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

No reiteraremos las consideraciones que fundamentaron nuestras prácticas para no redundar con lo que ya se ha dicho en informes previos y en el proyecto inicial. Solamente podemos presentar algunos avances en la construcción de marcos teóricos y metodológicos, reseñas de actividades cumplidas y breves aproximaciones analíticas a los textos producidos por los ingresantes en los talleres de escritura.

Somos conscientes de que el informe da cuenta parcial y fragmentaria de la producción de un equipo que se juega en la acción compartida de los talleres insertos en el propio universo académico y que se expone, sea en la escritura grupal - es decir en las secciones del informe de autoría colectiva - sea en lo que cada investigador escribe como aporte individual a la construcción que el proyecto va diseñando, sea en las ponencias presentadas en encuentros y congresos. Por lo tanto, el contenido es heterogéneo y propone una lectura flexible -casi cómplice- que acepte superar los vacíos y las posibles redundancias que acechan a este patchwork discursivo.

El informe se inicia con una apretada descripción de las “experiencias de escritura en los umbrales”, en el marco de reflexiones (auto) críticas acerca de lo actuado y de lo que significa “ser tallerista” en las condiciones de producción que nos prefiguran como tales. Sigue con un capítulo “*Escritura y metadiscurso en el umbral*” que recupera y aplica a la actual experiencia de investigación, la producción de proyectos previos (GAEP I y II) desarrollados por miembros del equipo. Cierra con una conclusión somera que no hace más que atar provisoriamente los hilos desplegados.

Acompaña a todo lo anterior un conjunto de materiales que no deseamos llamar anexos, por la importancia que revisten para nuestro proceso de investigación. Consisten en reseñas, informes de clases y materiales didácticos que dan cuenta del trabajo cumplido y que de alguna manera han permitido al equipo completo compartir las experiencias que cada equipo de taller ha desarrollado y ajustar / generar estrategias de trabajo para la próxima etapa del proyecto.

Dinámicas, metodologías y procesos

Como todo taller de escritura académica, concebido como un espacio dinámico que se va adecuando a las necesidades, intereses y competencias de sus integrantes y que resulta un recorrido *procesual* y espiralado en el cual se van entrelazando metodologías y estrategias múltiples y móviles, nuestros talleres han transitado diversos cambios -como era esperable-durante el año 2010 en cuanto a horarios, problemáticas - temáticas abordadas y modalidades de dictado.

En primer lugar, cabe destacar que para la convocatoria e inscripción se repitió la estrategia del segundo cuatrimestre del año 2009, en la cual se utilizaron afiches y volantes de difusión que comentaban someramente las temáticas y objetivos primordiales de los talleres. Estos volantes, incluían en su reverso una “ficha de inscripción” (Ver materiales anexos) en la que se le solicitaba a los estudiantes sus datos personales, disponibilidad horaria y que respondiera a la siguiente pregunta: *¿Qué esperas lograr participando de nuestro taller?*, pregunta que siempre tuvo como finalidad situar al alumno desde el inicio en un espacio de *metareflexión* en torno a sus procesos de comprensión y producción de textos y discursos.

En este sentido, consideramos que un taller de escritura pone en escena las competencias, aciertos, logros y dificultades de sus participantes para combinarlos e instalarlos en procesos grupales de construcción permanente de sentidos e interpretaciones *glosadores* que posibiliten un acercamiento y una adecuación de la escritura del alumno a los territorios académicos. Claramente, no podemos negar que todos los alumnos que *arriban* a una instancia de taller como ésta, *saben* leer y escribir pero este *saber* se encuentra *modalizado* y *condicionado* por competencias disímiles, desarrolladas *tibia*, *débil*, *concreta* o *consistentemente* en otras esferas de la vida –como la cotidiana y familiar, la laboral, la escolar u otros niveles e instancias educativos, etc.

De esta manera, un taller es

... un ámbito en el que se lee, produce y reflexiona sobre los textos propios y los ajenos... El taller no se funda en la exposición que un docente realiza frente a los estudiantes sino en la dinámica interactiva o dialógica entre estudiante y docente (Klein; 2007; 13).

La instalación del diálogo y del intercambio dinámico en los talleres, resulta un recurso estratégico para el desarrollo de competencias para la producción escrita en los alumnos y, en este sentido, no es posible poner en marcha un taller *multitudinario* o *masivo* ya que ésta es justamente la razón por la cual en las cátedras del Ciclo Introductorio de la Carrera de Letras no puede focalizarse con profundidad en las dificultades de cada alumno a partir de un *seguimiento-acompañamiento* constante y puntualizado en cada caso –las matrículas fluctúan entre cien y doscientos ingresantes, según sean cátedras compartidas con varias carreras o de dictado exclusivo.

Cabe destacar que en una primera instancia de inscripción se anotaron sesenta aspirantes, número que superaba nuestras expectativas pero que también obstaculizada nuestras metas primordiales, considerando que solamente podíamos ofrecer tres posibilidades de días y horarios que dieron paso a las tres comisiones con las cuales se trabajó durante el primer cuatrimestre. Dichas comisiones, coordinadas por un equipo de dos talleristas (un graduado y un alumno avanzado) fueron las siguientes:

Taller: Experiencias de Escritura en los Umbrales Académicos		
Horarios de Talleres		
	Mañana	Tarde
Miércoles		Taller 2: 18 a 20 hs.: Conducción: 1 graduada y 1 asistente estudiante avanzado (Silvia I y Juan Ignacio P. C.). Colaboradoras: 2 estudiantes avanzadas (Romina T. y Nancy Z.).
Viernes	Taller 1: 10 a 12 hs.: Conducción: 1 graduada y 1 asistente estudiante avanzado (Silvia Z y Diego G).	Taller 3: 16 a 18 hs.: Conducción: 1 graduada y 1 asistente estudiante avanzada (Mariel B y Rocio F. B.).

La totalidad de los sesenta inscriptos nunca se hizo presente en las tres comisiones descriptas sino que, por el contrario, se redujo notablemente manteniéndose, por ejemplo, en el taller de la tarde un número de cuatro asistentes, y por la mañana fluctuaron entre dos y siete. Cabe destacar que el taller del viernes por la mañana se acopló al de la tarde a mediados del primer cuatrimestre, debido a que uno de sus integrantes debió abandonarlo por razones académicas justificadas.

Modalidades de asistencia y participación

Las razones por las cuales el número de alumnos a los talleres siempre ha sido pequeño - pero no por ello menos importante y productivo para quienes asistieron y para quienes lo coordinaron - son varias y disímiles, entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

a) Relacionadas con situaciones institucionales:

✓ **Superposición con cátedras de la Carrera:** en varios casos los talleres se han superpuesto con cátedras de la carrera, cuestión imposible de subsanar debido a las escasas franjas horarias libres y disponibles existentes. De todas maneras, los alumnos fueron acomodándose y se logró sostener hasta fin de año los talleres-comisiones antes descriptos.

✓ **Taller voluntario, no obligatorio, desinterés:** razón ciertamente lamentable pero que es preciso reconocer. La *no obligatoriedad* de la asistencia al taller resulta determinante en algunos alumnos que no visualizan la importancia, el rédito y la utilidad de una actividad como ésta. Además complica la tarea de

conducción del Taller que continuamente debe adecuarse a la participación discontinua y variada de los estudiantes que se encuentran en situación de umbral.

b) Relacionadas con los ingresantes / participantes:

✓ **Crisis de umbral:** sobrecarga horaria, falta de tiempo; algunos ingresantes se sienten *desbordados* -según nos han manifestado varios de ellos- y prefieren descartar la posibilidad de asistir a un *taller voluntario* para no aumentar sus cargas y obligaciones académicas, aunque reconocen que necesitan de un apoyo *extra* para superar dificultades y afianzar competencias. Esta actitud de cierre y aislamiento, se asocia a la crisis del umbral de ingreso que estudiamos y que podemos interpretar a través de la teoría de los “umbrales semióticos”. (Cf. Camblong, 2005).

✓ **Escasa meta /reflexión acerca de la escritura como proceso:** como ya hemos descrito en el informe anterior, para gran parte de los ingresantes la escritura es una actividad *en sí misma*. Consideran que es una *habilidad* que pueden *adquirir de una vez y para siempre* y no como una *competencia* que es necesario *desarrollar, practicar y mejorar* cotidianamente. Contrariamente, consideramos que

... el acto de escribir, lejos de ser producto de la magia, es el resultado de una tarea sostenida. Existe en la actualidad, en el imaginario colectivo de nuestros estudiantes, la idea de que escribir es un proceso espontáneo, producto sobre todo de una capacidad singular, cercana a los dictados de la inspiración (Klein ob. cit.; 21).

Los talleres de escritura académica se proponen, justamente, desmitificar esta *creencia* a partir de un trabajo continuo y dinámico sobre la propia escritura, en permanente diálogo e interacción con la de los otros. En este sentido, en los talleres se han establecido grupos de trabajo en los cuales se ha instalado la *práctica constante* de la escritura académica logrando, en casi todos los alumnos asistentes, un desarrollo y un progreso de sus competencias para la comprensión y producción de textos.

Modalidades y temáticas de trabajo

Cabe destacar que durante el primer cuatrimestre se continuó con la propuesta del año anterior, a partir de la cual se abordaban los intereses y dificultades *emergentes* de los alumnos asistentes. De esta manera y según los trabajos específicos que debían elaborar para las cátedras que se encontraban cursando, proponían temas y cuestiones a trabajar a partir de los cuales los talleristas preparaban materiales didácticos y actividades secuenciadas en diversos encuentros.

Esto resultó durante algún tiempo, pero tuvo algunas desventajas evidentes: al trabajar puntualmente sobre los prácticos y parciales que les solicitaban en el cursado regular de las cátedras, el taller se iba transformando en un espacio de tutoría y consulta para la resolución de los mismos y, en este sentido, se *duplicaba* el espacio que ofrece cada cátedra para un encuentro más personalizado entre el alumno y el docente. Esta *transformación* contrariaba los objetivos primordiales que nos habíamos fijado a comienzos del 2009; recordemos algunos de ellos:

- ✓ *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.*
- ✓ *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.*
- ✓ *Proponer estrategias que promuevan en los aprendices diferentes formas de metareflexión crítica para el análisis de los textos propios.*

De esta manera, si bien en algunos casos el trabajo sobre una consigna puntual solicitada por una cátedra podía servir a otros si se abordaban aspectos generales y que rondaran la problemática de los formatos y los géneros académicos, luego de varias reuniones de trabajo con el equipo de coordinadores y talleristas en las cuales se comentó y debatió acerca de las diversas experiencias en los talleres, se decidió plantear -a partir del segundo cuatrimestre- tres ejes temáticos diferentes que cubrían las dificultades e intereses más relevantes y recurrentes entre los asistentes.

De este modo, la convocatoria a los talleres del segundo cuatrimestre se realizó a partir de afiches que difundían la *nueva metodología* de trabajo y la exhibición del eje temático sobre el cual se trabajaría (Ver materiales anexos). Dichos afiches, fueron pegados en las paredes cercanas al Departamento de Letras y en el *Cuartito de Letras* -espacio de estudio de los estudiantes de la carrera- por ser los espacios en los cuales los estudiantes de Letras circulan con mayor frecuencia.

También se recorrieron las cátedras del Ciclo Introductorio para invitar a los estudiantes a sumarse a esta propuesta de trabajo. Por otra parte, en la cátedra *Procesos Discursivos* -cuyas docentes participan de este proyecto- se conversó e intentó *persuadir* a determinados estudiantes a que asistieran a los talleres considerando dificultades y problemas evidentes ya manifestados en trabajos prácticos –con frecuentes reformulaciones- y en el primer parcial.

Cabe destacar que esta nueva modalidad a partir de la cual se focalizó en determinados ejes temáticos que, según entendemos, resultan *claves* para el tránsito exitoso y la superación de la crisis del umbral universitario -*técnicas de estudio y formatos de síntesis, problemáticas del discurso referido, géneros y formatos académicos*-, resultó más productiva considerando que dio lugar a la preparación de materiales didácticos-mediatizadores (cfr. apartado posterior) sobre los cuales se pudo trabajar en conjunto a partir de la interacción con los pares.

Las actividades instaladas en cada uno de los talleres y los *frutos* que ha dado la implementación de las mismas se encuentran desplegados a lo largo de todo el presente informe. Consideramos que aún nos queda mucho por transitar en los caminos de la *alfabetización académica*, sobre todo si tenemos en cuenta que dicho concepto

... pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los

ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y se escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino; 2003).

En consonancia con lo dicho, reconocemos en esta suerte de *cierre provisorio* que las experiencias desencadenadas de los talleres puestos en marcha durante el período 2010-2011 han resultado enriquecedores teórica y metodológicamente para el equipo de investigación y de trabajo. Claramente, continuarán creciendo a partir del análisis y la revisión de los talleres a partir de los cuales se podrán pensar y proponer nuevas estrategias de trabajo acordes a las competencias y necesidades de nuestros ingresantes para ayudarlos a *transitar* y *permanecer* en el umbral -todo el tiempo que sea necesario- de la manera menos traumática y más comprometida y cordial posible, para finalmente *cruzar* hacia otros territorios ya afianzados en la escritura académica y profesional.

La experiencia de “ser tallerista” en talleres de lecto escritura académica

Así manda la tradición en... el noroeste de América. El artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos. Recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano (Entrevista - 2003)
<http://www.ps.org.uy/noticias570.htm>

La convocatoria realizada por este proyecto - durante el segundo cuatrimestre del 2009 y renovada a comienzos del 2010 - a graduados y estudiantes avanzados de la carrera de Letras para integrarse como colaboradores / talleristas tuvo excelente respuesta ¹.

Durante el lapso de año y medio de este proyecto, el grupo inicial – espontáneo y relacionados entre sí por un mero conocimiento circunstancial en la carrera - se fue transformando en un *equipo* estable que ha logrado no solamente sostener el funcionamiento de los talleres sino que pudo participar activamente del Congreso Internacional y Nacional de Semiótica realizado del 6 al 8 de octubre en nuestra facultad, presentando ponencias y relatorías que se adjuntan al presente informe. El funcionamiento de los talleres en horarios diferentes (ver cuadro de organización de talleres en páginas previas) ha permitido el trabajo más intenso y la organización de mini equipos que resultaron muy operativos a la hora de planificar, producir y autoevaluar la tarea.

¹ El grupo inicial (en total: 5 graduados y 3 estudiantes avanzados) ha tenido solamente bajas. Una graduada que ha renunciado (diciembre 2009) por superposiciones de horarios laborales y otra baja - temporal - de una graduada que viajó becada (septiembre 2010) a una universidad española. A la vez ha incorporado a dos estudiantes avanzadas como colaboradoras durante el último período. En ese mismo lapso, uno de los estudiantes se ha graduado. Actualmente, conforman el equipo cuatro (4) graduados y cinco (5) estudiantes de Letras avanzados. Pero sobre todo, es destacable que todos ellos respondieron a las exigencias de una tarea comprometida y difícil.

Pero consideramos relevante integrar a la descripción de la tarea cumplida, algunas reflexiones acerca de lo que significa “ser tallerista” en talleres de lecto- escritura académica como los nuestros.

Conviene comenzar desde lo muy reconocido. En general, todos pensamos que trabajar en un taller de escritura no es tarea sencilla. Ninguno de nosotros (docentes investigadores – estudiantes de Letras) hemos sido preparados durante nuestra formación para ello. Fuimos avanzando “a pulmón” y con la metodología empírica de la “autocrítica persistente” para superar dificultades con prácticas de ensayo y error.

Hemos aprendido poco a poco y entre todos, que para ser ‘tallerista’ en el marco de la institución académica no basta la solvencia y desenvoltura profesional, ni la capacidad crítico - creativa; es imprescindible contar con una gran dosis de resistencia a la frustración y compromiso con la tarea. Expliquemos un poco más. En cada encuentro, la solvencia y desenvoltura profesional así como la creatividad del tallerista se ponen a prueba, ya que muchas veces se debe posponer la tarea que se ha pensado realizar con los participantes, para responder a demandas variadas y muchas veces, imprevisibles. Es decir, en el taller *la emergencia puede alterar y/o suspender la planificación previa*.

La misma solvencia profesional alimenta el compromiso y el sentido (auto) crítico dando a cada equipo de taller grandes dosis de resistencia a la frustración para persistir en la convocatoria, superar las ausencias y las irregularidades de la asistencia de los grupos participantes.

Hoy podemos decir que, tanto el equipo conductor como los participantes que asistieron regularmente han comprendido que el taller de escritura del proyecto es un espacio que persiste, que siempre está abierto, que - aunque no se pueda asistir regularmente a los encuentros - no cierra ni expulsa y que esa es una de sus diferencias con las cátedras, con las clases formales.

Por otra parte, observamos como muy positivo el hecho de que el taller está integrado a su contexto. Todos, talleristas y participantes lo conocen porque son habitantes nativos de la academia y de la carrera. Ha contado con el aval de los equipos docentes de la carrera, explícito en reuniones de trabajo departamental. Esta es una ventaja importante.

Así, el proyecto ha logrado la construcción de una red de relaciones que se irá intensificando con la continuidad del proyecto, para contener y estimular a sus integrantes. Por otra parte, entendemos que - aunque la presencialidad sea fluctuante – la tarea se retroalimenta no solamente con intercambios personales, sino también con las lecturas compartidas fuera del taller y con producciones virtuales (a través del blog, del correo electrónico y de la página del proyecto). Con referencia al contexto y al ambiente de aprendizaje, vale acotar que logramos, al trabajar en el mismo departamento de Letras, contar con un lugar adecuado ya que cumple con los requisitos que señalan los especialistas en talleres educativos². Sin embargo, sería deseable contar con un espacio propio³, cosa que en un futuro

² Un taller necesita – según señalan - un espacio que cuente con “amplios recursos” y que aunque esté “estructurado en forma compleja”, resulte flexible, con disponibilidad de “gran volumen de herramientas y medios de información”. Se insiste en que “debe tener disponibles, manuales, diccionarios, literatura especial, banco de datos y también, acceso a Internet”. Cf. OEA, 2003: 135

³ Muchas veces – en reuniones de trabajo grupal - comparamos la tarea del taller de escritura con la de un taller de arte (de pintura o de escultura), para insistir en la importancia de la figura del ‘tallerista’ y en su función de trabajador / productor de aquello que pretende que los participantes aprendan, en nuestro caso, escritos académicos. Dicho de otro modo, el tallerista se debe *jugar como escritor en proceso con sus alumnos...* de

podría lograrse si el proyecto alcanzara en la institución una trayectoria reconocida durante un lapso prolongado.

Respecto a la duración y la organización de los procesos de trabajo, si bien muchos talleres se organizan como un curso compacto de entre tres y diez días de trabajo, otros, como el nuestro, funcionan como una práctica sostenida y constante a través de un largo período⁴.

Escritura y metadiscurso en el umbral

Este escrito se funda sobre retazos: por un lado, lo componen las prácticas nuevas que instaura nuestro proyecto de investigación *Experiencias de Escritura en Umbrales Académicos – EXPER*, como lo llamamos – en el cual intentamos ligar la investigación a la acción; por otro lado, nuestra memoria institucional nos hace retomar los recorridos de proyectos anteriores (especialmente aquellos a los cuales varios de los miembros de nuestro equipo han pertenecido en algún momento), recorridos que pondremos en escena mediante la revisión de categorías y cuestiones sobre las que hemos trabajado, y que nos siguen interesando en esta nueva etapa.

El proyecto *EXPER* tiene antecedentes varios en la investigación sobre los procesos discursivos que atañen a la *alfabetización ACADÉMICA*⁵ y a lo que llamamos *alfabetización avanzada especializada*⁶ en Letras. Esto, en su momento, tuvo que ver con intereses diversos, según los tiempos.

Así, podemos remitirnos a proyectos de investigación anteriores, dirigidos por Silvia Carvallo, tales como *La actividad discursiva del estudiante universitario* (1992- 1994) o *Escritura y Umbral. El análisis de errores como estrategia pedagógica* (1995-1997), cuyo fin contemplaba la producción de conocimientos sobre procesos discursivos, y también la delimitación de posibles líneas de acción para la práctica pedagógica.

alguna manera necesita mostrar que él también escribe y para ello, tiene que dejar que los aprendices lo vean escribir. Esto significa abandonar la postura del catedrático o del mero conductor de la tarea, para pasar a ser *alguien que trabaja con el otro*, codo a codo con el aprendiz, rompiendo la asimetría de la relación tradicional entre alumno / profesor. Sin dudas, todo un aprendizaje para el tallerista...

⁴ Como ocurre en la mayoría de los “círculos de calidad”, que funcionan con personas que han trabajado durante un cierto tiempo en la institución. (Cf. OEA, 2003: 136)

⁵ Paula Carlino (2005) se refiere a la *alfabetización académica* en tanto “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.” A esto agrega que también remite al “proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p. 13-14).

⁶ La noción de *alfabetización avanzada especializada*, nos permite hablar de la “*competencia discursiva* exigida por las prácticas académicas” que “*en el caso del estudiante de Letras* se despliega y complejiza a medida que el aprendiz toma conciencia de las relaciones entre categorías y factores constitutivos de la transtextualidad y de los procesos discursivos complejos. Esta conciencia de usos lingüísticos y discursivos le permite disponer, de conocimientos explícitos de nivel secundario y terciario, es decir, de nivel consciente y sistematizados, abstractos y verbalizables.” (Carvallo, 2007, 33)

Posteriormente, hallamos las dos etapas del proyecto *De los Géneros Académicos a la Escritura Profesional – GAEP I y GAEP II*, que enfocaban su atención sobre los *géneros académicos* (así se delimitaba su *campo discursivo*⁷) y, dentro de estos, un determinado corpus de textos producidos por alumnos –ingresantes, avanzados y egresantes– de las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la UNaM (esto definía el *espacio discursivo* sobre el cual se centraría el análisis).⁸

El foco se ha puesto sobre los *procesos escriturales* de sujetos involucrados en situaciones de *umbralidad*⁹ dentro de su tránsito por la vida académica en la institución universitaria, con un especial interés sobre las *modalidades y modalizaciones*¹⁰ *metadiscursivas en los géneros académicos*, “tomados como

⁷ Para Dominique Maingueneau (1993), el *universo discursivo* constituye “un conjunto de discursos que interactúan en una coyuntura dada”. Entre tanto, el *campo discursivo* “resulta de la interacción de un conjunto de *posicionamientos* que se hallan en relación de concurrencia en sentido amplio, y que se delimitan recíprocamente: por ejemplo las diferentes escuelas filosóficas o las corrientes políticas que se enfrentan, explícitamente o no, en una cierta coyuntura, para detentar el máximo de legitimidad enunciativa”. El *espacio discursivo* es un recorte que hace el analista dentro de un *campo discursivo* –que, de otro modo, es difícil de abarcar por su extensión– para lo que toma un subconjunto, “constituido de al menos dos posicionamientos discursivos en los que el analista juzga que la puesta en relación es interesante para su búsqueda”. (En francés, originalmente)

⁸ Como instrumento metodológico, el GAEP recurrió a lo que llamó Análisis Crítico del Discurso (ACD), que, por etapas ha sido ACDP –*Análisis Crítico del Discurso Periodístico*–, ACDI –*Análisis Crítico del Discurso Institucional*– (en proyectos ligados otros espacios discursivos) y ACDA –*Análisis Crítico del Discurso Académico*.

En la primera incursión (GAEP I), el archivo textual se compuso de trabajos elaborados por alumnos de la carrera, en distintos *umbrales*, para distintas cátedras dictadas por sendos docentes: informes de estudio, ensayos, memorias individuales, exámenes parciales, reseñas bibliográficas y de eventos, autoimágenes de lector/ escritor, informes autorreflexivos sobre experiencias de escritura.

Una segunda incursión (GAEP II), se ha centrado en las monografías/ tesinas de grado de carreras – Licenciaturas en Letras y en Comunicación Social– en los que esta experiencia de autoría en Investigación es tanto un ritual iniciático como una condición del egreso.

⁹ Esta *umbralidad*, según lo explica Ana Camblong, “refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje, ambos componentes necesarios y entramados en la misma definición.” (2003, 23). Digamos que no sólo los autores de las textualidades elegidas para la consideración se hallan en esta situación de pasaje, sino sus discursos, en tanto *sujetos* “siempre que resguardemos su estatuto de interpretante semiótico, dado que este sujeto no refiere a una ‘persona’, sino a cualquier cosa (signo) que transite de un lado al otro, de un estado a otro, por ejemplo un discurso que atraviesa límites de diversa índole. (...) En efecto, un discurso no transita la ‘umbralidad’ sólo cuando pasa del proemio al capítulo, sino en *múltiples configuraciones que instauran confines (epistémicos, religiosos, literarios, éticos, etc.) cuyo tránsito no deja indemne las significaciones, sino todo lo contrario: el cronotopo del umbral supone una ruptura que afecta la semiosis en sus múltiples dimensiones.*” (Ob. cit., 25)

¹⁰ Sobre *modalidad* y *modalización*, tomamos las elaboraciones del informe de proyecto GAEP I: “El concepto de *modalización* es introducido por Grau Tarruell para ser utilizado como una categoría conceptual que sirva para dar cuenta “de qué manera se traspasa la subjetividad a las producciones lingüísticas”. En la tesis se relaciona este concepto con el de *modo* (categoría gramatical) y con *modalidad* (término confuso que algunos autores usan como sinónimo de *modo* y otros como *modalización*) como una categoría conceptual que sirve para dar cuenta “de qué manera se traspasa la subjetividad a las producciones lingüísticas”. La *modalización* es un concepto pragmático que nos permite una aproximación interesante al análisis de las actitudes del hablante en los discursos y le permite una reelaboración de una tipología. Las formas de *modalización* que se diferencian en esta tesis (Grau Tarruel, 2003: 358) son cinco:

- *deíctica*, conectada con la inscripción en el texto de los interlocutores y sus interrelaciones;
- *epistémica*, según el grado de certeza;

dispositivos discursivos fuertes que evidencian en la escritura, las competencias y saberes disciplinares que ha podido desarrollar el estudiante...” (Carvalho, 2006: 1). La situación de *umbralidad* no sólo atañe a la vida académica de los actores-productores de los textos en cuestión. Sus prácticas de escritura también evidencian huellas del pasaje, por el que dejan de ser meros papeles personales e íntimos, para mostrarse como escritos de estudiantes en formación, en una organización académica.

La primera etapa del pasaje tiene lugar en los *géneros académicos*, que se inscriben en prácticas discursivas institucionalizadas. El enunciador se halla, para su producción, con una determinada constelación de temáticas posibles, junto con un repertorio de estilos enunciativos que la organización académica propone como legítimos. Esta organización obra, a la vez, no sólo como un dispositivo regulador, sino como la propia esfera en la cual circulan estos géneros que adquieren, por esa misma restricción, el carácter de *palabra semi-pública*. Algunas veces este umbral de lo semi-público es transpuesto, como en el caso de los trabajos que son presentados en congresos, jornadas o encuentros de especialistas, o como cuando una tesina es editada, lo que la convierte en *palabra pública*.

Ahora bien: ¿dónde se encuentran las huellas de este pasaje hacia el dominio de los *géneros académicos* y la *escritura profesional*? Como una especie de advertencia, vendría bien acotar que el “simple dominio de los géneros académicos” no supone un esfuerzo mínimo (todos los que hemos transitado el mismo recorrido sabemos esto) y ambos estadios tienen que ver con grados de experticia en el empleo de la palabra en la escena enunciativa académica.

Para visualizar el pasaje, el GAEP propuso trabajar a partir de tres modalidades de escritura los archivos textuales con los que contaba. En realidad, esta tipificación fue transformándose/ complejizándose, hasta llegar a diferenciar entre *escritura reproductora*, *escritura autógrafa* y *escritura autonómica*. Estas modalidades suponen gradaciones que tienen que ver con distintos aspectos: *metadiscursividad*, asunción de *autoría*, *representación del discurso ajeno/ otro*, pasaje de la *filiación a la afiliación crítica e intelectual*.

La *escritura reproductora* instala al estudiante en su campo disciplinar, permite el inicio de una relación dialógica con otros autores, mediante la lectura y el estudio, y por eso inicia el camino de la apropiación de redes conceptuales y competencias ligadas a la disciplina y al desempeño dentro de la organización académica.

La *escritura autógrafa* implica un paso más allá de la instancia iniciática que implica la de apropiación. Aquí asoma la asunción de autoría y el incipiente distanciamiento del sujeto respecto de su enunciación permite transitar el camino hacia la afiliación discursiva e intelectual e iniciar el compromiso con la escritura profesional.

La *escritura autonómica* implica la autorreflexión sobre el proceso de puesta en discurso, lo que conlleva una mayor conciencia de la heterogeneidad enunciativa y de la autonomía. Aquí ya podemos suponer la consecución de competencias metadiscursivas ligadas al ejercicio de la escritura profesional.

-
- *deóntica*, relacionada con la expresión de la obligación;
 - *apreciativa*, según expresiones con juicio de valor;
 - *reflexiva*: relacionada con los comentarios que el enunciador hace de sus propias palabras.

Resaltamos esta última forma de *modalización*, porque es la que nos interesa como rasgo específico de la escritura profesional (según hipótesis ya desplegada en informe 2006) y específicamente, nos ayuda en el ACDA.” (Carvalho, 2007: 26-27)

Metadiscurso, metalenguaje, metacomunicación, metaenunciación son todas dimensiones que se ligan con el retorno del decir sobre sí mismo, para focalizarse sobre alguno de los aspectos de ese decir. De todas esas formas de retorno, la *metadiscursividad* tiene estrecha relación con la *alfabetización avanzada especializada* pues supone en el escritor/ aprendiz una conciencia de la lengua que lo atraviesa, pero también de los procesos y los roles que actúa toda vez que pone en juego el propio discurso, dentro de un campo especializado del saber. Mediante el *metadiscurso* –que está ligado al *metalenguaje*– el enunciador realiza una operación de retorno sobre su propio enunciado, para describirlo o autocomentarlo. Pero esto va más allá de la referencia a los componentes de la lengua, pues “toda operación metadiscursiva se inscribe en una interacción rigurosa, reajustando la enunciación en función de coerciones inmediatas o generales, y no es, en ningún caso, gratuita...” (Maingueneau, 1987: 94). El *metadiscurso* da cuenta de una inscripción del sujeto enunciador en el interdiscurso de una Formación Discursiva ¹¹ (FD).

Cada una de las modalidades de escritura anteriores se relaciona con una determinada manera de ejercer el *metadiscurso*. El *metadiscurso reproductor* o *de apropiación* involucra una perspectiva del discurso sobre sí mismo desde una distancia menor, la que tiene que ver con el hecho de que el enunciador no escenifica las operaciones de monitoreo sobre su producción textual. En esto puede verse la inscripción de su discurso en el interdiscurso de una FD, y su posicionamiento en la *escena discursiva* puede percibirse como *filiativo*. Esto se percibe en los mecanismos de *Representación del Discurso Ajeno* ¹² (RDA), que en general son canónicos –estamos hablando todavía de géneros académicos– ya que se procede a citar –generalmente, sin cuestionarlos– directamente o indirectamente (a veces sin atribución de fuente) la palabra de los autores leídos.

¹¹ Para Foucault, las Formaciones Discursivas funcionan como *sistemas de dispersión* (que funcionan como las suspensiones coloidales, pues se componen de una sustancia *continua*, fluida en la que se halla otra *dispersa*, suspendida en partículas) que establecen regularidades –orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones– entre objeto, tipos de enunciación, conceptos, elecciones temáticas, de un determinado número de enunciados, que pueden incluso ser muy disímiles (cf 1979). En sentido estricto, una FD es un *grupo de enunciados*, “el sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que lo rige, ya que obedece además, y según sus otras dimensiones, a unos sistemas lógico, lingüístico, psicológico. Lo que ha sido definido como ‘formación discursiva’ escande el plan general de las cosas dichas al nivel específico de los enunciados. Las cuatro direcciones en las cuales se le analiza (formación de los objetos, formación de las posiciones subjetivas, formación de los conceptos, formación de las elecciones estratégicas) corresponden a los cuatro dominios en que se ejerce la función enunciativa” (cf. 1979: 196)

¹² *Representación del Discurso Ajeno* es una denominación por la que Jacqueline Authier Revuz intenta una aproximación distinta a lo que denominamos usualmente *Discurso Referido*. En el artículo *Le discours rapporté dans tous ses états*, (2001), explicita las razones de este cambio de ángulo, que responde a diversas cuestiones –negativas y positivas, dice la autora. Así, entre las primeras “la inadecuación, a menudo observada, del término ‘referido’ para las imágenes de discursos por venir, hipotéticos, negados, (...) es decir, desprovistos del referente –anterior al acto enunciación– para el cual el término ‘referido’ podría convenir. También, ante el vigor de la asociación –establecida por una larga tradición– entre el “discurso referido” y la trilogía DD, DI, DIL (...) es mucho más dificultoso agrupar ahí lo que incumbe a la modalización del decir por reenvío a un discurso ajeno fuente (...) un discurso ajeno a *imitación del cual* se habla, y ya no un discurso *del cual* se habla.

En cuanto a las razones positivas, elegir el término ‘RDA’ es situar explícitamente el dominio enfocado en el campo, más abarcador, de la metadiscursividad (discurso sobre el discurso), con la especificación de la alteridad (el discurso ajeno) por la cual este dominio se distingue de la autorrepresentación del discurso que se está realizando.” (AUTHIER REVUZ, 2003, 16-17)

Cuando la perspectiva sobre el propio discurso se distancia más, nos acercamos a los metadiscursos *reflexivo* y *autorreflexivo*. En el primer caso, “el enunciador se muestra con capacidad para reflexionar –en general– sobre el discurso y la comunicación, o sobre los procesos de producción (propios o ajenos); pero sin contextualizar o sin relacionar con situaciones concretas.” (Carvalho, 2007: 87). El posicionamiento del enunciador sigue siendo *filial*, sin embargo, ya que, aun cuando pueda haber una tematización de lo discursivo y una apropiación de lo teórico o metodológico, no hay “*cuestionamientos hacia la escritura en proceso, sobre eso que se va escribiendo en el momento en que la enunciación misma se produce.*” (id. 88). Los cuestionamientos o las negaciones siguen estando en relación con el discurso citado –es más, el enunciador suele hacerse eco de las que plantea el discurso citado– que ya comienza a aparecer parafraseado o puesto en contraste con otros discursos.

Cuando el sujeto pone a la vista el trabajo con la materia verbal, cuando evidencia el monitoreo que realiza sobre su propio decir, cuando escenifica el debate con las palabras (propias, ajenas, las del interdiscurso de una FD), el metadiscurso es *autorreflexivo / con bucles o glosas metaenunciativas*. Este *metadiscurso* evidencia que todo enunciado es *dialógico*, pero además explota este carácter, lo muestra, y lo escenifica. Hacer esto supone una pericia mayor que los otros dos –o cuando menos, un compromiso mayor–, pues requiere de competencias especializadas (metadiscursivas, metalingüísticas, metacomunicativas, culturales, etc.) que el sujeto pone en juego cuando emprende el ejercicio de la palabra escrita. Aquí el posicionamiento es *afiliativo*, lo que quiere decir que la negación y el cuestionamiento no se hallan excluidos. El enunciador puede ironizar, discrepar y cuestionar al discurso que cita, aún cuando, en algún aspecto, exprese acuerdo. Nuestro proyecto actual – el *EXPER*– focaliza la atención (al menos en esta instancia del trabajo) sobre prácticas de escritura en el *umbral* de ingreso, no solamente en el sentido más burocrático e institucional, sino en tanto iniciación a las formas de ejercicio de la palabra dentro de un campo discursivo especializado. Allí, en esa instancia, los sujetos experimentan el momento de pasaje de diversa manera. Algunos logran la apropiación de/a los cánones requeridos por el campo, pero otros experimentan el *umbral* en tanto crisis y ruptura. Transitemos nosotros también ese umbral, mediante algunos ejemplos de escritura de alumnos ingresantes, para poder visualizar, a la vez, qué acontece en ellos en relación con aquellas modalidades de escritura y metadiscursividad que acabamos de mencionar (si es posible relacionarlas y parangonarlas con ellas).

Los escritos fueron obtenidos a partir de la realización de un trabajo al finalizar las jornadas de ingreso a la carrera de Letras, en el año 2010, durante los momentos iniciales de la cátedra *Procesos Discursivos*. Se solicitaba allí que los estudiantes se presentaran y refirieran las circunstancias que los llevaron a elegir la carrera de Letras, junto con un comentario sobre sus experiencias (pasadas y presentes) con la lectura y la escritura.

De entre los numerosos trabajos recibidos, seleccionamos unos pocos para esta parte del informe, apelando a criterios similares a los empleados durante el trabajo en el proyecto GAEP, mediante el Análisis Crítico del Discurso Académico (ACDA)¹³

¹³ Este ACDA opera en dos momentos –a veces sucesivos, otras, imbricados– e ingresa a las materialidades discursivas por dos entradas:

ACDA a través de lo paratextual, en busca de rasgos de heterogeneidad enunciativa y otros aspectos significativos para los objetivos de la investigación emprendida. Los paratextos funcionan como metaenunciados que enlazan el discurso con una Formación Discursiva (FD) determinada y constituyen un

en el que el punto de partida era la selección de materiales de archivo desde lo paratextual. Aunque, por ahora, la intención de la selección será vislumbrar los modos como en la escritura se traslucen los pasajes por el umbral de apropiación de formas canónicas de escritura, dentro de nuestro campo.

Vistos a partir de los marcadores paratextuales, hallamos algunos trabajos presentados en versión manuscrita y otros en versión impresa mediante el uso de procesadores de texto. Algunos presentan una portada que se ajusta a los requisitos solicitados por las distintas cátedras de la carrera y otras carecen de este paratexto. Asimismo, junto con la versión que se entregó como definitiva, algunos incluyeron los borradores que tomaron como punto de partida, elaborados y leídos durante el transcurso de la clase. Sin embargo, algunos alumnos entregaron solamente la versión en borrador, sin revisión.

Fue esto lo primero que permitió agrupar los trabajos en distintos paquetes: trabajos que se hallaban, aparentemente, en borrador y trabajos con versiones revisadas. Una vez agrupados, otro aspecto de la selección involucró, ya en la lectura, el hecho de que algunos alumnos mencionaban su condición de ingresantes por primera vez, mientras que otros se manifestaban como recursantes de la cátedra (que habían transitado la misma durante el año anterior) o como estudiantes que retomaban los estudios universitarios luego de varios años. Finalmente, esto último terminó de definir la selección de los escritos.

Entre los trabajos de ingresantes¹⁴, además de la ausencia de marcas paratextuales comunes en la escritura académica (portada, datos de filiación institucional, títulos, en algunos casos), podemos ver que la ruptura que conlleva el *umbral* se tematiza. De este modo, los autores de los escritos mencionan el cambio de perspectiva sobre la carrera, luego de transitar el curso de ingreso:

Elegí esta carrera debido a que en la secundaria La materia que más me gustaba y entendía era Lengua y Literatura, pero ahora estoy tomando conciencia que eso no era suficiente para elegir la carrera de letras. (SSB)

Por lo general, nunca me caractericé por ser una aficionada a los libros, ... y hoy por hoy me doy cuenta de que necesito más que nunca de la lectura constante, porque, de esto depende en gran parte el éxito de mi carrera. ... Con respecto a mi carrera se han modificado mucho mis expectativas... (CEG)

paisaje que anticipa y prepara al lector para interpretar, con reforzadores de enunciados incluidos o implícitos en el texto.

ACDA en las secuencias de enunciados, que implica relectura, descripción e interpretación. Se trabajan en secuencia los enunciados que se seleccionan según criterios diversos –estilísticos, estratégicos, compositivos o temáticos; en ocasiones puede retomar el paratexto, si es pertinente. Una vez hechas las secuencias, se las recorre con el fin de hallar muestras de *polifonía* y *heterogeneidad enunciativa*, junto con otras cuestiones propias de la investigación emprendida.

¹⁴ Las siglas corresponden a los nombres de los estudiantes participantes. Consignamos a continuación los datos correspondientes a las muestras de escritura analizadas /citadas en este trabajo: (SSB) Sandra Soledad Benítez., (CEG) Claudia Ester Graef, (JRF) Juan Ramón Feierabend, (CL) Claudia López, (RBS) Rosana Beatriz Silva, (LFV) Luciano Fernando Vercesi, (FMG) Fabio M. González.

La lectura aparece ligada al mundo literario, principalmente en función de libros y autores que circulan, por lo general, dentro del ámbito escolar. Entretanto, la escritura (el principal motor de la elección de la carrera, para la mayoría de los ingresantes) es presentada siempre en relación con la introspección, la intimidad y la emoción, y las experiencias con esta práctica se ciñen a la composición de poemas y cuentos o textos destinados a la reflexión personal. Mientras tanto, se silencia, salvo en algún caso, la mención de la escritura ligada al estudio y el saber.

He tenido bastante práctica en la lectura desde niña, leía cuentos cortos, historietas, novelas, ensayos y antologías. [menciona una lista de autores] ... y no solamente leía eso, a veces también leía diarios, revistas y a algún que otro filósofo (casi siempre para actividades del colegio). (RBS)

Por lo general, nunca me caractericé por ser una aficionada a los libros, siempre prefería escribir antes que leer, ... (CEG)

Cuando elegí la carrera del Profesorado en letras, más que preocupada por el futuro estaba preocupada por hacer producciones como grandes escritores que me han inspirado en la elección. ... Tal vez no llegue a crear significantes textos, como los del poeta Pablo Neruda, el novelista Paulo Coelho e inclusive como los del cantante Ricardo Arjona, ... (CL)

En cuanto a la escritura puedo mencionar el hecho de que escribí muchísimas cosas ya desde chiquitita comenzando con poesías en la escuela y cuentos. Luego, cuando ya estaba en la secundaria empecé a escribir ensayos breves, personales sobre cuestiones variadas, como la vida, el amor, la tristeza, la amistad siempre haciéndolo con una actitud crítica y mayoritariamente pesimista. (RBS)

Por otro lado, hallamos trabajos que evidencian un tránsito anterior por el *umbral*, como es el caso de recursantes y estudiantes que retomaban estudios. Esta condición se trasluce en el manejo (en algunos casos, aún vacilante, pero de todos modos presente) de marcas paratextuales como las portadas, los títulos, los resaltados, las notas al pie, el uso de la mención bibliográfica según lo que pueda considerarse esperable de un estudiante en el ámbito universitario, las fronteras discursivas que delimitan los espacios del discurso citado y el citante. Vistos a partir de estas marcas, estos escritos podrían situarse en la zona de la *escritura reproductora o de apropiación*.

Estos aspectos contribuyen a visualizar el tránsito por el umbral y la apropiación de / a las convenciones de los géneros académicos. Retomemos algunos:

- Asunción de la palabra desde el yo, aunque aún con rasgos del enunciador de la escritura casi íntima y personal:

Yo he elegido la carrera de profesorado y licenciatura en letras porque soy un apasionado de la literatura y me interesa mucho la docencia. Además lo tomo como un desafío personal puesto que he tenido una experiencia anterior en la carrera pero debí abandonarla ... (JRF)

Retomar una carrera, mi carrera de Letras, luego de veintitantos años de suspendida por razones laborales; no ha sido una decisión sencilla. ... Desarrollé el gusto por la lectura desde la escuela primaria ... En la escuela secundaria me atraía la idea de que tal vez yo también pudiera escribir... (LFV)

- Conocimiento de requisitos del ámbito en cuanto a formatos y géneros y de los tiempos administrativos de las prácticas de escritura y producción dentro de la carrera.
- Reconocimiento del ámbito académico como un espacio de ejercicio regulado de la palabra.

... espero poder cumplir con los plazos de entrega de los trabajos (prácticos, informes, etc.) a realizar. ... En cuando a lo que a escritura se refiere, espero lograr apropiarme de las herramientas que me permitan progresar en este campo. (JRF)

...creía que me iban a enseñar a escribir mejor. Error! Hoy rescato el haber iniciado el aprendizaje de la escritura del texto académico, ... Agradezco especialmente el contacto con los docentes [que intervinieron en el curso de ingreso]: un panorama general de buena parte de la carrera para contrastar expectativas: las válidas de las que no lo son. (LFV)

- Reconocimiento de posibilidades diversas de la lectura y escritura, que, en principio, separa la lectura / escritura placentera –de expresión personal, literaria – de la de estudio, ligada al deber.

Con respecto a la relación con la lectura, mis preferencias se orientan hacia la literatura pero considero importante conocer las distintas teorías, corrientes literarias y estudios del lenguaje. ... Cuando leo literatura lo hago con la intención de sumergirme en mundos de ficción (y algunos no tanto) siempre tratando de disfrutar al máximo la experiencia. Por otro lado, cuando leo teoría trato de hallar el placer del conocimiento. Con respecto a mi escritura personal, puedo decir que lo hago para expresar pensamientos, sentimientos y estados de ánimo. (JRF)

En pocos años llegué a publicar dos pequeños libros de poemas. Y mientras tanto comencé mis estudios en la Facultad de Letras de la U.B.A ... Tenía la idea de comenzar a sistematizar y ordenar conocimientos y lecturas. También creía que me iban a enseñar a escribir mejor [textos literarios]. Error! Hoy rescato el haber iniciado el aprendizaje de la escritura del texto académico, ... (LFV)

- Uso de convenciones para la mención bibliográfica, con resaltados de títulos o mediante el uso de notas al pie.

Los libros que he leído son en su mayoría literarios: De amor y de Sombras, La casa de los espíritus, de Isabel Allende; ... (JRF)

“Residencia en la tierra” de Pablo Neruda... “Curso de lingüística general”, F. De Saussure... Hace poco finalicé la lectura de “Los Presocráticos” (1).

(1) Juan David García Baca (Traducción y notas): Los Presocráticos. México, Fondo de Cultura Económica. 1996, (1944). (LFV)

- Empleo de fronteras discursivas que delimitan los espacios del discurso citado y el citante

Se hizo sentir el prejuicio de: “ya estoy grande para ir a la facultad” (LFV)

... un amigo se acerca a preguntarme que estaba haciendo: “Estoy mirando aquella nube”... (FMG)

Precisamente, el texto dentro del cual se halla el último ejemplo anterior presenta rasgos de *escritura autonómica con metadiscurso autorreflexivo*. El autor de este ensayo –**FMG**, quien, además, luego de iniciados los talleres de escritura, fue un asiduo asistente– se asume no solamente como el yo de la enunciación, sino que también se escenifica, mostrándose en el ejercicio de poner a andar la propia enunciación, debatiendo consigo mismo, con las palabras y con las cuestiones que debe tratar o dejar fuera de su escrito:

Ahora me encuentro ante una situación similar al tener que presentar un texto describiendo los motivos que me llevaron a decidir cursar la carrera de Letras o a enumerar algunas de las expectativas que tengo de lo que pudiera encontrar en ella. La respuesta rápida y sencilla sería “Porque me gusta Letras”, pero estoy seguro que le estaría dando a usted, profesor, la misma respuesta que di a mi amigo hace mucho tiempo atrás. Una respuesta más apropiada sería un resumen de los pequeños, (y no tan pequeños), acontecimientos que se sucedieron en mi vida en el transcurso de los últimos cuarenta años, ... Esta tarea sería muy extensa, no sabría exactamente por donde empezar y mucho menos en donde terminarla y estoy seguro que usted no aprobaría un trabajo muy extenso y tan terriblemente desordenado. Probablemente sí, pueda simplificar este trabajo realizando una descripción muy breve de mi y un anhelo...

Además del debate con las palabras, el discurso se escenifica en su dialogía, en la interpelación explícita del lector a quien apunta en tanto *usted profesor*, con quien también se debate. Un lector particular representado como aquél que tiene potestad sobre lo que puede ser dicho o silenciado –por su especial situación dentro del campo académico– mediante la aprobación o reprobación del trabajo solicitado: *estoy seguro que usted no aprobaría un trabajo muy extenso y tan terriblemente desordenado*.

El debate con las palabras / signos / objetos a los que refieren es escenificado mediante la supuesta indefinición que el autor pretende mostrar, desde el momento en que es interpelado para que defina los motivos y circunstancias que lo llevaron a responder la pregunta *¿Por qué la carrera de Letras?*. Pero, además, se escenifica a través del uso de glosas, mediante las que el enunciador vuelve sobre su propio enunciado, para comentar, reforzar o rebatir lo dicho y los modos de decirlo.

9.000 millones de pares de ojos, perteneciendo a 9.000 millones de personas (tuertos y ciegos incluidos),... 9.000 millones de mundos diferentes en una vastísima variedad de colores, (si fuera posible nombrar tantos colores)... Hay mundos saturados de lujos y placeres, mundos opacos (algunos vacíos)...

“Hay que estar muy al pedo para ponerse a mirar las nubes”. Una afirmación nada fuera de lo normal desde su ángulo de visión del mundo [se refiere al del supuesto amigo que enuncia aquella afirmación].

En su momento no supe que decir así que simplemente, (y plagiando una parábola budista), agregué: “Lo que pasa es que a mi me gusta estar al pedo”, comentario que aparentemente le resultó satisfactorio.

Con todo esto, podemos suponer que la dimensión “meta-” va más allá de lo simplemente *metalingüístico* (en tanto reflexión sobre el sistema lingüístico), pues toca las dimensiones de la comunicación en que acontece el escrito, las relaciones de interlocución que se ponen en juego en el discurso, y los posicionamientos de los interlocutores en el campo en el cual ejercen la palabra. Por esto, la reflexión se sitúa entre lo *metacomunicativo*, lo *metaenunciativo* y lo *metadiscursivo*¹⁵.

Hasta aquí se halla presentado el escueto muestrario de modalidades de escritura, armado con los retazos que mencionábamos al inicio de este escrito. Ahora bien, podríamos preguntarnos la razón de este paseo por diferentes modalidades de escritura y por ejemplos tomados de los escritos de los ingresantes. Una posible respuesta tiene que ver con la consideración de cuál sería la modalidad hacia la cual podríamos tender en nuestro trabajo de acompañamiento de los ingresantes, durante los talleres de escritura que lleva adelante el equipo. Un posible criterio se halla en sostener el ejercicio de la metadiscursividad y la vuelta de la mirada del escritor aprendiz sobre su propio decir. En lo que respecta al ejercicio de la escritura, lo esperable probablemente se ligue a la consecución de la *apropiación*, por parte del estudiante, de / a las convenciones que el espacio discursivo detenta como legítimas. Esto nos situaría más cerca de la modalidad del *metadiscurso reproductor o de apropiación*. Sin embargo, es interesante no dejar de lado la posibilidad de explorar los otros metadiscursos mencionados, en la interacción del estudiante con textos y mediante prácticas que tiendan a instalarlo en prácticas de escritura más competentes y auto-reflexivas. La otra respuesta remite a los objetivos que nos hemos propuesto para el trabajo en el equipo: acompañar a quienes deben transitar el *tembladeral* que significa *umbral* del ingreso a este campo de ejercicio especializado de la palabra, que es el del ámbito universitario, en particular el de las Letras.

¹⁵ Con relación a la cuestión del metalenguaje y las dimensiones de lo metadiscursivo, retomamos el **Informe de avance – etapa agosto diciembre de 2009**, de nuestro proyecto, donde la profesora Carvallo se refiere a las “Las competencias metalingüísticas y metadiscursivas en carreras de Letras” (pp. 9 a 23)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para cerrar lo hasta aquí planteado, podemos destacar que en el breve lapso que hemos desarrollado nuestras “experiencias de escritura” (tres cuatrimestres: de agosto 2009 a diciembre 2010) el proyecto ha logrado conformar un equipo de graduados y estudiantes avanzados dispuestos a trabajar como “talleristas” asumiendo el desafío que ello implica.

Esto permitirá proponer nuevas etapas de desarrollo del proyecto, para pensar y desplegar estrategias de aprendizaje enriquecidas por el trabajo compartido, acordes con las competencias y necesidades de nuestros ingresantes.

Por otra parte, todos los miembros del equipo, sea como investigadores o como talleristas, hemos avanzado en la construcción de marcos teóricos que permiten el análisis crítico de las producciones y la generación de estrategias de aprendizaje para optimizar las competencias de los estudiantes con relación a la escritura académica.

Creemos que es importante sostener el espacio creado para contener y ayudar al ingresante a permanecer en el umbral - todo el tiempo que sea necesario - de la manera menos traumática, más comprometida y cordial posible; o bien, darle el andamiaje necesario para superar la inevitable crisis que acompaña su tránsito, hasta finalmente completar el pasaje hacia otros territorios más exigentes de la carrera, con las competencias discursivas más desarrolladas, especialmente las relacionadas con la lectura / escritura académica y profesional.

Finalmente cabe señalar que, como docentes investigadores del proyecto, estamos convencidos de que las “experiencias de escritura” en los talleres del umbral, ubicadas más allá de las formalidades que implica el curso instituido en una cátedra, crean un campo de trabajo abierto y flexible para adecuar y transferir aportes de lecturas teóricas, de investigaciones previas y/o referencias de prácticas similares en otros espacios académicos, a los contextos de producción de nuestro espacio universitario regional.

PRODUCCIONES DE LOS TALLERISTAS

PARTICIPACIONES EN CONGRESOS - PONENCIAS

CONGRESO DE SEMIÓTICA - 2010

Hemos participado en el *VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica*, integrando la mesa titulada *Escritura y géneros académicos* en la cual se expusieron trabajos relacionados con las temáticas y problemáticas desplegadas en el Informe de Investigación 2009.

En la mesa de ponencias, se presentaron los siguientes trabajos:

Silvia Carvallo: *Coordinadora*.

Andruskevicz, Carla: *Conversaciones en torno a la “corrección/revisión” en los umbrales académicos*.

Bertoni, Mariel - Fernández Brizuela, Rocío: *Recorridos por el umbral: una crónica de la experiencia-taller con ingresantes de Letras*.

Insaurralde, Silvia: *A cada lado de la puerta (minúscula experiencia de taller de escritura)*.

Conversaciones en torno a la "corrección/revisión" en los umbrales académicos¹⁶

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*, *moverse*, *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

¹⁶ Esta ponencia se incluye porque su lectura en relación con todo el informe 2011 nos parece pertinente, pese a que ya fuera incluido su contenido como parte del informe de avance 2010.

una “policía discursiva”¹⁷ 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 *si y sólo si* 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 *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).

¹⁷ Los resaltados son nuestros.

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 *entretelar* 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/ enfretarnos* 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 *subcampos* 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.

A cada lado de la puerta (minúscula experiencia de taller de escritura)

Por Lic. Silvia Insaurralde

Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosearnos: «Este jovencito quiere intervenir. Ya irás aprendiendo». Sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes.

Walter Benjamin

El título, con el que aludo a la promesa de lo que vendrá en esta ponencia, evoca una imagen pedestre: alguien que se acerca a la puerta (sea con la intención de trasponerla, sea con la de otear hacia el interior, a ver si decide hacerlo) y alguien, del otro lado, que la abre (piénsese en el gesto de bienvenida, o, si se quiere, en el cuerpo que oficia de improvisado cerco).

De este modo, dos perspectivas del *umbral* coincidieron en esta experiencia de taller que nos reunió a ingresantes de la carrera de Letras y a mí. Por un lado, la de los ingresantes. Por otro, la del umbral que debí atravesar yo, pues jamás me había tocado en suerte llevar adelante un taller de semejantes características.

Llevé conmigo, a cada encuentro la experiencia de alumna en situación de taller, la de mis prácticas áulicas en escuelas secundarias, las reflexiones que ya había intentado durante mi participación de otro proyecto ligado a la escritura y el espacio académico. Entretanto, los asistentes al primer taller 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.

Confieso que, en este punto, me siento tentada de elaborar una cronología de las actividades que llevamos adelante durante el tiempo que duró la experiencia. Pero decido desistir. Sin embargo, creo necesario detenerme sobre el primer momento que recuerdo de aquella experiencia, para otorgarle algún sentido nuevo, especialmente en lo que respecta al rol que yo misma he jugado en ese proceso.

Como se hizo saber desde un principio que estas reuniones tendrían el fin de construir herramientas para zanjar dificultades en procesos de escritura y resolución de ejercicios, la mayor parte de los trabajos que llegaron en manos de los asistentes fueron elegidos precisamente porque representaron algún problema. Así, leímos los trabajos e intentamos una comparación entre las dificultades que surgieron en distintas cátedras del primer año. Las diferencias de criterio en las correcciones, la posibilidad –o la imposibilidad, en algunos casos– de rehacer los 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.

Este ejercicio de relectura se pretendía inauguración que permitiera el inicio del taller. Sin embargo, supongo ahora, rememorando aquella primera experiencia: los escritos que ostentaban los asistentes en su explicación fueron los *artefactos semióticos* que proyectaron la memoria en múltiples direcciones. Esta “documentación fehaciente” del tránsito por el umbral de ingreso, fue también

propiciatoria de la *revisión* –esa práctica de la insistencia sobre la propia escritura, de la que los ingresantes parecen tener poca experiencia, a juzgar por sus propios relatos.

Pero también los escritos releídos funcionaron como disparadores de un retorno que tuvo dos modalidades. Una de ellas, justamente, funcionó como evocación de la vivencia de la escritura, asociada a cada trabajo práctico o examen escrito: así fueron traídos a colación la dificultad o facilidad para comprender las guías de resolución, pero también aspectos más orgánicos como el nerviosismo experimentado en el cuerpo, la posición del cuerpo en el pupitre, la transpiración, la sensación de vacío verbal.

Este retorno de la mirada hacia lo vivido, imagino, implicó la resignificación la vivencia, y en su dimensión de *experiencia puesta en discurso*, se tornó, de algún modo, en conocimiento a partir de las circunstancias rememoradas. Cada trabajo práctico y cada examen fue vislumbrado en su dimensión de *umbral* (aunque en ese momento no se empleara ese término), ya que, en la charla cada asistente dejó deslizar la apreciación de que cada uno de esos momentos tuvo que ver con una instancia de pasaje hacia el interior de la escena académica y hacia los rituales que ella implica. Un pasaje y una *crisis* (cambio, ruptura, juicio) de los que yo misma rendí cuenta, cuando les relataba mi propia experiencia del tránsito por el primer cuatrimestre al iniciar la carrera.

Mencionaba antes que el retorno adquiriría dos modalidades. La primera, requirió una vuelta sobre la vivencia, para otorgarle algún sentido. La segunda, por otra parte, tuvo que ver con el retorno sobre el decir, mejor dicho, en este caso, sobre el propio ejercicio escriturario que implicó la resolución de los trabajos y exámenes. Con esto, pretendía el ejercicio de una *reflexión metadiscursiva*¹⁸. Lo primero que se mencionó tuvo que ver con logros y dificultades ligados a procesos de textualización: la corrección, la adecuación, la coherencia. Pero –y es mi intención que este “pero” suene mayúsculo– también se mencionaron aspectos ligados a los contratos pedagógicos en cada cátedra, 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, aquello que está tácitamente –y en algunas ocasiones, explícitamente– vedado mencionar.

Luego de este inicio, vinieron las actividades del taller de escritura. Lecturas y relecturas, paráfrasis, reformulaciones, mecanismos de citación y de mención bibliográfica, escritura, revisión y autocorrección. Experiencias diversas que suponían una transposición a la escritura de ese carácter de *enunciadores situados*, que dejaron traslucir los asistentes en aquél primer momento de reflexión sobre los trabajos pasados. Experiencias que tendían, a su vez, a promover hábitos ligados al ejercicio de las *buenas prácticas de escritura*.

¹⁸ El interés por la cuestión de la *actividad metalingüística* constituyó uno de los focos de estudio durante el desarrollo del proyecto *De los géneros académicos a la escritura profesional. Competencias y metadiscursos en carreras de Letras* (2004 – 2007), dirigido por la Prof. Silvia Carvallo y del cual participé. En el informe final del proyecto hallamos el desglose de lo metalingüístico en términos de *metadiscurso*, *metacomunicación* y *metalenguaje*, y en esto hallamos la remitencia a trabajos de Maingueneau y Charadeau (2002) y Gaulmyn, citado por Camps, (2000: 23)

Ahora bien, esto de las *buenas prácticas de escritura* genera en mí dos preguntas. La primera indaga acerca de qué son las “buenas prácticas”. Para dar respuesta a esa pregunta, debo recurrir a otra experiencia pasada, de cuando en el proyecto GAEP I y II nos preguntábamos sobre lo que hacía que un escritor en el campo de las Letras diera el salto desde el dominio de los géneros académicos hacia la escritura profesional. Por otra parte, esto tiene que ver, también, con un giro metodológico que implicó –en nuestro ejercicio docente– construir la experiencia de la escritura en la interacción con el aprendiz, intentando dejar de lado la mirada tradicional que acostumbra partir de lo que considera erróneo, para luego alcanzar lo deseable.

Una segunda cuestión funciona como una interpelación, pues me sitúa ante la pregunta acerca de quién soy yo para decir, en el contexto de los talleres, qué son o en qué consisten las buenas prácticas. Evidentemente, hubo alguien que me dotó de un rol en la escena académica (hubo en ese otorgamiento, varios actores de la misma escena, cuya voz se halla autorizada para ello, docentes, investigadores, etc.), pero aún sigo preguntando para mis adentros cuál es mi función, a ciencia cierta. *¿Qué nombre le otorgo a ese rol?* me pregunto, evidenciando un cierto ánimo nominalista.

Interpretantes varios surgieron en la denominación, pero dentro del equipo del proyecto, no hemos concordado del todo aún sobre cuál es la etiqueta con la que nos referimos a nosotros mismos, cuando debemos nombrar nuestro quehacer. Nos hemos nombrado como *tutores*, *talleristas* y *coordinadores*. Y en paralelo, hemos pensado la experiencia de alfabetización académica desde la perspectiva de la *tutoría* y el *taller*, lo que nos situó entre una semiosis que se instala en la cronotopía del *trabajo artesanal con la escritura*, y otra semiosis que remite a la *cooperación* entre un sujeto con mayor experticia en determinada labor y otro menos experto. No puedo evitar, sin embargo, que, en este punto, se agregue otra posibilidad que me trae la imagen de los árboles incipientes en mi jardín. Junto a cada uno de ellos, puede verse el acostumbrado *tutor* que resguardará al árbol de los embates del viento, asegurando que no crezca torcido, guiándolo hasta la consecución de su cabal estatura.

Pero toda esta fluctuación de nombres posibles no se hallaría completa sin el recurso de la memoria, que me lleva nuevamente a uno de los tantos informes de proyectos antecesores. En uno de ellos, Silvia Carvallo, releyendo a otros autores, sitúa entre los actores de la escena académica, entre equipos de docentes de las carreras de Letras, a los *mediadores* o *intermediarios del discurso*. Se trata de portavoces de formaciones discursivas dentro del campo académico (en nuestro caso, auxiliares de docencia, alumnos avanzados, adscriptos, ingresantes) cuya localización es *umbral*. Hay una ostensible cesión de la palabra autorizada que me es encomendada, aunque hay alguien más que habla en mi voz.

Imagino que detrás de este fluir entre denominaciones (que aparece ya en la memoria técnica del proyecto, presentada para su acreditación), sin animarnos a clausurar la semiosis, yace el deseo de no encorsetarnos en una categoría que luego no nos deje movernos con ligereza –aunque confieso en esto sólo una conjetura personal.

De todos modos, mi ánimo nominalista no ha servido a los fines de hallar sosiego en la etiqueta. Sigo reencontrándome con la imagen de la puerta y los que se hallan a cada lado. ¿Dónde me sitúo yo? Si adentro, abriendo la puerta, ¿cuál habrá sido la actitud de mi cuerpo? ¿Fue de bienvenida o, por el contrario, constituyó un cerco que invitó al otro a quedarse en el afuera?

Como única respuesta, sólo me queda *la voz de la experiencia* del *tembladeral* que ingresantes y mediadores intentamos transitar en nuestro paseo por la escritura –a la que pretendimos aprehender no ya como mero dominio de las palabras, sino mediante los hilos que entretejen la compleja semiosis de los géneros académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, Walter 1972 *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires, Taurus, 1989
- CAMBLONG, Ana 2003 *Macedonio. Retórica y Política de los discursos Paradójicos*. Buenos Aires, Eudeba.
- 2005 *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones Posadas*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación / UNaM.
- CARVALLO, Silvia, SIMON, G., INSAURRALDE, S. y otros 2008 *Géneros Académicos y Escritura Profesional (GAEP II)* Informe de investigación. (Inédito, en archivo SIyP- FHCS – UNAM)
- CARVALLO, Silvia y equipo 2007 *De Los Géneros Académicos A La Escritura Profesional. Competencias Y Metadiscursos En Carreras De Letras* Informe de investigación. (Inédito, en archivo SIyP- FHCS – UNAM)
- PEIRCE, Charles Sanders 1909: *Collected Papers*. Hartshorne, P. Weiss y A.W. Burks (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965

Recorridos por el umbral: una experiencia – taller con ingresantes de Letras

Por Mariel Bertoni – Rocío Fernández Brizuela

Primeras exploraciones

El sujeto universitario se encuentra frente a la situación de umbral, transita un rito de pasaje que instituye un momento de cambio, de salida-entrada a nuevos grupos/carreras/rumbos. Retomando el concepto de Van Genep, refiere Klein:

Las sociedades se caracterizan por su discontinuidad y el rito de pasaje buscaría recomponer el orden social que es puesto en juego después de cada nueva etapa del ciclo biológico del hombre. Todas las sociedades ritualizan y marcan públicamente momentos críticos, de transición, por los que atraviesa el individuo a lo largo de su vida en el seno de una comunidad (Klein; 2007)

De este modo, al analizar la situación particular que atraviesa el sujeto universitario -no solamente de nuestra carrera-, advertimos notables dificultades con la lectoescritura. Éstas resultan paradójicas al momento de referirnos a estudiantes de Letras, ya que pareciera un contrasentido que éstos no puedan alcanzar un nivel de reflexión sobre su propio lenguaje.

Por ello, cabe pensar que el sentido común está acostumbrado a ponderar la escritura en su plano meramente instrumental, como bien explica Alma Bolón (citando a Authier Revuz), con la desacertada propensión a creer que entre la función referencial y la función metalingüística hay un camino bifurcado cuyas opciones son exclusivas, olvidando la tercera posibilidad de convergencia y acumulación que nos permite la reflexión simultánea acerca de *cómo* se dice lo *que* se dice (Cfr. Bolón; 2002).

Inicio del recorrido

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.

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, rescritura y autoevaluación); comprensión del sentido y la importancia del paratexto (análisis de textos de circulación mediática y elaboración de paratextos en producciones propias); revisión de las nociones de coherencia y cohesión (discusión de conceptos y lectura entre pares para identificación de errores en la producción del compañero); reflexión metalingüística y metadiscursiva (ejercicio de la mirada autocrítica, conversación y puesta en común de opiniones acerca de las exigencias del ámbito universitario, reconocimiento de problemas de adecuación, vocabulario impertinente, vicios de oralidad, desatención del espacio de circulación, características de los destinatarios e instancias de recepción); etc.

De esta manera, al concluir esta primera etapa, 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 ello, a partir de la puesta en común de las distintas comisiones con las que cuenta el taller, y en función de las evaluaciones parciales, el equipo de trabajo que conforma este proyecto decidió reanudar la propuesta 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. A propósito de aquéllos que han comenzado el taller pero lo han abandonado, a partir de las conversaciones entabladas con los asistentes, hasta el momento, conjeturamos que la inconstancia y deserción está relacionada con el carácter voluntario y gratuito de este espacio, 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.

Finalmente, de las autocríticas y ajustes en nuestra dinámica de trabajo, destacamos que ésta es una experiencia nueva y difícil de llevar adelante con efectividad y solvencia; pues no se trata de una clase tradicional en la cual contamos con un programa estable, tácticas conocidas y modalidades de evaluación estandarizadas. En este momento, viene al caso la definición de taller que propone Klein al referirse al escritor universitario:

[es un] ámbito en el que se lee, produce y reflexiona sobre los textos propios y los ajenos... no se funda en la exposición que un docente realiza frente a los estudiantes sino en la dinámica interactiva o dialógica entre estudiante y docente... (Ob. Cit.).

Por cierto, durante el desarrollo de cada encuentro, conservamos un margen del pizarrón en blanco destinado a agendar lo que el ingresante logra identificar y expresar como carencia, obstáculo o debilidad. Pero este margen significa para nosotras mucho más que una agenda abierta, ya que también representa la cuota de azar e imprevisibilidad con la que debemos contar toda vez que nos encontramos con estos estudiantes.

Zona de tránsito

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, discurso referido, formatos académicos, etc.

Por otra parte, resulta interesante compartir aquí algunas de las reflexiones expresadas por los mismos ingresantes acerca de lo que juzgan 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, el diálogo entre los talleristas, 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 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, luego de la pregunta: ¿cómo hubiera sido si...?

A partir de esto, las siguientes actividades 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 reescritura 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 otra actividad de producción, esta vez, tentando 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 algunos estudiantes que cursan 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.

Además, 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 provisionales.

Proyecciones

En lugar de conclusiones preferimos mencionar propósitos, ya que estos comentarios todavía no superan la categoría del simple relato de experiencia y aún nos encontramos configurando el marco teórico y los fundamentos prácticos de este proyecto que está destinado principalmente al ingresante que transita con turbulencias el umbral académico.

Dicho esto, centramos nuestro interés en esa importante franja de la población universitaria que no logra atravesar con éxito el primer año y acaba por traducirse en cifras numéricas que exponen los niveles de deserción en nuestra carrera.

Respecto de este problema, creemos que es necesario iniciar la reflexión desde el lugar que propone Emilia Ferreiro cuando expresa:

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... (Ferreiro; 2001)

De esta manera, ponemos el acento en esta idea de desliz hacia el concreto individuo, pues pretendemos un análisis de los textos representativos del umbral de ingreso, planteado en términos de discurso, esto quiere decir considerando al sujeto de la escritura inscripto en la dinámica de nuestra particular semiosfera académica. A partir de esto, advertimos que es posible hallar nuevos modos de intervención, crear situaciones de aprendizaje que resistan a los hábitos comunicativos cada vez más despersonalizados de la esfera universitaria e iniciar la búsqueda del sentido de lo escrito por uno para otro con probabilidades de retroalimentación constructiva. Sin dudas, se torna imperante revisar los contratos pedagógicos en el ámbito de la Facultad, ya que al resguardar ésta los códigos de socialización pertinentes a las organizaciones centrales, estructurantes y vinculadas al espacio de la norma, instituye el diálogo asimétrico y todos los faltantes en la comunicación que esto genera. Más aún, en el campo académico es común ver prácticas cada vez más afianzadas dirigidas a la cristalización del texto en modalidades del discurso que excluyen al sujeto de la enunciación y favorecen, como dice Pêcheux, un sujeto del enunciado que emula al fantasma sistémico del lenguaje de la ciencia, con el cual cimentamos los efectos de certeza, coherencia y estabilidad del saber formalizado (Cfr. Pêcheux; 1990).

Sin embargo, como bien explica Bolón (citando a Benveniste), “el lenguaje no ocupa... la misma posición de exterioridad que ocupan, con respecto a su usuario, un martillo o una computadora... Interior y exterior al individuo, el lenguaje lo rodea y lo habita” (Ob. Cit.). Por ello, reconocer que la materialidad perceptible de lo dicho conlleva una palabra que proviene de un yo y está destinada a un tú, significa asumir un discurso situado donde los ruidos en el circuito son responsabilidad de ambas partes y donde la primacía de los desaciertos debe incumbirnos e implicarnos a todos.

Bibliografía

Bolón, A. (2002): *Pobres palabras. El olvido del lenguaje. Ensayos discursivos sobre el decir.* Montevideo, Universidad de la República.

Ferreiro, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos “leer y escribir”.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Klein, I. (2007): *El taller del escritor universitario.* Buenos Aires, Prometeo.

Pêcheux, M. (1990): *O discurso. Estructura ou Acontecimento.* Campinas, Ponte Editores.

TRANSFERENCIAS

Ingreso a la Carrera de Letras 2011

Consideramos pertinente incluir en este informe una breve reseña del *Curso de Ingreso a la Carrera de Letras 2011* ya que el mismo ha sido pensado y planificado desde las consideraciones, críticas y evaluaciones de la tarea de los docentes del Departamento en las diversas cátedras, pero también desde la experiencia y autoevaluación de los integrantes de los *Talleres de Escritura Académica* enmarcados en este proyecto de investigación.

En este sentido, han participado tres investigadores de este proyecto en el dictado del Curso de Ingreso; el mismo tuvo una duración de una semana y de tres horas por jornada durante cada una de las cuales ha trabajado un equipo conformado por un docente del Departamento y un becario del PROHUM (Programa de Fortalecimiento a las Carreras de Humanidades).

La planificación del Curso de Ingreso 2011 partió en esta oportunidad de la preocupación manifestada por los integrantes del claustro docente del Departamento de Letras con respecto a las dificultades de los ingresantes para la comprensión y producción de textos académicos. De esta manera, se privilegió el trabajo sistemático con la modalidad de taller, con el objetivo de desarrollar competencias e instalar el hábito de la lectura y la escritura como actividades protagonistas en toda carrera y profesión universitaria.

Sus objetivos primordiales, en consonancia con los propuestos y llevados a cabo en los talleres, han sido:

- Generar espacios de información y reflexión en cuanto a los procesos de estudio, lectura y escritura en la universidad y en cuanto a las áreas disciplinares primordiales de la Carrera de Letras.
- Desarrollar y potenciar competencias para la escritura académica.
- Poner en práctica diversas técnicas y estrategias para estudiar, analizar, interpretar y sintetizar diferentes tipos de textos y formatos.
- Reconocer la importancia del discurso referido.
- Diagnosticar e incentivar las competencias lecturales y escriturales de los ingresantes.

Contenidos y actividades: planificación

Como puede observarse a continuación, durante cada encuentro se abordó el trabajo con un formato de síntesis-técnica de estudio diferente, puesto en práctica a partir de la lectura teórica de textos proporcionados por los docentes de las cátedras del Ciclo Introductorio de la Carrera. Por otra parte, se agregaron textos literarios que complementaron las lecturas teóricas desplegando múltiples modalidades de lecturas e interpretaciones.

Curso de Ingreso Específico – Prof. y Lic. en Letras				
Lunes 28/02	Martes 01/03	Miércoles 02/03	Jueves 03/03	Viernes 04/03
- Presentación de la Carrera. - Trabajo con el “Cuadro de sugerencias para el cursado”. - Texto y	- Construcción de asientos bibliográficos. - Citas directas e indirectas. Reformulación y paráfrasis. - Formatos de síntesis:	- Citas directas e indirectas. Reformulación. - Comparación y trabajo con “traducciones/versiones”. - Formato de síntesis: esquema de contenido.	-Reflexiones entre texto teórico y lecturas literarias. Formatos de síntesis: resumen y síntesis.	- Formatos de síntesis: mapa conceptual, cuadro comparativo. - Retomar: elementos paratextuales. - Elaboración de

paratexto. - Lectura, socialización.	subrayados, subtitulado, notas marginales.			portada. - Explicación de consigna final.
<p>Bibliografía</p> <p>Textos teórico-metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alvarado, M. (coord.): "Sobre la Gramática". En: Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As., Manantial, 2001. - Andruskevicz, C.: "Géneros y formatos académicos. Pautas para la presentación de trabajos prácticos y exámenes parciales, finales, etc.". Cátedra Procesos Discursivos, Carrera de Letras, FHyCS – UNaM. Ficha de circulación interna. - AAVV (2002): "El significado de las consigas". En: Curso de apoyo al ingresante. Pdas., FHyCS – UNAM. - Carvallo, S. – Andruskevicz, C. (2008): "El proceso de estudio y lectura", "Cómo hacer cosas con los textos. Técnicas de estudio y formatos de síntesis". En: Libro de Cátedra Procesos Discursivos. Pdas, EdUNaM. - Gómez Redondo: "El análisis literario". En: El lenguaje literario. Madrid, Edad, 2006. - Sapir, E. (1921): "Introducción: definición del lenguaje". En: El lenguaje. México, FCE, 1954. - Vanderdorpe, C. (1999): "Metáforas de la lectura". En: Del paio al hipertexto. Bs. As., FCE. - Vanderdorpe, C. (1999): "Metáforas de la lectura". En: Arnoux, E. La lectura y la escritura en la Universidad. Bs. As., Eudeba. <p>Textos literarios</p> <p>Cortázar, J. (2004): "Continuidad de los parques". En: Cuentos completos 1. Bs. As., Punto de Lectura.</p> <p>Bolaño, R. (2003): "Jim". En: El gaucho insufrible. Barcelona, Anagrama.</p> <p>Girando, O. (2005): "Espantapájaros". En: Antología. Bs. As., Losada.</p> <p>Piñera, V. (1978): "El crecimiento del señor madrigal". En: AAVV (S/D) Antología del cuento cubano I. Bs. As., Página 12.</p> <p>Pizarnik, A. (2002): Poesía completa. Bs. As., Lumen.</p> <p>Viel Temperley, H. (2006): "Posadas". En: Obra completa. Bs. As., Ediciones del Dock.</p>				

Consignas de trabajo

Las consignas presentadas a continuación fueron redactadas por el equipo docente y trabajadas en cada uno de los encuentros.

1) En grupos de 5 personas, evaluar las técnicas o formatos de síntesis utilizados por los integrantes durante la etapa de lectura y analizar la implementación de los mismos según las definiciones trabajadas. Delimitar posibles secciones o partes en el capítulo introductorio abordado y proponer títulos y subtítulos para cada una de ellas. Detectar las ideas principales de cada una de las secciones señaladas. Retomar las ideas principales destacadas en el punto b) y transcribirlas haciendo uso de los distintos tipos de discurso referido (directo e indirecto) y los tipos de cita aprendidos, según corresponda. Tener presente los modos de mención bibliográfica al interior de los trabajos.

2) Elegir dos fragmentos del texto de Vanderdorpe para emplearlos en citas textuales y posteriormente parafrasearlos-reformularlos.

Numerar los párrafos.

Subrayar ideas principales de cada párrafo; resaltar ideas claves.

Redactar un título para cada párrafo.

Revisar el texto para identificar ideas secundarias que se desprendan de las primarias y parafrasearlas.

Elaborar un esquema a partir de los títulos propuestos y de las ideas secundarias.

3) Elaborar una síntesis del texto trabajado en clase adecuando la redacción a las características de este formato.

4) Elaborar un cuadro comparativo sobre puntos de partida del texto.

Elaborar un mapa conceptual con las siguientes palabras: Primera Gramática, Nebrija, 1492, Siglo XXI, Tradición normativa-pedagógica, actualidad, ámbitos, lingüística, escolar, Gramática Oracional, Gramática Textual.

Producción final: El grupo (5 integrantes) entregará una Carpeta grupal, en la que cada alumno incluirá un (1) trabajo de producción escrita desarrollado durante el Curso de Ingreso.

La presentación de dicha carpeta y de las producciones que la integren, deberá adecuarse a las pautas y características de los formatos académicos (elementos paratextuales, portada, asientos bibliográficos, citas, etc.).

Devolución de los trabajos prácticos entregados y evaluados

La devolución de los trabajos prácticos fue realizada durante el primer día de clase de la cátedra Procesos Discursivos la cual, como fue explicitado en el Informe 2009, se articula profundamente con los Talleres y con este proyecto de investigación.

Los *logros, aciertos y dificultades* sobre los cuales se conversó en este nuevo encuentro del equipo docente del curso de ingreso con los alumnos, fueron exhibidos en un PPT.

Logros / Aciertos

Presentación y adecuación a la portada-modelo.

Articulación entre palabra propia y ajena y delimitación de fronteras.

Elaboración de síntesis/resúmenes.

Producción de esquemas y mapas conceptuales.

Construcción del asiento bibliográfico.

Dificultades

Escritura/redacción: coherencia, cohesión, adecuación (uso de coloquialismos, neologismos, etc.), corrección lingüístico-gramatical (ortografía, tildación); párrafos demasiado breves, ideas inconclusas.

Paratextos: títulos con diferentes criterios (subrayado, cursiva, negrita, etc.); diferentes tipos de sangrías; mezcla de tipografías; ausencia de párrafos justificados; márgenes demasiado grandes.

Citas textuales: ausencia de delimitación de fronteras discursivas entre la palabra propia y la ajena (comillas, cursiva); problemas en la construcción de la cita americana; desarticulación con la palabra propia; selección extremadamente breve.

Ausencia de **autoría** (firma o nombre y apellido), consignas y bibliografía.

Dificultades en el trabajo con la **paráfrasis** (falsa paráfrasis).

Por último, consideramos necesario incluir un listado de *sugerencias y recomendaciones* destinadas a los ingresantes con la finalidad de mejorar y adecuar

próximas producciones a los formatos y géneros académicos. Este listado, no fue pensado bajo ninguna instancia como un *deber ser* o como una *normativa ineludible*, sino ante todo como un conjunto de *indicaciones* y *consejos* útiles, prácticos y valiosos para quien es ingresante en los territorios académicos y requiere de un firme y constante apoyo y un acompañamiento.

Sugerencias y recomendaciones para un cursado productivo y exitoso

- Identificar si las dificultades señaladas en los trabajos corresponden a temáticas/ aspectos afines al ámbito académico-universitario -y que por lo tanto continuarán siendo abordados/ mejorados/ superados en el cursado de las diversas materias- (por ej. adecuación a formatos académicos, técnicas de citación o fichaje) o si deberían haber sido solucionados/atendidos en instancias educativas anteriores (por ej. problemas de redacción, de coherencia y cohesión, ortografía, presentación prolija y legible, interpretación de consignas, etc.).

- Comprender/reconocer/tener en cuenta que la lectura y la escritura son prácticas COTIDIANAS, HABITUALES y PLACENTERAS en el ámbito de las Letras y las Humanidades.

- Asistir regularmente a las clases y participar “activamente” de las mismas.

- Asistir regularmente a las tutorías extra-clase para resolver dificultades e interrogantes .

- No esperar que el profesor/a corrija/evalúe/revise TODO: practicar habitualmente la reformulación y la auto-corrección de las propias producciones.

- No entregar un trabajo sin antes haberse tomado un tiempo para la lectura y auto-revisión.

- Inscribirse en los talleres de escritura académica organizados por el Depto. de Letras (mes de mayo).

**Taller de los viernes por la tarde.
Por Mariel Bertoni**

Para este primer abordaje de los textos que hemos recogido de los talleres de lectoescritura con alumnos del umbral de ingreso, hemos resuelto – con fines metodológicos y en pro de una lectura coherente – agrupar los escritos en distintos archivos, en función de la propuesta de trabajo de cada encuentro, y enumerar los casos seleccionados para reservar las identidades.

ARCHIVO 1: Relatos contrafácticos. Lectura reflexiva y elaboración de los complementos paratextuales

Este corpus está conformado por los textos escritos en los dos primeros encuentros. El primero, estuvo orientado por una consigna que proponía relatar una experiencia académica imaginando desenlaces alternativos con respecto a los hechos ocurridos, aprovechando las posibilidades creativas del discurso contrafáctico, a partir de la pregunta: ¿Qué hubiera sido si...?. El segundo encuentro, estuvo destinado a la comprensión y aplicación del paratexto; por lo cual trabajamos con el primer escrito, reformulando y complementando el texto con elementos paratextuales.

CASO 1:

El primer caso que hemos seleccionado nos parece interesante porque vimos en él algunos indicios de competencias metadiscursivas:

- Título innovador mediante el uso del inglés. Probablemente, para conseguir variación estilística sin alteración temática: *What if?*
- Subtítulo que remite a conocimientos de campos y prácticas distintos a la carrera de Letras, de lo cual destacamos la actitud estratégica que implica la alusión al saber en el contexto universitario: *...si los Integrados fueran todos SIL?*
- Desarrollo coherente, observamos una adecuada progresión temática del referente (circuitos integrados).
- Uso de siglas con aclaraciones respectivas. Lo cual evidencia consciencia de la codificación con anticipación del proceso decodificador, con intuición de la pertinencia y la redundancia para cada tipo de abreviatura: *DLP (Dual in Line Package); SLP (Single in Line Package); 4 lados (formato QP o Quad Pack)*.
- Exposición del tecnolecto y traducción al lenguaje coloquial. Esto significa que el sujeto tiene noción del problema de las variedades lingüísticas en los ámbitos institucionales; en este caso, se trata del eje de variación diastrático: *...circuitos integrados (vulgarmente llamados chips)*.
- Uso de la función apelativa como recurso argumentativo: *¿Pero cómo sería si todos los integrados fabricados hasta fecha fueran SIL?*

- Conclusión explícitamente abierta, aclarada entre corchetes, que pone en relieve la dimensión creativa del relato contrafáctico y da lugar a otras posibilidades: [*Inconcluso*].

- Paratextos acordes al estilo y tema del cuerpo textual: Subrayados, redondeados, recuadros e ilustraciones de los circuitos integrados. No obstante, no firma ni asume la autoría del texto.

Por otra parte, además de los aspectos que consideramos atisbos de una escritura autorreflexiva, hemos observado que el texto no está exento de otro tipo de falencias:

- Faltas de ortografía: ...*patas de conexión*...
- Errores de concordancia: ...*si todos ellos hubiera tenidos*...

CASO 2:

En este caso hemos señalado, en primer término, el estilo confesional de la escritura; con cierta retórica ingenua¹⁹ que si bien demuestra conciencia de la estructura del texto y de la composición verbal (todavía en *estilo humilde*), no obstante descuida el aspecto argumentativo en lo que respecta al *logos* y al *pathos* del discurso, dejando notar la desmesura del *ethos*. Todo ello característico de una escritura aprendiz, propia del alumno ingresante:

- Título confesional, con comillas innecesarias: "*Si hubiese estudiado*"
- Subtítulo, profundiza en la confesión: *¿Cómo hubiera sido si realmente estudiaría y me prepararía para mi primer parcial de Conocimiento Científico?*
- Uso de la primera persona del singular, con fuerte predominio de la función expresiva: *Lo he pensado mucho y creo...*
- Referencia al contexto (recital de Andrés Calamaro, en la semana del Bicentenario – Mayo de 2010) como recurso de establecimiento de causa y consecuencia, ya que confiesa no haber estudiado por ir al recital: ...*pero el impulso nos pudo y nos fuimos a ver el recital de Calamaro [nota al pie] siendo que nunca lo escuchamos, ni nos gusta el rock.*
- Revelación de información personal y confidencial: *Sólo llegué al 4,60, gracias a las clases de dicha cátedra, porque en verdad no había estudiado (...)* *Me asombro de mí misma al haber llegado a esa nota sin estudiar...*
- Conclusión que reitera el enunciado del título y refuerza la idea central, lo cual demuestra una escritura coherentemente planificada, aunque deja entrever un desacierto en el uso de los tiempos verbales: ...*pero podría, esa vez, llegar a más, si hubiese estudiado.*

¹⁹ Para el concepto de *retórica de la ingenuidad* véase Informe Final del Proyecto "De los géneros académicos a la escritura profesional". UNaM, FHyCS, SecInv, 2007.

- En cuanto a los paratextos, ya hemos mencionado como equívoco el uso negligente de las comillas. Sin embargo, destacamos como pertinentes y estratégicos el uso del resaltado y la inserción de una nota al pie que aclara quién es Calamaro, cuándo y por qué estuvo en Posadas, como así también la firma grafomanuscrita y la mención de la autoría.

CASO 3:

Este caso representa, desde nuestro punto de vista, uno de los más problemáticos en este primer corpus. De hecho, se observan falencias de diversa índole:

- Título netamente informativo contextual, sin elaboración personal y en desatención del desarrollo temático del cuerpo textual: *Taller de Escritura y Oralidad*.

- Tema del texto, exposición del problema (sus dificultades en el cursado de la carrera): *¿Cómo hubiera sido si pudiera tener una manera más técnica en el ámbito académico en la escritura y la oralidad?*

- Desarrollo a través de una expresión complicada, con notable falta de cohesión y proliferación innecesaria de términos que parecen nunca dar con la palabra justa: *A esta pregunta quiero mejorar en la manera de tener un mejoramiento en la escritura porque me gusta escribir poesía y historia de la vida cotidiana y con el tema de la Oralidad de saber disolverse en una manera académico...*

- En el mismo ejemplo señalamos la falta de concordancia sintáctica: *...en una manera académico...* y la cacofonía: *...poesía y historia...*

- Invención de palabras o uso de términos equivocados: *...saber **disolverse** [¿desenvolverse?] en una manera académico...; (...)* *A esto quiero llegar cuando tenga manera **esenciable** [¿esencial?] de escribir en la manera académica...* [resaltados y comentarios nuestros].

- Con respecto a los paratextos, no se observan más elementos que la fecha, el título y la mención del nombre seguido de firma.

CASO 4:

Este caso resulta interesante porque se trata de una producción que incluye tanto el texto del primer borrador como su reformulación, en la cual podemos identificar las autocorrecciones, como así también los errores de los que no se ha tomado conciencia.

Primer borrador:

- Desde los paratextos, puede decirse bastante de esta producción: cuenta con un título informativo contextual (*Taller de Escritura*), fecha, membrete

con datos institucionales y personales, firma al lado del nombre y un cuerpo textual breve compuesto por un sólo párrafo de once líneas.

Reformulación:

- Los elementos paratextuales se han complejizado con referencia de lugar y fecha, se ha agregado un título y un subtítulo, el cuerpo textual ha derivado en dos párrafos cortos entre los cuales hay información organizada en viñetas y el membrete ha sido desplazado al final del texto, anteponiendo los datos personales a los institucionales.

- Título personalizado y en coherencia con la progresión temática del cuerpo textual, aunque con un error ortográfico: *Desición tomada...*

- Subtítulo acorde con la idea global, a la vez que agrega información introductoria al desarrollo del contenido, pero con un pronombre erróneamente acentuado (ya que confunde la función primaria y con la del modificador directo):
¿Cómo hubiera sido si en vez de cursar ésta carrera de Letras eligiera otra?

- Desarrollo inconcluso, el último párrafo resulta en un enunciado sin desenlace, una idea que no cierra. Esto es significativamente llamativo pues estamos hablando de la reformulación - la segunda versión del texto - en la cual, habiendo releído el primer escrito, la persona no percibe el error y transcribe el enunciado inconcluso como estaba (nótese además faltas de ortografía y puntuación): *Es entonces, que decidí buscar otras opciones y la única que realmente me gustó en todo sentido, porque a pesar de tener ya una idea en que consistía, me alentaba a seguirla descubriendo más y más hasta darme cuenta que, sin querer ya estaba tan involucrada con ella y no me arrepiento de esa desición de ejercerla como carrera. [párrafo final]*

En conclusión, diremos que estos primeros casos son sólo un ejemplo del trabajo que estamos realizando. En efecto, contamos con suficientes muestras tanto de este archivo como de otros, conformados con producciones orientadas por otro tipo de consignas. Por el momento, adelantamos valoraciones positivas que hemos hecho de esta primera actividad, novedosa con respecto a los ejercicios de escritura habituales en el ámbito de nuestra carrera. De hecho, parece ser motivadora para el alumno la tarea que moviliza el discurso hacia otro ángulo de enunciación distinto de la objetividad académica; estimular la escritura espontánea (si no íntima, con predominio de la expresión o con apertura a la dimensión creativa) nos ha permitido hallar material sumamente interesante para el análisis, al mismo tiempo que ha significado para los estudiantes una participación cómoda y amena.

Otras aproximaciones analíticas a las producciones

Por Rocío Milena Fernández Brizuela

Presentamos continuación, la segunda parte del análisis de los trabajos del taller del día viernes por la tarde. Para conservar el anonimato de los participantes sostenemos criterio de numerarlos como casos, manteniendo la referencialidad del ARCHIVO 1. (Cf. páginas previas).

Realizaremos en ellos un somero recorrido, a partir de la relación que tienen los participantes con los elementos paratextuales, en especial con el título. Este paratexto es usado como saber incorporado y puesto en marcha en las producciones.

Un segundo aspecto que consideraremos es la rima que se encuentra en la mayoría de las producciones, dada la propuesta pautada. Si bien estamos ante alumnos ingresantes en el entorno universitario, éstos al parecer poseen competencias previas.

ARCHIVO 2: Análisis y producción de textos poéticos. Versificación

Al tercer encuentro del 18 de junio asistieron cinco participantes. Se trató *la versificación*, y se propuso a los asistentes producir un breve poema, de al menos cuatro versos. La iniciativa fue relacionar al paratexto con el poema, a partir de preguntas y de la lectura de poemas y canciones. Pasemos al desglose de los casos.

CASO 1:

Escribe un solo renglón, al que titula: “*Nada*”, en la primera persona del singular agrega: “*no se me ocurre nada*”. Observamos uso adecuado de los signos de puntuación y de mayúsculas. Además, no firma con ninguna marca el escrito.

Teniendo en cuenta que, luego de actividades de análisis, la propuesta del encuentro era producir por lo menos cuatro versos, es evidente que el participante ha dado una respuesta negativa.

CASO 3:

Se advierte manejo de lo paratextual, a partir del título: “*El momento perdido*”. El texto es de cuatro versos con rima consonante (AABB)

“*recuerdo/perdido/imaginar/olvidar*”. Es firmado con el nombre y apellido del participante.

Encontramos uso de la primera persona del singular “*dejare imaginar/... le voy olvidar*”. En cuanto a la sintaxis, observamos que suprime preposiciones (de-a) “*dejare imaginar/... le voy olvidar*”. Por otro lado, es destacable el uso correcto de los signos de puntuación.

CASO 4:

También de cuatro versos con rima consonante (ABAB)

“*estruendosa/vidas/cosa/días*”. Se insinúa un uso lúdico de los signos de puntuación en el título “*Un problema más...*”. Al finalizar, vemos la firma, nombre y carrera.

CASO 8:

En cuanto a lo paratextual, observamos título “*La vida*”- y firma -con nombre en imprenta, distinguiéndose de los anteriores. Logra producir los cuatro versos solicitados, con rima consonante (ABAB) “*misteriosa / venires / dolorosa / quehaceres*”. Consideramos que interesante la despersonalización que logra por

medio del uso de la tercera persona del singular “*La vida es misteriosa / llena de ires y venires / también es dura y dolorosa...*”.

CASO 11:

Siguiendo la consigna, el texto es de cuatro versos. A diferencia de los anteriores casos, no hay rima entre versos. Titula “*Dificultades*” con una forma general e impersonal, pero no se despegaba de la primera persona del singular “*mi cabeza...mi enemigo*”.

Para sintetizar las observaciones realizadas en este archivo 2, podemos decir que este encuentro que había pautado la tarea a partir de una demanda puntual de los participantes permite interpretaciones interesantes.

En la mayoría de los casos asumen la autoría en forma explícita. No juegan con la situación ni usan seudónimos, pese a que se realizó la sugerencia oralmente. Solo uno no coloca marcas de autoría, es decir, presenta el texto como ‘anónimo’. Uno de los participantes colocó firma y datos; otro, sus iniciales; y los otros, registran su nombre.

Hay que destacar sí, que la creatividad asoma tímidamente a lo largo de los renglones. La consigna propuesta era la de escribir un poema con tema libre, y así lo demuestran las producciones, en las que los temas no se repiten, ni son similares

ARCHIVO 3: reflexión y evaluación del taller.

Este encuentro fue el último del primer cuatrimestre (fecha: 25 de junio). Asistieron solamente dos alumnos dada la etapa de exámenes parciales en las cátedras de la carrera. La consigna de producción fue elaborar una reflexión que contenga una autoevaluación de cada participante, así como sugerencias y críticas del taller.

Volveremos a trabajar con los casos, según los criterios anteriormente pautados.

CASO 1:

Marca paratextual generalizante pero definida: título “Taller”, nombre y apellido del participante. En su interior, notamos un desarrollo coherente: comienza contando el número de encuentros desarrollados; continúa con una autoevaluación de lo aprendido; y finaliza esbozando una hipótesis acerca de la deserción, a la que suma el tono confesional para contar su experiencia. Igualmente, todo el comentario está en primera persona “*Algunas cosas aprendí, otras ya las sabía...*”, pero la función emotivo-expresiva sobresale en la última oración. Desde lo caligráfico, nos detenemos en la palabra tachada, indicio de reflexión y conciencia metalingüística sobre aquello que se produce.

CASO 3:

De lo paratextual, cierto descuido ya que no coloca título de ninguna clase, pero sí nombre y firma. En lo sintáctico, nos encontramos ante una escritura confusa, con problemas de la coherencia “*A esto también las clases me ayudo mucho en la manera de escribir*”, con problemas de acentuación y de puntuación; separación en tres párrafos innecesarios.

ARCHIVO 4: Análisis y producción de texto con citas. (Discurso referido)

Durante dos encuentros se desarrollaron las mismas actividades de producción con los asistentes, debido a que eran distintos los presentes. En cada uno asistieron dos alumnos. Ambos encuentros forman parte de un mismo archivo.

CASO 1:

Sumamente sintético, como en casi todas sus producciones anteriores. Con título “*En este mundo*” y una línea de oración, realiza el comentario del poema leído. Esa oración encierra un tono confesional “*yo sin embargo no tengo nada*”. Luego de la actividad se pidió que los dos asistentes definieran un grupo de conceptos, desarrollados a lo largo de la hoja. Aquí, aparece nuevamente lo que denominaremos la escritura tachón cómplice, porque da cuenta de la observación de la equivocación.

CASO 3:

Consideramos que este caso presenta una la escritura difícil desde lo caligráfico. Desde el plano sintáctico, observamos fallas en los niveles de cohesión y concordancia “*se han tomado estas diferentes autoras en el sentido como cada una... Para llegar a un posible conclusión...*”.

CASO 10:

Este escrito cuida los datos paratextuales: título y subtítulo. Sin embargo, comete errores en el uso de signos de puntuación. Es pertinente la incorporación del plural mayestático propia de los textos de nivel académico “*nos llamó la atención*”.

CASO 12:

También cuida lo paratextual, consigna su título y subtítulo. En líneas generales la sintaxis empleada es acorde, pero faltan algunos acentos. El texto es coherente. Y finaliza al igual que el anterior, con una cita en estilo directo, que pone en práctica el contenido dado.

A modo de conclusión, diremos que se evidencia un escaso nivel de meta reflexión sobre aquello que se escribe, debido a las repeticiones y falta de concordancia entre género y número.

Esta situación, así como otras similares, se vinculan al modo en que se representa en la realidad el “hojaldre textual” del que habla Riestra²⁰.

La idea de “esquema de planos de análisis superpuestos” viene de Bronckart²¹, donde se lleva a cabo una interrelación de planos superpuestos. Tal nivel se desarrolla de modo separado y –muchas veces– desigual, por lo que cada hablante maneja “el nivel de las complejidades” (lenguaje), a partir de sus propias competencias (discursivas). Las mismas funcionan ante el desafío de articular un discurso u opinión propia y hasta en los momentos en que la escritura se hace literatura con la poesía.

²⁰ **RIESTRA, Dora:** *Usos y formas de la lengua escrita*. Bs. As., Novedades educativas, 2006. Pg. 97.

²¹ Véase Riestra.

**RESEÑAS DE LOS TALLERES
CONSIGNAS Y GUÍAS DE TRABAJO**

Tallerista: Silvia Insaurrealde
Registro de actividades

El desarrollo de las actividades del taller de la mañana de los viernes tuvo diversos actores involucrados, tanto en lo que respecta a los alumnos que asistieron cuanto a quienes llevamos adelante la tarea de coordinar las actividades.

La cantidad de inscriptos (más de 25) en un principio junto con la posibilidad de contar con la presencia de varios coordinadores de trabajo (entre alumnos avanzados y coordinadores graduados) propició la división del grupo en dos comisiones, que iniciaron el trabajo por separado, aunque en el mismo horario, entre las 10 y las 12 horas. Sin embargo, con el paso del tiempo, las dos comisiones se unificaron, dado que el número de asistentes se redujo considerablemente.

Como al inicio de las actividades del año anterior, el trabajo del grupo partió del comentario que hicieron los asistentes sobre las dificultades que se les presentaron con las prácticas de escritura que debieron llevar adelante durante lo que llevaban de cursado en la carrera y, junto con esto, debieron explicitar alguna estrategia que, de forma personal, hubieran ideado para subsanar esas dificultades. Las dificultades comentadas, fueron de diversa índole, según lo expresado:

- Errores ortográficos y de acentuación.
- Falta de vocabulario extenso.
- Puntuación.
- Empleo de técnicas de síntesis
- El inicio y la organización de la escritura.
- Progresión temática
- No poder llevar a las escritura lo que se tiene como idea.
- Coherencia y cohesión.

Como contrapartida, la recopilación que abarcó las estrategias personales contempló actividades diversas: la lectura como instrumento para subsanar problemas con la ortografía, la acentuación y el vocabulario; el empleo del diccionario impreso y el de los celulares; el uso de borradores y la revisión; la elaboración de esquemas y formatos de síntesis para luego pasar a la escritura; la lectura de la propia producción con otros para realizar revisiones.

Por otra parte, junto con esta revisión de cuestiones problemáticas, se realizó una experiencia de escritura espontánea, que se desencadenó a partir de la propuesta de pensar en una actividad cotidiana para la mayoría de los asistentes – “Viajar /Andar en colectivo”–, para luego proceder a su relectura en voz alta y a su revisión.

A partir de esta perspectiva sobre dificultades y estrategias, y de los escritos que los asistentes entregaron en esa primera ocasión, pensamos algunas de las actividades que, posteriormente se realizarían. De hecho, el decurso del taller se planificó, a partir de ello, de modo que los primeros encuentros tuvieran que ver con la lectura y el empleo de técnicas de síntesis, luego se trabajaría sobre la cuestión del empleo del paratexto, del discurso referido y de las técnicas para citar y mencionar bibliografía. Finalmente, se focalizaría el trabajo sobre géneros académicos, junto con lo cual se reforzaría el trabajo con las propiedades textuales (lo que, de todos modos, sería una cuestión constante de todas las actividades pautadas).

Además de pensar los contenidos que se tratarían en los encuentros, se tuvo presente que en cada encuentro hubieran momentos destinados a la lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura), al comentario oral, a la escritura y la revisión de lo escrito. Sin embargo, en algunas ocasiones, no fue posible la consecución de los dos últimos momentos.

Durante la **primera etapa**, para abarcar las técnicas de síntesis, se trabajó a partir de la lectura de textos diversos: un artículo de revista especializada; un ensayo acerca del paratexto; una ponencia presentada en el Segundo Encuentro Intercátedras que se realizó en la carrera de Letras en el año 2000; un fragmento del ensayo de Mijail Bajtín, sobre la problemática de los géneros discursivos. Sobre los escritos se procedió de modo que la tarea inicial fuera una exploración de los marcadores paratextuales, para formular hipótesis sobre el contenido de los textos. Según el caso, se intentó que la exploración fuera en múltiples momentos, antes de adentrarnos en la lectura propiamente dicha: mediante los paratextos, los resaltados, la identificación a simple vista de frases repetidas, siguiendo marcas y glosas de otros lectores sobre fotocopias ya leídas.

Luego de la lectura, se trabajó sobre el resaltado de palabras o conceptos clave y la primera escritura tuvo que ver, en todos los ejercicios, con el empleo de la glosa sobre el material leído. A partir de estas mismas marcas y glosas, se intentó la realización de esquemas de contenido y mapas conceptuales para desembocar, luego y a partir de estos gráficos, en la escritura de párrafos breves. La revisión de lo escrito tuvo la modalidad de la lectura compartida y socializada, y en ocasiones, los escritores intercambiaron papeles con sus compañeros.

La **segunda etapa** del trabajo se volcó a trabajar sobre la importancia del discurso referido, con especial atención a lo que sucede en nuestro ámbito con el empleo de las citas y la mención bibliográfica. Para ello retomamos alguno de los textos que leímos con anterioridad, del mismo modo que rescatamos material de estudio que circula en cátedras de la carrera –fichas hechas por algunos docentes o material de libros de cátedra– que los mismos alumnos estuvieran utilizando o pudieran hallar útil en sus trabajos, y que los introducen a las convenciones usuales para citar.

Por un lado, iniciamos un ejercicio para reflexionar sobre el discurso referido y el uso de citas mediante la lectura de un texto literario (“Texturologías”, de Julio Cortázar) que permitiera, desde el humor, revisar las convenciones empleadas entre críticos y estudiosos. Esto mismo nos permitió revisar también lo que sucede con la escritura entre los ámbitos de la literatura y la crítica.

Por otro lado, trabajamos con ejercicios de ampliación de párrafos, mediante la introducción de citas directas o indirectas, junto con las formas canónicas y los distintos estilos de mención de bibliografía (estilo americano, estilo francés). Para esto, empleamos textos de autores que, además, son docentes de la carrera. Junto con esto, se intentó el manejo de ejemplares de libros, ya que es frecuente que, por lo menos en nuestro entorno, los alumnos no tengan que construir el asiento bibliográfico completo. Esto se debe a que, por lo general, trabajan con fotocopias de fragmentos de los libros y el asiento suele ser construido y agregado con anterioridad por quien realiza la selección.

Una **tercera etapa** se desarrolló en torno a los géneros académicos y las propiedades textuales. Para ello, desordenamos y descompusimos varios textos, de modo que la lectura involucró también la reconstrucción del material. Mediante la realización de actividades organizadas a través de guías que tomaban como base textos referidos a los géneros académicos, se intentó revisar también todo lo relacionado con las propiedades textuales –que frecuentemente resultan un aspecto

problemático para los alumnos, cuando deben superar instancias escritas en la carrera. El proceso de reconstrucción se llevó a cabo de forma cooperativa, entre los alumnos y los coordinadores, pero también tuvo momentos de realización individual. De igual modo sucedió con la escritura y la revisión.

Además de las actividades programadas, y generalmente durante el trabajo cooperativo, se utilizó como tiempo provechoso el destinado a comentar y discutir sobre cuestiones que emergieron en los distintos encuentros. Así, se dio lugar a la consideración de aspectos de la vida académica que preocupaban a los alumnos: sus dificultades y logros en las distintas cátedras, las prácticas de evaluación y corrección junto con los contratos pedagógicos que se negocian en las mismas, la relación del campo de estudio que abarca la carrera en relación con otros campos disciplinares, el campo laboral de los profesores y licenciados en Letras, y otras cuestiones similares. Por otra parte, también hubo momentos de consulta sobre las lecturas que las distintas cátedras demandaban en distintos momentos, o sobre aspectos de los trabajos que debían resolver y que fueran motivo de duda.

Con respecto a la organización del trabajo de los talleristas, debemos acotar que, en un principio, cada una de las dos comisiones contaba con un equipo conformado por un graduado y un alumno, pero cuando el número de asistentes se redujo, se formó una sola comisión en la que trabajamos todos los coordinadores y, con el paso de las jornadas, se fueron agregando alumnos avanzados al trabajo de la organización. Esto devino en una modificación de la modalidad de trabajo, dado que, por ocasiones, se pudo contar con un tutor por alumno, de modo que los ejercicios de escritura se realizaban de manera compartida, entre el alumno ingresante y aquél que ya contaba con mayor experiencia en la vida institucional.

Dicha modificación surgió, también, como una forma de zanjar la sensación de asimetría entre los alumnos asistentes al taller y los encargados de coordinarlo, que, en un principio era propiciado incluso por la forma de ocupación del espacio que asistentes y talleristas hacían, en el lugar que se destinó al desarrollo de la actividad. Precisamente, en un principio, el trabajo transcurrió en aulas –los asistentes sentados en los pupitres, de la forma tradicional, y los coordinadores, cerca del pizarrón– pero, luego nos trasladamos al Departamento de Letras, donde nos sentamos alrededor de una gran mesa. Al principio, allí, todos los asistentes se sentaban a un lado de la mesa y los coordinadores al otro, pero luego de tratar esta cuestión en las reuniones del equipo de trabajo, se decidió que intentaríamos intercalarnos con los alumnos.

Esto se tradujo en un cambio en la forma de encarar el trabajo con la escritura, de modo que, en cierto momento, acordamos que los coordinadores también escribiríamos aquello que solicitábamos a los asistentes que escribieran y luego expondríamos nuestro escrito junto con el de ellos. Esto nos permitió poner en escena el hecho de que, a pesar de que ellos nos pudieran ver como escritores más entrenados, para nosotros también la escritura supone un ejercicio demandante y recurrente.

Ya mencionamos el hecho de que el número de asistentes se redujo casi drásticamente al principio. Hubo ocasiones en que no tuvimos asistentes (especialmente cuando el taller coincidía con fechas de exámenes o cerca de los feriados y fines de semana largos), y finalmente, el grupo que se tornó en estable fluctuó entre los tres y seis asistentes, durante las distintas jornadas. Con la intención de franquear esto que planteamos como un problema en las reuniones, se concordó que se enviaría cada semana, por correo electrónico, un recordatorio indicando cuándo sería el próximo encuentro junto con las cuestiones que se planificara trabajar en ellos.

Por otra parte, y desde una iniciativa propuesta durante las reuniones del equipo, se decidió la creación de un blog del proyecto y se habilitó una página en Facebook²², de modo que la circulación de información y material, y la respuesta a consultas fuera del taller resultaran fluidas, a la vez que con esto se intentó, por un lado, darle carácter público a los escritos producidos por los asistentes, y por otro, generar una sensación de pertenencia a una comunidad entre quienes participamos como asistentes y como coordinadores, en esta experiencia de taller.

²² La página en Facebook se halla en esta dirección <http://www.facebook.com/pages/Experiencias-de-Escritura-en-Umbrales-Acad%C3%A9micos/136554809722523> . El blog funciona en esta dirección <http://experienciasdeescritura.blogspot.com> .

Registro de actividades, consignas y guías de trabajo

Tallerista: Silvia Insaurralde y Juan Ignacio Pérez Campos

Viernes 11 de junio de 2010

Responder:

- ¿Qué dificultades noto que tengo al momento de escribir?
- ¿Qué estrategias ideé para vencer esas dificultades?

Viernes 27 de agosto 08 y 03 de septiembre de 2010

En los encuentros de los días 27 de agosto y 3 de septiembre hemos leído una ponencia de Sergio de Miranda. Se trata de un trabajo --ligado a la literatura de viaje, especialmente focalizado en el libro "En la Patagonia", de Bruce Chatwin-- presentado en el año 2000, en el Segundo Encuentro Intercátedras que organizó la gente de Letras (UNaM, FHyCS), durante el cursado de Semiótica II, con la Dra. Ana Camblong.

Leímos en silencio, comentamos oralmente nuestras impresiones sobre lo hallado en el texto, intentamos exponer las ideas principales de la ponencia y algunos asistentes mostraron los subrayados y glosas con los que señalaron el texto. Comentamos, también, la relación de los temas del texto con lo ya leído en varias cátedras, especialmente aquellas que ya trabajaron sobre Crónicas de Indias y literatura de viaje.

Acompañamos el texto motivador con una guía para realizar resúmenes, que se revisó a medida que se procedía con el comentario.

Hablamos de otras cuestiones, también, algunas ligadas a las preocupaciones de algunos asistentes sobre su futura inserción laboral, siempre pensando en aquello para lo que nos habilita nuestro título y nuestra competencia como escritores.

Viernes 03 de septiembre de 2010

- Observar elementos paratextuales en el texto “**La literatura de viaje.**

El recorrido de un inglés *En la Patagonia*”, de Sergio de Miranda, sobre literatura de viaje. Identificar y numerar de párrafos.

- Leer detenidamente la primera parte del texto.
- Releer de los párrafos numerados en esta primera sección.

Caracterizar la distribución gráfica: ¿los párrafos son breves o, por el contrario, demasiado extensos? ¿Es fácil identificar las ideas principales de esos párrafos? ¿Propondrías una distribución diferente de estas ideas? ¿Cuál sería esta nueva distribución?

- Identificar palabras clave e ideas principales y anotarlas sobre el margen de la fotocopia. Comentar brevemente, de forma oral, lo hallado y anotado.

Viernes 10 de septiembre de 2010

Trabajo con la guía sobre *Elaboración de resúmenes*. (Ver documento adjunto “guía taller exper RESUMEN”).

Viernes 24 de septiembre de 2010

1. Leer ANDRUSKEVICZ, Carla: *GÉNEROS Y FORMATOS ACADÉMICOS: Pautas para la presentación de trabajos prácticos y exámenes parciales, finales, etc.* Ficha de circulación interna.

2. Leer la primera parte de “La literatura de viaje. El recorrido de un inglés *En la Patagonia*”, de Sergio de Miranda, y “Texturologías”, de Julio Cortázar.

- Identificar las citas presentes en dichos textos.

3. En “Texturologías”

○ Distinguir citas y menciones bibliográficas, teniendo presente lo leído en la ficha sobre géneros y formatos académicos.

○ Señalar, en cada cita, cuál es el discurso citante y cuál el discurso citado. Observar, para esto, qué marcas paratextuales y fronteras discursivas los separan.

4. Comentar, en uno o dos párrafos, los aspectos señalados (*uso del discurso referido; empleo del absurdo, la paradoja y la circularidad en el cuento; otros*)

5. Redactar un comentario sobre el trabajo realizado en la jornada.

Viernes 22 de octubre de 2010

Trabajaremos a partir de una fotocopia de BAJTIN, Mijail (1952/3): “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Bs. As., Siglo XXI, 1992. Pgs. 248 a 255.

– Exploramos los paratextos, los resaltados y las marcas previas, hechas por otros lectores.

– Intentamos reconocer en el texto, sin profundizar en la lectura, la cantidad de veces que aparece a simple vista la frase “géneros discursivos”.

– Identificamos zonas reconocidas del texto, si ya lo leímos previamente.

Si es la primera vez que lo leemos, intentamos identificar cuestiones que trate el texto y que se haya mencionado en las cátedras que hayan cursado.

– Comentamos oralmente lo hallado.

– Elaboramos un comentario escrito acerca de lo observado, explicando lo que nos haya llamado la atención.

– Mencionamos y comentamos los temas y cuestiones claves del texto que hayamos hallado en la lectura.

Viernes 29 de octubre de 2010

Trabajo con la guía de trabajo “Consigna taller 29-10”, sobre *Técnicas de citación – Géneros académicos*.

Viernes 5 de noviembre de 2010

Trabajo con la guía de trabajo “Guía taller 5 de nov 2010”, sobre *Géneros académicos – Coherencia y cohesión*.

Viernes 12 de noviembre de 2010

Trabajo con la guía de trabajo “Guía taller 12 de nov 2010”, sobre *Géneros académicos – Coherencia y cohesión*.

Talleristas: Rocío Fernández Brizuela y Mariel Bertoni

1°Encuentro: 04/06/2010

Luego de iniciar con el saludo a los asistentes y de presentar de modo argumentativo los aspectos metodológicos del taller, se trabajaron las siguientes consignas:

❖ *Rememorar una experiencia que haya sido difícil o que los haya colocado en una encrucijada en referencia a la carrera académica, responder en unos pocos renglones: ¿qué hubiera sido si...?*

Después de la entrega se procedió a leer las producciones por los talleristas. En tercer lugar, y teniendo en cuenta las producciones se inició un espacio de reflexión acerca la autoría: *¿se asumieron autores frente al escrito? ¿Por qué? ¿Creen que es relevante firmar o colocar su nombre sobre el final de una producción propia? ¿Qué les ocurre al elaborar un trabajo práctico?*

Sobre el final del encuentro preguntamos sobre qué temas o dudas quieren que se trabaje en los siguientes encuentros. Para ello se habilitará un espacio en el pizarrón.

2°Encuentro: 11/06/2010

Apertura con preguntas sobre los conceptos de Texto- Contexto-Paratexto-Cotexto con soporte en el pizarrón. Para ejemplificar se llevaron (aprovechando el clima electoral de la facultad) folletos de campaña de las dos listas para decano, así como revistas, libros, fotocopias. Luego, se ejemplificó con trabajos prácticos y el formato de la carátula.

❖ *Consigna: retomar el escrito del primer encuentro (¿qué hubiera sido si...?), a la luz del tema paratextual: ¿qué agregarían (algún título, subtítulo o nota al pie) o corregirían?*

Se leyeron las producciones.

3°Encuentro: 19/06/2010

Debido al pedido de los alumnos, dedicamos el encuentro a la poesía y versificación.

❖ *Preguntas.: ¿qué relación tiene la versificación con el paratexto? ¿en qué se vinculan la poesía y la canción? ¿la canción es poesía? ¿cómo me doy cuenta de que lo es? ¿su formato me da pistas? ¿colabora el lugar de publicación?*

Se llevaron corpus de poesías y de canciones del rock nacional. Luego, explicamos y aclaramos los conceptos propios de la poesía: sinalefa, encabalgamiento y las normas poéticas sobre la versificación según palabras agudas, graves o esdrújulas.

❖ *Consigna: escribir un poema de al menos cuatro versos sobre cualquier temática.*

Se leyeron al final del taller los poemas.

4°Encuentro: 25/06/2010

Se propuso a los asistentes que escriban en una hoja aspectos y consideraciones relacionados con el taller: *¿qué aspectos son aceptables? ¿Qué problemas notan dentro de la propuesta? ¿Desde el inicio hasta este primer mes, continúan con las mismas expectativas? ¿Qué temas les gustaría trabajar? ¿Tienen alguna hipótesis sobre la deserción?*

5°Encuentro: 27/08/2010

Inicio del segundo cuatrimestre. Se puso en funcionamiento el desarrollo del primero de los tres módulos propuestos para trabajar hasta final de año:

-1. Técnicas de estudio y síntesis

-2. Discurso referido

-3. Géneros y formatos académicos (informe, reseña, y monografía)

El tema a desarrollar en el encuentro fue el resumen, se trabajó con el texto de Sergio de Miranda "La literatura de viaje. Un recorrido de un inglés en *La Patagonia*" que se encuentra en el compilado del Segundo Encuentro Intercátedras: "Hombre que narra no muere, muerde" del Departamento de Letras de la UNaM.

❖ Se leyeron los dos primeros títulos, hasta "Las lecturas", para tomar un fragmento pequeño del cual se extrajeron las ideas principales para iniciar la elaboración del resumen. Las ideas fueron leídas por los alumnos.

6°Encuentro: 03/10/2010

Se retomó el trabajo del texto de Sergio de Miranda. Los alumnos extrajeron y anotaron por escrito las ideas extraídas para continuar en la elaboración del resumen. Con esas ideas anotadas se pudo arribar a la confección de un cuadro ordenador.

7°Encuentro: 10/09/2010

Para culminar con el primer módulo, se trabajó con el texto de Bajtín "El problema de los géneros discursivos" de su libro "Estética de la creación verbal". Para iniciar la confección de un resumen a partir del reconocimiento de conceptos y de lo paratextual, nos concentramos en la primera página del texto. Para ello se marcó la repetición de "géneros discursivos" durante el primer y segundo párrafo. Pedimos a los asistentes que respondan en forma breve: *¿qué piensan que Bajtín se propone para este artículo?*

8°Encuentro: 24/09/2010

Inicio del módulo "Discurso referido". Contenidos a tratar: discurso en estilo directo y discurso en estilo indirecto. Trabajamos con una guía elaborada por el equipo del proyecto, además del texto "Texturologías" de Cortázar.

❖ Luego de haber sido explicado el discurso en ED y en EI, en una hoja los asistentes seleccionaron una cita en ED y otra en EI, que fue acompañada de un comentario sobre el relato.

9°Encuentro: 01/10/2010

Luego de repasar los discursos en estilo directo e indirecto, abordamos el tema de los verbos modelizadores, además de realizar el reconocimiento del formato que adquiere la cita cuando posee más de tres renglones.

10°Encuentro: 15/10/2010

Se trabaja el discurso referido, en el poema “En este mundo” de una de las talleristas.

❖ *Se les preguntó: ¿cómo se diferencia el discurso citado del citante o referente? ¿Encuentran algún tipo de relación entre las citas? ¿Colaboran para el sentido? ¿Cómo entienden o interpretan la última estrofa? ¿Quiénes serían “ellas/ellos”? ¿El uso de citas en el género poético es usual? ¿Cómo citamos la cita realizada en el poema?*

Luego de responder, se les pidió a los asistentes que escriban una pequeña reseña del poema. Se leyó lo elaborado.

11° Encuentro: 22/10/2010

Al ser otros los asistentes al taller, recuperamos la actividad del encuentro anterior. Para finalizar se les escribió una serie de palabras -asiento bibliográfico, ob. Cit., op. Cit., confróntese, cita americana, ídem., ibídem- para trabajar sobre su significado y para ejercitar la *explicación-definición* escrita de conceptos.

12° Encuentro: 29/10/2010

Inicio del tercer módulo “Los géneros académicos”. Se trabajó con una ficha del equipo sobre técnicas de citación. Se retomó el texto “El problema de los géneros discursivos” de Bajtín.

❖ *Extraer citas del texto de Bajtín en ED y EI. Luego, cada asistente intercambiará con sus pares lo hecho para observar otras posibilidades de respuesta de la consigna.*

13° Encuentro: 05/11/2010

Se trabajó con la ficha “Géneros académicos: coherencia y cohesión” y con el texto que aparece dentro de la ficha en un recuadro, de Roman Jakobson.

❖ *Las oraciones del fragmento dado se encuentran desordenadas, por lo que no poseen coherencia ni cohesión. Observarlas para reordenarlas y otorgarles sentido.*

Culmina el último módulo.

14° Encuentro: 12/11/2010

Último encuentro. Con las asistentes se inició el trabajo de la producción final, trabajo pedido por la cátedra Procesos Discursivos.

❖ *Elaborar el plan textual, o posible progresión temática y el desarrollo de la conclusión. Plantear la escritura de una evaluación y comentario sobre el taller.*

Tallerista: Diego Godoy ²³

Registro de experiencias y actividades

El presente informe da cuenta de las actividades realizadas en el marco de este proyecto para el bloque de ingreso de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras. Circunscribimos a este espacio no sólo los alumnos que se encontraban en el primer año de cursado sino también a aquellos que por distintos motivos se hallaban cursando materias correspondientes al denominado ciclo introductorio.

El equipo docente determinó que se abordara la escritura académica como eje fundamental, dividiendo al alumnado en grupos de ingreso, retención y egreso, asignado a cada uno la tutela de becarios y docentes. Para el bloque de ingreso se decidió la intervención a través de un taller cuya frecuencia semanal sería de un encuentro; los demás lo harían mediante tutorías.

En este contexto, se debían relevar las problemáticas específicas para trabajar de manera individual con cada alumno. El primer encuentro presentamos la propuesta y propusimos trabajar la escritura espontánea a partir de un tema cotidiano: viajar en colectivo. El análisis de estas pequeñas producciones tenía que permitirnos definir una grilla de trabajo.

Hallamos dos grandes problemáticas: la ortografía y el universo de las herramientas de estudio para la lectoescritura. Esta última representaba una falencia más grave pensando en el ámbito académico y en la complejidad de los discursos que se abordan, por lo que decidimos dejar de lado los problemas de ortografía que -señalamos a los asistentes- debían resolver personalmente a través de la recurrencia a manuales de la disciplina. De este modo, el encuentro siguiente estuvo destinado a la ejercitación de técnicas de estudio a partir del abordaje de un texto breve (lectura exploratoria; lectura profunda con subrayado, glosas y búsqueda de términos en diccionarios), cuya consigna final solicitaba la elaboración de una síntesis que habríamos de retomar en el taller ulterior.

Por otra parte, se había solicitado a los alumnos que concurrieran con trabajos en los que hayan tenido o tuvieran inconvenientes de escritura, para resolverlos con el apoyo de los talleristas. El primer cuatrimestre transcurrió así con esta propuesta, en la que, sobre los diversos errores o fallas, se proponían reflexiones individuales y se hacían extensivas al grupo, hecho que tenía como punto favorable el alcance a los demás asistentes, pero que, por lo mismo, los dispersaba de la tarea particular. Además, dada la imposibilidad de seguimiento de los concurrentes (no había continuidad en la asistencia), no podía auscultarse debidamente ni siquiera el proceso de escritura de uno los trabajos en los cuales presentaban dificultades. Así, la labor de relevo se tornaba inasequible pues a veces los alumnos concurrían a los talleres desprovistos de dudas explícitas o sin ningún escrito en proceso o concluido.

Por otra parte, se decidió con el equipo planificar los talleres para el cuatrimestre siguiente sobre tres bloques que absorbieran los diferentes problemas identificados a grandes rasgos: a) técnicas de estudio y síntesis; b) técnicas y estilo de citas y c) géneros y formatos académicos. A cada uno le correspondieron 3 encuentros. Por ello, el primero de éstos fue más prolongado que respecto del

²³ Cabe destacar que si bien el autor de este informe no integra formalmente el Proyecto de Investigación, ha participado como colaborador y posteriormente a su graduación como tallerista de uno de los talleres de escritura académica, por lo que consideramos pertinente incluir su informe de actividades.

desarrollado el cuatrimestre anterior, concluyendo sin embargo con resultados similares, más allá de que algunos lo estuviesen repitiendo.

Para el bloque posterior se trabajó en base a un extracto preparado por la profesora Silvia Insaurrealde. A él sumamos un pequeño texto didáctico de mi elaboración como apoyo para la reflexión sobre el discurso referido (Ver apartado sobre materiales didácticos). Mi propuesta particular para arrancar a pensar y trabajar con citas tuvo como soporte diarios locales donde el recorte que se hacía de ellas era impertinente. De este modo, la consigna consistía en que los alumnos reelaboraran adecuadamente el párrafo o la oración donde se hallaba, con el apoyo del material pedagógico mencionado. En el taller sucesivo los enfrentamos a un texto literario²⁴ en el cual debían identificar las distintas voces tomando como primera referencia las marcas formales, lo que sirvió para repasar el aspecto técnico de la cita académica.

Para abordar los géneros y formatos académicos les acercamos distintos trabajos propios y volvimos sobre textos formulados por los propios alumnos, lo que nos permitió revisar el proceso formulado para los tres bloques.

Definimos arriba las problemáticas que observamos en la escritura del grupo de alumnos con el que trabajamos. Podríamos asumir que éstas se generan por la falta de reflexión en que está inmerso el alumnado, por ejemplo, para seleccionar el término semánticamente más adecuado que introduzca una cita o para dar un marco propicio al texto donde el lector -y cada uno como primero en enfrentar sus producciones- se oriente acerca del formato al que se inscribe.

Por otro lado, la planificación nos permitió en el segundo cuatrimestre evitar la dispersión de temas o problemáticas. Sin embargo, la asistencia en ambas etapas del año cayó en un 75 por ciento entre el primero y segundo encuentros (se redujo de 20 a 5 personas, aproximadamente). Aparentemente, esperaban actividades específicas que los llevaran a resolver determinados problemas, pero de manera formulística, lo que nos no remite nuevamente a la cuestión reflexiva. Aunque, ciertamente, no se concretaron ejercicios de esta índole.

²⁴ Cortázar, Julio: "Texturologías" (Un tal Lucas) en Cuentos Completos 3. Buenos Aires. Punto de Lectura. 2007.

MATERIALES PRODUCIDOS PARA LOS TALLERES

Elaboración de un resumen

Como inicio del recorrido de hoy, partamos con una revisión de la función del **resumen**. Sabemos que se trata de un instrumento usual en nuestro ámbito, destinado, generalmente, a **lograr una comprensión** de un texto ajeno. A la vez, nos permite **guardar una memoria** de la lectura, para que, posteriormente, no nos sea necesario consultar la fuente directa –especialmente si se trata de un texto extenso, por ejemplo, un capítulo de un libro.

Para su elaboración, es necesario tener en cuenta que se trata de *volver a tomar, retomar*²⁵ las ideas, el contenido de un texto (oral o escrito) y volver a presentarlos de forma reducida o abreviada –según algunos, no debe exceder en extensión al 25% del original, otros hablan de hasta un tercio. Independientemente de esta “medida” que suponemos que puede tener nuestro escrito, hace falta que tomemos recaudos, para que en la redacción sigamos el orden, e intentemos reproducir el tono y el estilo originales.

Si el texto que estamos leyendo es breve, el resumen no requiere de pasos previos, pero si es largo, necesitamos que nuestro recorrido hasta la versión final tenga varios etapas. Precisamente, a partir de aquí, ingresaremos al recorrido por esas etapas.

☞ **Lectura atenta del texto “La literatura de viaje. El recorrido de un inglés *En la Patagonia*”, de Sergio de Miranda.**

[Leer texto completo, releer]

☞ **División del texto en partes para señalar cuáles son los temas, las nociones, las ideas principales, y para decidir qué se suprimirá y qué se conservará para el resumen.**

[Observar título y subtítulos, distribución de párrafos, notas al pie, citas, bibliografía, para apreciar mentalmente la división del texto.]

[Subrayar, si es posible, o anotar las palabras- clave del texto.]

[Releer las partes del texto y tomar nota de las ideas principales. Volcar esas ideas a un esquema, que puede ser un cuadro sinóptico o un esquema numerado.]

☞ **Redacción del resumen, a partir de las anotaciones previas. En este momento, es bueno tener en cuenta dos procedimientos que nos servirán para condensar ideas (recordemos que un resumen implica reducción):**

☞ **Compresión:** se logra a) acortando oraciones y párrafos, b) uniendo dos o más oraciones en una sola, c) empleando palabras simples en lugar de frases, oraciones o párrafos, d) usando palabras compuestas para resumir conceptos.

☞ **Supresión:** se realiza mediante a) la eliminación de repeticiones; b) la omisión anécdotas o ejemplos, reemplazados por palabras genéricas y afirmaciones generales; c) la exclusión de sobreentendidos; d) la exposición de ideas mediante afirmaciones, sin narraciones o descripciones; e) el uso de afirmaciones concisas, sin demasiado adorno; c) elusión de lo menos importante.

[Escribir el resumen, a partir de los esquemas realizados, de forma breve y concisa, siguiendo el orden de las ideas del texto original, e intentando reproducir su tono y estilo]

²⁵ Tal es el significado de la palabra resumen, según su etimología.

↪ **Revisión de lo escrito. Relectura y autoevaluación.** Este paso no pertenece exclusivamente al proceso de resumen, pero sería una buena práctica realizarlo habitualmente, con todos nuestros escritos.

Propiedades textuales: coherencia y cohesión

 Reordenamos los siguientes enunciados de modo que se transformen en un texto comprensible. Para ordenar, tomamos cada fragmento encerrado por signos de puntuación y allí intentamos cohesionarlo.

humanos actividad La una todos para los cotidiana es, comunicación familiar seres.
enfoques Existen distintos proceso teóricos que cumple cómo se el o circuito
comunicativo explican; modelos cómo representar identificar intervienen para
alcances diversos o esquemas sirven e los elementos o factores que, funcionan y
cuáles son sus y efectos.

más Uno de modelos conocidos los, ya tradicional en el Lenguaje campo Ciencias
de las del, de Jakobson es el Roman, permite que nos— pese esquematismo a su -
definir a la *el proceso de MENSAJES intercambio OYENTES de RECEPTORES*
comunicación *entre uno o como varios sujetos DESTINATARIOS denominados,*
EMISORES o HABLANTES y otros sujetos DESTINADORES denominados, U.

Carvalho, Silvia – Andruskevicz, Carla: *El complejo proceso de la comunicación humana: algunas consideraciones introductorias* FICHA DE CATEDRA- PROCESOS DISCURSIVOS- CURSADO 2007

 Ahora que lo hemos reordenado, podemos reconstruir los sentidos del texto. Sería bueno, como paso siguiente, intentar una explicación de los elementos que nos permitieron darnos cuenta de cómo suponemos que se veía el texto original.

Técnicas de citación – Géneros Académicos

 Para comenzar a trabajar con los géneros académicos, nuestro punto de partida será una definición, que hemos tomado de uno de los informes finales del proyecto *GAEP (de los Géneros Académicos a la Escritura Profesional)*, dirigido por la Profesora Silvia Carvallo.

En realidad, hemos sido algo tramposos, pues le hemos quitado citas y referencias bibliográficas y operamos una leve reformulación, para convertirlo en un enunciado muy breve que condense términos teóricos sin explicitarlos demasiado.

Nuestro trabajo consistirá en expandir el enunciado, de modo que aparezca eso que hemos borrado, mediante el uso de distintas formas de citación, según se consignará luego del fragmento leído.

 *Leamos juntos la definición de **géneros académicos**, tomada del glosario que mencionamos antes.*

GÉNEROS ACADÉMICOS: La consideración de los *textos académicos* dentro de una categoría genérica, se basa en la conceptualización bajtiniana acerca de los *géneros discursivos*. Los géneros académicos (GA) se incluyen en la categoría mayor constituida por los *discursos institucionales* (DI). En el caso del ámbito universitario o academia, adoptan diversas texturas o formatos: monografías, informes, ensayos, tesinas, ponencias, etc.

 Observemos primero las marcas paratextuales que se dejan ver en el enunciado e hipoteticemos: ¿A qué criterio responden? ¿Por qué el enunciador las utilizó? ¿Tienen que ver con la categoría definida (GÉNEROS ACADÉMICOS)?

 Para expandir el enunciado, intentaremos rescribirlo incorporando referencias a las fuentes de las categorías teóricas a las que se hace referencia, especialmente ligadas a lo que se pretende definir. ¿Cuáles categorías haría falta explicitar? Las subrayamos en el texto.

 Leemos las fuentes bibliográficas para seleccionar los fragmentos que podemos citar al ampliar el texto propuesto.

 Rescribimos el texto empleando la cita en estilo directo, junto con el formato de mención bibliográfica en nota al pie o al final (esto es, cita clásica o a la francesa).

 Ahora lo rescribimos parafraseando el discurso citado, empleando el estilo indirecto. Tengamos la precaución de no olvidar la mención bibliográfica, que debe haré empleando la cita en estilo americano.

 Releemos, revisamos y rescribimos.

Bibliografía:

CARVALLO, Silvia 2009 *Palabras Públicas*. Posadas, EDUNaM.
Carvallo, S. - Andruskevicz, C. 2009 *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Pdas, EdUNaM.

BAJTÍN, Mijail 1952/3 “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As., Siglo XXI, 1992.

El discurso referido (ficha)

Marro, M. – Dellamea, A. (1993): *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Bs. As., Fund. Univ. Hernandarias.

X dijo algo	
X anunció algo	presupone que X sabe algo que está seguro que oficialmente puede dar a conocer.
X anticipó algo	presupone que X sabe algo que extraoficialmente está dispuesto a hacer conocer por anticipado.
X explicó algo	presupone que X sabe y puede razonar sobre un hecho y que está dispuesto a desarrollarlo para que los demás lo entiendan.
X confirmó algo	presupone que X tiene poder para oficializar o revalidar algo.
X destacó algo	presupone que "algo" es lo más relevante que X quiso señalar.
X afirmó algo	presupone que X está seguro de lo que dice.
X aseguró algo	presupone que X está garantizando lo que dice y que X intenta infundir confianza.
X comentó algo	presupone que X va a dar su punto de vista individual sobre algo conocido.
X describió algo	presupone que X está interesado en dar detalles sobre cómo algo o alguien es.
X alegó algo	presupone que X está interesado en aportar pruebas en su favor.
X contradijo a alguien	presupone que X hace frente a las palabras de otro.
X argumentó algo	presupone que X está dispuesto a presentar argumentos o pruebas a favor o en contra de algo o alguien.
X sostuvo algo	presupone que X mantiene o defiende con seguridad o firmeza una opinión propia.
X consideró algo	presupone que X analizó exhaustivamente un hecho antes de decirlo.
X objetó algo	presupone que X tiene algo que decir contra el parecer de otro.
X opinó algo	presupone que X no va a comunicar un hecho sino un juicio personal.
X pidió algo	presupone que X espera que alguien haga algo y se lo dice.
X solicitó algo	presupone que X va a lograr que otro haga algo y lo pide cortés y formalmente.
X demandó algo	presupone que X está en condiciones de exigir que alguien haga algo.
X preguntó algo	presupone que X quiere saber algo pero su interlocutor no está obligado a responder
X interrogó	presupone que X tiene poder sobre alguien para averiguar algo y que el interrogado tiene la obligación de responder.
X expresó algo	presupone que no es lo más importante que X está diciendo sino que es sólo un fragmento de su discurso.
X informó algo	presupone que lo que X tiene para decir es importante y que atañe a todos los miembros de la audiencia.
X respondió a alguien	presupone que X está brindando la información requerida.
X contestó a alguien	presupone que X responde a alguien de un modo contundente o con reparos a una pregunta.
X replicó algo	presupone que X contesta a una respuesta de alguien y no a una pregunta.
X aconsejó algo	presupone que X sabe algo que puede ser conveniente que otro sepa. En algunas ocasiones puede ser la atenuante de una amenaza.
X manifestó algo	presupone que lo que X tiene para dar a conocer o declarar es polémico.
X señaló algo	presupone que X tiene algo que indicar especialmente en su discurso y que quien lo recibe debe prestar atención.
X subrayó algo	presupone que X desea hacer hincapié en algo y que está dispuesto a llamar la atención sobre eso.
X negó algo	presupone que X está dispuesto a decir que algo no es cierto.
X reiteró algo	presupone que X está resuelto a insistir sobre un tema ya tratado.
X ratificó algo	presupone que X está obligado a confirmar lo dicho o hecho por otro o por él mismo.

El **discurso referido**, como su denominación lo indica, implica siempre la *referencia* a un discurso ajeno dentro de otro. En la escritura académica, la incorporación de la palabra de otro u otros debe cumplir ciertos requisitos, dependiendo del contexto en el que se enmarque el trabajo escrito. Así, las formas de cita y de mención bibliográfica serán distintas según se aborde una síntesis o un resumen (donde las mismas no proliferan), o se emprendan escritos más extensos como monografías, ponencias o tesis (en los que por lo general se alude a más de una voz ajena), con la única condición singular a todas de ofrecer los *datos exactos*.

Entonces, deberemos tener en cuenta:

- **Fuente** (de la cita): nombrarla o mencionarla según las normas académicas requeridas.
- **Fidelidad** (a la fuente): la omisión puede ser considerada plagio, dependiendo de su gravedad.

- **Finalidad** (con que se introduce el discurso de otro):
 - Refutarlo
 - Sostener una argumentación
 - Etcétera

Las consignas mencionadas plantean cuestiones relativas al trabajo intelectual y no quedan simplemente en formalidades. Las menciones y los asientos bibliográficos sirven para que el lector ubique, si le interesan, las referencias respectivas, pero también posibilitan observar qué perspectiva teórica maneja o dentro de qué línea se mueve el discurso, por ejemplo. Por otra parte, la distorsión de lo dicho (“sacar de contexto”) que a veces asumen algunos textos podría no ser adrede, sino deberse a la incomprensión del texto citado o referido. Por ello, las formas de introducir la referencia evidencian qué tanto se ha profundizado en el discurso ajeno y también por qué razones se aborda la cita. Así, es necesario que los datos aportados sean *precisos*, que la selección de citas sea *adecuada*, y que los términos para abordarlas (ya sea directa o indirectamente) sean los más *apropiados*.

Géneros y formatos académicos
Pautas para la presentación de trabajos prácticos y exámenes parciales, finales, etc.²⁶

❖ **Nociones de discurso referido. Formas de citación académica**

1) Asiento bibliográfico (para consignar bibliografía):

Apellido, Nombre (año de 1º edición): “Capítulo” en: *Título de la obra*. L: E, A. Págs.

- **1º Edición:** año de 1º edición (puede ser único, es decir, es posible que el libro no haya sido reeditado).
- “**Capítulo**”: entre comillas.
- **Título del libro:** cursiva, subrayado o negrita; es importante que se destaque del resto de la información.
- **LEA:** lugar; editorial y año de la edición *que se está utilizando*.
- **Págs.:** número total de páginas del libro (en el caso de que se lo cite completo, también Pp.), o el grupo de páginas en el cual se encuentra el capítulo. Ejemplo:

LOTMAN, Iuri (1996): “Acerca de la semiosfera” en *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. México: FCE. Págs. 23 a 70.

2) Tipos de Discurso referido:

“... El escritor ha de lograr [un dominio] en el proceso de *presentar otros textos orales o escritos dentro de su discurso*.

La inserción de otros discursos dentro del discurso propio plantea el problema de la intertextualidad: es decir, cómo referirse a lo que otros han dicho, negado o refutado, sin que las emisiones, que ahora han quedado fuera del contexto del discurso original, parezcan distorsionadas, sin sentido o directamente engañosas...

El escritor dispone de tres procedimientos para integrar el discurso de otros a su propio texto: la *referencia directa*, la *indirecta* y la *indirecta libre*” (Marro-Dellamea; 1993).

Discurso directo { Cita textual; generalmente entre comillas.
El escritor reproduce/ repite las palabras de otro.

Ejemplo: “La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman; 1996; 24).

Discurso indirecto { Paráfrasis/ reformulación, interpretación del discurso citado.
Está subordinado al discurso de quien lo cita.

Ejemplo: Lotman sostiene que existe un espacio, denominado *semiosfera*, fuera del cual la semiosis no podría producirse (Cfr. Lotman; 1996; 24).

Formas del “decir”- modalizadores: dice, enuncia, expone, manifiesta, explica, argumenta, asegura, describe, sostiene, considera, opina, interroga, expresa, informa, comunica, señala, advierte, indica, remite, refiere, reitera, etc.

3) Tipos de Citas:

²⁶ Ficha de circulación interna, elaborada por la Prof. Carla Andruskevicz.

Si la cita posee menos de tres renglones, puede continuar integrada a la palabra del discurso citante, pero debe distinguirse claramente con cursiva o comillas. Ejemplo:

Lotman afirma que *el diálogo precede al lenguaje y lo genera* (Lotman; 1996; 35) ya que es el mecanismo semiótico fundamental de la cultura.

Si la cita posee más de tres renglones, se utilizan márgenes más grandes (2 cm. aprox.) para separarla de la palabra del autor citante. Ejemplo:

Lotman continúa explicando:

La frontera semiótica es la suma de los traductores-filtros bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. El carácter cerrado de la semiosfera se manifiesta en que ésta no puede estar en contacto con los textos alosemióticos o con los no-textos [es decir, los textos que no poseen significación]. (Lotman; 1996; 24).

Se recomienda el uso de la **cita americana**, es decir, la aclaración entre paréntesis del autor, año de edición y número de página en la cual se encuentra el fragmento citado. Este tipo de cita se utiliza con más frecuencia debido a que el asiento bibliográfico en la nota al pie muchas veces “molesta” la lectura sobrecargando con información la página y, de todos modos, la bibliografía completa siempre aparecerá al final del trabajo.

En el caso de tener que reiterar la mención de una bibliografía ya sea en la misma página o en otra, se utilizan las sgtes. abreviaturas:

- **Ídem, Ibídem (Ibíd.)** u **Ob. Cit.:** igual obra citada anteriormente; varía la página. Ej: (Ob. Cit. 16).

- **Op. Cit:** igual obra y página citada anteriormente.

En ambos casos, el “anteriormente” significan “inmediatamente anterior” o “arriba”, es decir que si la obra fue citada varias páginas antes, por lo menos deberá reiterarse el autor.

Cuando se suprime algún fragmento del discurso citado se utilizan los **puntos suspensivos**, ya sea al comienzo o al final “...”, o en el medio de una cita agregando paréntesis “(...)”.

Si se desea agregar alguna aclaración personal “dentro” de la cita, se utilizan los **corchetes** como en el ejemplo anterior.

❖ **Formatos académicos: pautas para su presentación**

Modelo de portada:

Institución
Carrera
Cátedra
Profesor/es:

TP N°:
Título

Alumna/o
Lugar y Fecha

Formato académico habitual:

- Tipografía: Times N° 12 o Arial N° 10.
- Párrafos a espacio y medio y justificados.
- Sangría: primera línea.
- Márgenes: sup. 3, izq. 3, der. 2, inf. 2.
- Enumerar las págs. No colocar cada hoja en folio.
- Cuidar la caligrafía en el caso de que el trabajo sea manuscrito.

.....
Bibliografía:

Carvalho, S. - Andruskevich, C. (2009): *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Pdas., EdUNaM.

Marro, M. – Dellamea, A. (1993): *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Bs. As., Fund. Univ. Hernandarias.

FICHAJE

KLEIN, Irene (coord.): *El taller del escritor universitario*. Bs. As., Prometeo, 2007.
Por Rocío Fernández Brizuela.

Palabras claves: escritura-géneros discursivos (Bajtín)-discurso-operaciones discursivas-estilo directo-estilo indirecto- discurso narrativizado-cita mixta-intertextualidad (Kristeva-Genette)-rito de pasaje (Van Gennepe)

Introducción**Apartado 1: La escritura por Héctor Roquepitt**

“La escritura es un sistema semiótico, un código de signos visual y espacial que representa un enunciado (...)” (Klein (coord.), 2007: 19)

Apartado 2: La situación enunciativa por Carolina Seone, Carolina Zunino y Marcelo Muschiatti

“Cada vez que un hablante o escritor utiliza la lengua para comunicarse con otros, produce un hecho de habla. Esa enunciación se caracteriza, según Benveniste (1978), por ser un acto de apropiación de la lengua, es decir, una instancia en la que cada sujeto utiliza el aparato formal de la lengua (elige alguna entre las diversas formas lingüísticas disponibles en el sistema) y se instaura como eje de las referencias personales, temporales y espaciales presentes en los enunciados proferidos (...)”

Un discurso es un conjunto de enunciados que posee contenido temático, estilo y composición determinados por la actividad humana que lo genera. (...)”

En primer lugar, el *contenido temático* refiere a los temas que puede tratar un género discursivo (...) En segundo lugar, el *estilo verbal* alude a la selección léxica, el registro y las construcciones sintácticas utilizadas (...) Por último, la *composición* refiere al modo en que se estructuran los textos pertenecientes a cada género discursivo: las formas prototípicas de organización (...) (24)

Apartado 3: Evaluar la lectura por Paula Roich.**Las operaciones discursivas**

“Las *operaciones discursivas* son modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto. Los verbos más frecuentes que indican la clase de operación discursiva requerida son: definir, ejemplificar, caracterizar, comparar, fundamentar y clasificar. (...)” (94)

“(...) una manera de establecer qué tipo de información es relevante de acuerdo con lo que se solicita, cuál es accesoria o innecesaria y de qué modo deben estar relacionados los contenidos es detectar el verbo en imperativo y reconocer la secuencia de enunciados que éste último exige y las relaciones que deben establecerse entre ellos. (...)” (íbid., 106)

Capítulo 3: Escribir a partir de otros textos por Irene Klein**Incluir enunciados ajenos: la polifonía**

Julia Kristeva, quien define el concepto de intertextualidad a partir del de polifonía de Mijail Bajtín (1929), señala que ‘todo texto se construye como un mosaico de citas; todo texto es absorción y transformación de otro texto’ (Kristeva, 1968) (...) todo texto no es sino producto de un trabajo sobre textos anteriores o contemporáneos (Mainguenuau,

1978).

Según el modo en que se incorporan, los discursos referidos pueden cumplir distintas funciones: citas de apoyo, analogías, filiaciones, enunciados a refutar, ejemplos, etc. (...) Además las voces que se traen a colación se integran en un nuevo contexto, dentro de una nueva situación comunicativa, lo cual afecta el sentido del enunciado, ya sea que lo extiendan, lo desplacen o lo transformen parcial o totalmente. (...) nos detendremos en dos de los procedimientos (...) el uso del *estilo directo* (E.D.) y del *indirecto* (E.I.).

El *estilo directo* procede mediante la disociación de dos situaciones de enunciación: la del discurso citante y la del discurso citado, y la cita como la restitución exacta de las palabras referidas. Por eso se dice que este tipo de estilo 'crea' una supuesta fidelidad, construye una escena que busca autentificar lo que se dice. (...) (130)

Mediante el uso del E.D., se transcriben el tipo de expresiones utilizadas por los hablantes, rasgos de coloquialidad (...) palabras extranjeras (...) Esto le permite al escritor crear un clima, una imagen de los distintos sujetos a través de sus enunciados (...)

Frecuentemente las voces incorporadas a un texto tanto en E.D. como en E.I. se presentan a través de **verbos introductores de discurso** (*verba dicendi*¹), que indican una actitud interpretativa por parte del enunciador, le dan un cierto estatuto al discurso referido y contribuyen a la delimitación de la autoría de las ideas. El *estilo directo* no sólo conserva la sintaxis del texto fuente (...) sino que también se caracteriza por mantener las referencias deícticas del mismo: de pronombres (*me, yo*), de verbos (*fui, grité, llegué, tenía, empecé, hice*), adverbios de tiempo y de lugar del discurso citado. Además se distingue por medio de diferentes procedimientos tipográficos, tales como el uso de dos puntos y comillas, de guiones, de coma seguida del verbo 'de decir' después de la cita o por el uso de bastardilla.

En cambio, en el *estilo indirecto* prevalece la situación de enunciación del discurso citante. El discurso referido se subordina sintácticamente a éste, conlleva un cambio de deícticos, neutralización o supresión de giros expresivos, completamiento de elipsis, normalización de oraciones, etc. (...) (131)

Otro procedimiento de inserción de voces es el llamado *discurso narrativizado*, mediante el cual se narra lo dicho por otro como si fuera un acontecimiento. Lo que en el primer discurso eran 'palabras' se relata sin que aparezca signo gramatical o tipográfico que distinga las voces citada y citante. (...)

Además, la **cita mixta**, en la que se introducen en un enunciado en E.I. palabras o expresiones entre comillas, es otra forma de referir las voces ajenas. Este tipo de cita recibe el nombre de 'islote textual' y puede responder a la necesidad de destacar tales expresiones, resumir el texto referido o agilizar una cita en E.I. (...)

En otro orden, la **intertextualidad**, definida por Gerard Genette (1982) a partir de la reconsideración teórica de los conceptos de polifonía de Bajtín y de intertextualidad de Kristeva, consiste en una relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia de un texto en otro. En los textos académicos, se manifiesta no sólo en la cita sin también bajo la forma de la alusión (...) (133)

Los denominados paratextos, segmentos textuales que rodean al texto principal (...) son lugares donde es frecuente el uso de mecanismo de intertextualidad. (...) (134)

Capítulo 5: Revisar

a. Controlar la cohesión, una de las tareas del escritor por Claudia A. Toledo

Realiza un recorrido por los recursos de cohesión léxica. Además desarrolla un cuadro con marcadores textuales y otro con conectores.

Anexo: La historia de vida como rito de pasaje

Realiza un recorrido por su trabajo de tesis realizado para la obtención de la Maestría en Análisis del discurso. Ahonda en la categoría de 'ritos de pasaje' de Van Gennep que luego es retomada por Bourdieu y Turner.