

Escribir desde las disciplinas: teoría, reflexión y práctica en Lingüística

Miriam Eugenia Villa
mvillacoordinacion@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Romina Grana
rominagrana77@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

En este trabajo damos a conocer algunas líneas generales y conclusiones parciales de un proyecto de investigación en curso, subsidiado por Secyt, sobre alfabetización académica, específicamente desde los marcos conceptuales y procedimentales de la ciencia lingüística. El interés por este objeto de conocimiento está principalmente motivado por nuestra actividad docente en espacios curriculares que lo tematizan y porque advertimos ausencia de problematización al respecto. Desde el inicio nos planteamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos. También conjeturamos que el progresivo dominio de estas habilidades y conocimientos prepara a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. No basta con leer comprensivamente y ser críticos, hay que asumir que “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él.” (Ch. Bazerman)²⁵⁴ De este modo, nos proponemos estudiar las modalidades recurrentes y las más aptas para construir y transmitir saber lingüístico en la aulas universitarias, focalizando en los géneros escritos. Esto supone por un lado, explorar y describir los formatos textuales, los moldes genéricos, las modalidades lingüísticas y enunciativas propios de la Lingüística y, por el otro, diagnosticar el grado de dominio de las convenciones de la lengua escrita en situaciones académicas y en el marco disciplinar por parte de los estudiantes de Letras. Esto implica una necesaria revisión sobre nuestras prácticas docentes y, en base a la reflexión sobre estas experiencias educativas, prevemos el plan-

²⁵⁴ “El descubrimiento de la escritura académica” en Federico Navarro (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, p. 11. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

teo de estrategias superadoras en el camino de contribuir a una didáctica de la escritura en el ámbito de la disciplina.

Palabras clave: géneros académicos- escritura- didáctica de la Lingüística- tipos textuales- lengua estándar

Introducción

En la presente comunicación damos cuenta de relaciones advertidas entre los estudiantes universitarios de la carrera de Letras con la lengua y, en particular, con el discurso académico de temáticas lingüísticas. Las consideraciones que haremos se encuadrarán en una investigación más amplia acerca de alfabetización académica y la escritura en el ámbito disciplinar de la Lingüística.

Una parte importante de nuestra exposición se centra en la descripción de las características lingüístico-textuales y de adecuación a la situación retórica de los escritos producidos en situación de evaluación por estudiantes de primer año, con escasa experiencia en textos académicos y ninguna con textos del área lingüística. Las dificultades observadas, entonces, se enfocan en cuestiones generales vinculadas con la alfabetización académica y el empleo de la lengua en situaciones formales, en el armado de textos coherentes y pertinentes respecto de las consignas. Es menester aclarar que si bien para cada evaluación, hubo un trabajo previo explicándoles, entre otras cuestiones, lo que se pretendía de ellos respecto de comprensión del tema, alcance del análisis de los conceptos y de la relación entre ellos, resulta prematuro evaluar si hubo real aprendizaje en este sentido. Sí podemos determinar los principales obstáculos lingüísticos, textuales y discursivos sobre los cuales se puede operar para que paulatinamente vayan adquiriendo y consolidando competencia en estas dimensiones de uso del lenguaje.

Asimismo, estamos iniciando la confección de otro corpus con escritos de alumnos de segundo, tercer y cuarto año que cuentan ya con cierta experiencia en diversos géneros académicos disciplinares. En ellos podremos atender además del contenido temático específico, a cómo se lo expresa pero desde una posición enunciativa y mediante ciertos recursos argumentativos -en sentido amplio-, utilizando modos de construir conocimiento propios de la disciplina. Esto último, nos impone investigar en paralelo cuáles son los formatos textuales, los moldes genéricos, las modalidades lingüísticas y enunciativas propios de la Lingüística; de modo tal de poder comparar los desempeños

escriturarios con textos modélicos y propender a la destreza en las convenciones académicas que los sustentan.

Fundamentación

Desde el inicio nos planteamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos. Seguimos a Bazerman²⁵⁵ que sostiene: “Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él.” También conjeturamos que el progresivo dominio de estas habilidades y conocimientos prepara a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. Por otra parte advertimos que los materiales que frecuentan nuestros alumnos son textos científicos que han sido producidos con objetivos no didácticos; es decir son textos para especialistas o que implican un reordenamiento de saberes producidos en otro ámbito, no el educativo. Esta situación compleja motiva nuestro interés por aportar a la reflexión sobre el tema y al ejercicio de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura en el marco disciplinar. Compartimos el diagnóstico de Paula Carlino²⁵⁶ respecto del trabajo con textos en la universidad: “Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.” Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera *enculturación* disciplinar si tenemos en cuenta como afirma Ch. Bazerman²⁵⁷ que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional”.

El discurso académico

²⁵⁵ “El descubrimiento de la escritura académica” en Federico Navarro (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, p. 11. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

²⁵⁶ Carlino, Paula. *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Uni-pluri/versidad Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

²⁵⁷ Citado por Navarro, opt. cit., p. 14.

Entendemos *discurso* como una construcción teórica basada en características regulares y comunes de textos o enunciados particulares (efectivamente producidos) y, además, articulado sobre condiciones sociohistóricas determinadas. En particular, el discurso científico académico está dirigido a una comunidad de pares; tiene como objetivos la construcción y comunicación de un saber especializado. Sus manifestaciones escritas son caracterizadas tradicionalmente como objetivas, neutrales, precisas y despersonalizadas. Son innumerables los recursos de objetividad que crean el simulacro de que el referente habla por sí mismo, tales como las construcciones sintácticas impersonales, las nominalizaciones, las clasificaciones y definiciones. Sin embargo, el campo interdisciplinar del Análisis del discurso desmiente la creencia en la neutralidad y el monologismo (la voz del saber colectivo o, mejor, la voz de la ciencia). Como afirma M.M. García Negroni (2011: 15-22),²⁵⁸ hasta el discurso de las ciencias duras no es transparente ya que el autor se manifiesta de un modo u otro y el discurso es polifónico: pone en escena la palabra de otros autores de manera explícita o implícita. También hay muestras de argumentatividad en la selección de la información, en su jerarquización y en la manera en que se enlazan los enunciados mediante marcadores discursivos,²⁵⁹ por mencionar algunos casos de huellas del sujeto. Incluso, la autora habla en la obra citada de la conformación de un *ethos* académico de alguien que domina su discurso, o uno pedagógico-disciplinar; ambos comunes a todas las disciplinas y que se manifiestan mediante aspectos microestructurales. Podríamos mencionar algunos ejemplos, de manera muy esquemática: para el primero, el uso de comillas, de letra bastardilla, las glosas metadiscursivas; para el segundo, las distintas y específicas formas de referir la palabra ajena, las maneras de presentar argumentos, etc. Estas características de los discursos del saber tienen que ser conocidas y dominadas por los estudiantes que se introducen en la comunidad académica y por eso serán consideradas gradualmente a lo largo de nuestra investigación y hacer pedagógico. Recordemos que, como sostienen Parodi y Burdiles (2015: 16), solo se comprende en la red de colaboradores, colegas, amigos y discípulos; esto hace que la labor científica tenga sentido y se acreciente.

²⁵⁸ García Negroni, M. M (coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

²⁵⁹ Ciertos elementos lingüísticos invariables (adverbios, conjunciones, preposiciones) que dan instrucciones interpretativas, orientan las inferencias que debe hacer el lector u oyente. En los textos escritos contrarrestan la mediación que supone la escritura.

Los géneros académicos

El concepto de *género nos* resulta de gran utilidad epistemológica debido a que opera la mediación entre el concepto amplio de discurso –arriba mencionado– y los enunciados o textos empíricos. Según G. Parodi, (2008: 26), ²⁶⁰ “ el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento -construido sociocognitivamente- se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas”. Esta conceptualización pone el acento en lo cognitivo y puede ser complementada con la de M. Bajtín (2005) ²⁶¹ que, por un lado, se centra en aspectos sociohistóricos (los contextos de producción y los actores implicados definen lo que es propio de un género).y, por el otro, en sus características básicas que permiten reconocer un grupo de textos como pertenecientes al mismo género. Dice Bajtín que cada ámbito de la actividad humana, “cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (p. 248). Son “tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables”, que cumplen funciones diversas de acuerdo con el contexto comunicativo en el cual se emplean (p. 252). Existe inmensa diversidad y riqueza de géneros ya que la praxis humana, en general, y sus esferas, en particular, crecen y se complejizan.

Los escritos que analizaremos corresponden a *géneros de formación* (Cubo de Severino: 2005),²⁶² esto es: los que los estudiantes utilizan para su formación de grado, ya sea en actividades de lectura o escritura, tales como: parcial presencial o domiciliario, informe de lectura, monografía, exposición oral, reseña, entre otros. Tipos que constituyen una novedad para quien inicia sus estudios universitarios –tal como apuntáramos- y que son un desafío porque les demandan estrategias de lectura y composición diferentes a las que implementaban con los manuales de la escuela media. Estos géneros han sido menos estudiados que los textos con los que los expertos difunden sus aportes

²⁶⁰ “Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva” en G. Parodi (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso, Ediciones Universidad de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

²⁶¹ Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

²⁶²Cubo de Severino, Liliana (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.

científicos a sus pares (ponencias, artículos científicos, conferencias, etc.). Los géneros de formación guardan relaciones con los anteriores, pero difieren de ellos en cuanto se emplean para controlar el conocimiento disciplinar. Esta diferente situación retórica incide en las características textuales y discursivas. Para la autora, todos estos géneros implican una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, y por tanto un rol más pasivo del alumno; decimos que sobretodo en el práctico o parcial estructurado o semiestructurado presencial.²⁶³ Entre sí los distintos géneros de formación, como se verá, pueden diferir en diversos aspectos: modalidad (escrita u oral), objetivos específicos, organización discursiva, ámbito de realización y de circulación, participantes. Y habrá que investigar las especificidades relativas a cada disciplina, en nuestro caso la Lingüística.

Son importantes los esfuerzos por la construcción de una didáctica de los géneros de formación (Ch. Bazerman, 2005; M.M. García Negroni, 2011; F. Navarro 2012 y 2014; G. Parodi 2008, 2010, 2015, entre otros), iniciativa a la cual adherimos. Sostenemos que es el docente el especialista que debería exhibir, explicar y hacer experimentar las rutinas propias de la actividad académica disciplinar: estimular la reflexión sobre los contenidos, la lengua y los formatos genéricos utilizados; implementar con ellos estrategias de lectura y escritura y propiciar la metacognición sobre las operaciones mentales que se correspondan con las estrategias.

Análisis de producciones escritas de los alumnos

Observamos aspectos inherentes a la textualización, tales como la estructura y la coherencia global, que se traducen en un nivel local en las relaciones entre los párrafos o en la presencia u omisión de información necesaria para el desarrollo temático. Lo discursivo comprende no sólo el estilo enunciativo y la adecuación al lector y a la situación, sino también en un nivel local estrategias de composición relacionadas, por ejemplo, con el grado de precisión conceptual, la ausencia o presencia de valoraciones. En lo microestructural en sentido estricto atendemos a la conformación de las oraciones, a las relaciones entre ellas, al léxico utilizado, a la puntuación, entre otros recursos lingüísticos. La adecuación a la situación retórica (el ámbito es el de la transmisión de un saber pertinente ya probado y legitimado; los destinatarios son el profesor y, en segundo lugar, los compañeros, con quienes el estudiante interactúa de diversos modos) es un criterio fundamental y transversal: las convenciones lingüísticas, de estructura y de esti-

²⁶³ Hay grados de libertad de acuerdo con el género, en un continuum: en un polo se ubicaría el parcial estructurado presencial; en el opuesto, la monografía o el ensayo.

lo enunciativo están en función de ella. Incluimos la observación de requerimientos académicos vinculados con la forma de construir conocimiento disciplinar y de utilización de procedimientos específicos, aunque estimamos que es incipiente en los sujetos que están iniciando su familiarización con el área lingüística. Hemos ido planteando este encuadre a los alumnos, así como les hemos mostrado lo típico de cada género (especificidades poco notorias en el trabajo con los alumnos de primer año) y con posterioridad a la realización, analizamos las variantes. Asimismo, hemos especificado las operaciones cognitivas requeridas para la realización de las tareas, que se traducen en acciones concretas (ejemplifique, compare, etc.).

Hemos analizado la totalidad de las evaluaciones escritas de un grupo clase de 110 alumnos, sin contar las producciones de recursantes. Todos los textos fueron realizados en situación presencial de control de lectura y comprensión de conocimientos. Se consideran seis trabajos prácticos²⁶⁴ y dos parciales. La principal diferencia entre ellos radica en que para los segundos se les solicita mayor desarrollo y relaciones conceptuales, así como integración bibliográfica. Estas exigencias devienen de convenciones académicas que indican que los parciales deberían dar cuenta del aprendizaje logrado durante el dictado de la materia, en base a los textos obligatorios, a los trabajos prácticos, las discusiones grupales y los apuntes tomados de las clases. Se espera que abarquen todos los contenidos relevantes impartidos. Hubo una breve preparación para los parciales, con asesoramiento en cómo estudiar, en qué consisten las operaciones de pensamiento (también llamadas lingüístico/discursivo-cognitivas toda vez que se materializan mediante el lenguaje) o haciendo algunos ejercicios que las implicaran. Así, por ejemplo, ‘relaciona’ implica arribar a un conocimiento más complejo e incluso nuevo a partir de la comparación de similitudes y diferencias (no solo similitudes) entre posturas, características, objetos, etc.

No hemos suministrado a este curso evaluaciones domiciliarias, que les demandaran una investigación adicional o una mayor complejidad cognitiva, obligaciones justificadas por la disposición de tiempo, de mayor tranquilidad para responder y materiales de estudio. A manera de cuadro, consignamos las principales características:

²⁶⁴ La denominación corresponde a las exigencias curriculares de acreditación, esto es una evaluación más acotada; y no a su carácter teórico o práctico.

Prácticos:

Grado de libertad en las respuestas	Operaciones cognitivas	Modalidad	Dificultades	Observaciones
Grande	Interpretación textual, opinión fundamentada en base al texto y el conocimiento del mundo, ejemplificación, relación de concepciones sobre el lenguaje	Grupal, evaluación cualitativa	-----	N° 1- TP de sensibilización, apertura a la reflexión sobre el lenguaje, a partir de textos científicos clásicos introductorios
Moderada	Reconocer, explicar, fundamentar, aplicar a una situación de Argentina	Grupal, evaluación cualitativa	<u>Lingüísticas:</u> ortografía, ²⁶⁵ sintaxis coloquial y puntuación inadecuada o insuficiente <u>Textuales:</u> reiteración de ideas, contradicciones ²⁶⁶ <u>Discursivas:</u> imprecisión- superficialidad, no fundamentación, valoraciones infundadas	N° 2- En base a un texto extenso de divulgación científica sobre supremacismo lingüístico
Limitada: son opciones múltiples y una pregunta de desarrollo pautado	Reconocer, sintetizar (mediante esquema), ejemplificar, integrar aportes de autores	Individual, evaluación cuantitativa	<u>Lingüísticas:</u> ambigüedad léxica, ortografía, sintaxis fragmentada (referencias pronominales poco claras) <u>Textuales:</u> contradicciones <u>Discursivas:</u> no pertinencia, tratamiento general, contradicciones, ejemplificación en lugar de conceptualización <u>De conocimientos y procedimientos específicos:</u> confusión entre objeto y ciencia	N° 3- En base a cinco textos científicos sobre características del lenguaje y sus diferencias con otros "lenguajes"
Moderada: algunos interrogantes son puntuales, otros requieren de mayor elaboración	Reconocer, explicar, ejemplificar, fundamentar	De a pares, evaluación cuantitativa	<u>Lingüísticas:</u> sintaxis confusa (falta de proposición principal), mal empleo de preposiciones y de cierta normativa referida a adverbios y a gerundios <u>Textuales:</u> información sobreentendida e incompleta	N° 4- Se anticiparon los objetivos de la evaluación y se ensayó la resolución, atendiendo a la complejidad del contenido

²⁶⁵ Los ejemplos que se transcriben han sido corregidos en lo ortográfico.

²⁶⁶ Respecto de las contradicciones y la confusión de relaciones lógicas de causa/consecuencia no resulta sencillo la clasificación del tipo de dificultad: ¿se deben a un problema de razonamiento, a la no consideración de lo que se ha dicho anteriormente (textualización) o al desconocimiento del valor de los conectores gramaticales?

			<u>Discursivas</u> : no pertinencia	(perspectivas de estudio del lenguaje, interdisciplinas)
Grande, porque deben fundamentar la V o F de afirmaciones propuestas sobre el pensamiento de Saussure	Reconocer, explicar, fundamentar	De a pares, evaluación cuantitativa	<u>Lingüísticas</u> : imprecisión léxica ²⁶⁷ , ortografía, puntuación incorrecta o escasa, sintaxis (falta de verbo o de algún complemento necesario), ²⁶⁸ repetición de palabras, ²⁶⁹ coloquialismos, ²⁷⁰ entrecomillado de palabras (que no son del autor) <u>Textuales</u> : no introducción de las respuestas, implícitos, ²⁷¹ oraciones que forman un párrafo, generalmente extenso <u>Discursivas</u> : no pertinencia, ²⁷² tratar características como imperativos, ²⁷³ tautologías, ²⁷⁴ relaciones causales, consecutivas y adversativas incorrectas ²⁷⁵	Nº 5- Se especifican los criterios de corrección: pertinencia, claridad, ortografía. Problemas con el instrumento: En el tema 2 la V de la afirmación 2 implica la falsedad de la afirmación 3. ²⁷⁶ Lo mismo sucede con las afirmaciones 6 y 7. ²⁷⁷

²⁶⁷ (respecto al carácter lineal). “El signo está delimitado por el tiempo”- “la lengua es concreta, material” [¿?]- “La distinción saussureana vislumbra [¿intuye?] al lenguaje constituido por la lengua y el habla”. El subrayado es nuestro.

²⁶⁸ “En un sistema de signos, estos funcionan ocupando un lugar que no [¿ocupan?] los otros.”

²⁶⁹ “Los valores de los que se valen los signos (...)”- “Al señalar esto, es pertinente señalar (...)”

²⁷⁰ A la justificación de la afirmación *Los signos se limitan recíprocamente*: “Verdadero porque los signos pueden tener miles de usos, pero al asociarlos con otros disminuye el paradigma [¿?] y se determina en una idea fija (...)”- “[El valor] en su aspecto material está ligado a la escritura, más que eso, al significante, pues no importa si los fonemas cambian su materialidad, el significante permanecerá lo mismo”.

²⁷¹ “Inmutabilidad: porque el signo está establecido en el lenguaje, no puede ser modificado por una sola persona” (hay información faltante, por lo cual se equivoca la relación causal). – “[la evolución de los signos] le presenta las bases con las cuales realizará sus observaciones para establecer signos que forman su sistema de lengua”.

²⁷² Para justificar como V la afirmación *La lengua es forma y no sustancia*, la respuesta no relevante: “La lengua es concreta, material y es común a un grupo de personas pertenecientes a una misma comunidad”- Para la afirmación *En lingüística, es el punto de vista el que crea el objeto*, la respuesta: es V porque “bajo la creencia de que la realidad no es esencial y pre-clasificada, en lingüística se considera que la lengua no tiene una función de nomenclatura, rotuladora de un mundo ya preparado para eso (...)”

²⁷³ “El punto de vista es el que crea el objeto de estudio, ya que lo delimita y le brinda las características que serán necesarias para abordarlos”.

²⁷⁴ “Saussure opta por el método sincrónico ya que le permite establecer a la lengua en un estado de tiempo, el cual puede ser un tiempo prolongado en el cual el estado de la lengua se encuentra inmutable y por tanto es posible estudiarla en un momento determinado de la historia.” (además no dice para qué)

²⁷⁵ “[la evolución de los signos] le presenta las bases con las cuales realizará sus observaciones para establecer signos que forman su sistema de lengua”.- “A partir de considerar que el lenguaje, en tanto conjunto de lengua y habla, formaban un objeto heteróclito y por el cual no podía sino ser tan amplio que podía ser tomado por otras disciplinas científicas, es que se esta-

Moderada. Más libros: una consigna solicita elaborar una definición en base a la bibliografía, otra el análisis de expresiones metafóricas	Explicación, fundamentada, aplicación, análisis, integración de aportes	Individual, evaluación cuantitativa	<u>Lingüísticas:</u> ortografía- imprecisión léxica, coloquialismo ²⁷⁸ concordancia entre sujeto y verbo <u>Textuales:</u> ----- <u>Discursivas:</u> caracterización incompleta, no clasificación de las metáforas, explicación insuficiente, no pertinencia <u>De conocimientos y procedimientos específicos:</u> confusión entre los tipos de transcripción, no reconocimiento de alófonos y de archifonemas,	N° 6- Trabajo teórico-práctico sobre Semántica y Fonética/fonología
--	---	-------------------------------------	---	---

blece la búsqueda de un objeto de carácter social y que pueda ser comprendido como una unidad.” (mal planteado, la delimitación de lengua/habla es posterior, el objeto debe ser homogéneo y general por eso se elige la lengua). - “[El valor] en su aspecto material esta ligado a la escritura, mas que eso, al significante, pues no importa si los fonemas cambian su materialidad, el significante permanecerá lo mismo”. (debería ser ‘pero’)

²⁷⁶ 2. *En lingüística, es el punto de vista el que crea el objeto.* 3- *Para Saussure, el lenguaje constituye el objeto de estudio de la lingüística porque es un punto de vista firme para el estudio.*

²⁷⁷ 6- *La lengua es forma y no sustancia.* 7- *Los signos se definen esencialmente, según su materialidad.*

²⁷⁸ “ (...) Entendemos por metáfora a la herramienta que utilizamos para alcanzar aquellas manifestaciones del lenguaje que la lengua desea llegar en sus conceptualizaciones del mundo en el que está inmerso. (...) A partir de los significados recogidos (imágenes mentales) que encuentra en su entorno (sic), el hablante buscará en el sistema construir una unidad descriptiva alcanzada por su lengua a partir de la metáfora”

Parciales

Grado de libertad en las respuestas	Operaciones cognitivas	Modalidad	Dificultades	Observaciones
Grande: de tres consignas, una es de desarrollo pero pautado y otra requiere de integración de características brindadas por varios autores	Conceptualizar, explicar, fundamentar	Individual, evaluación cuantitativa	<p><u>Lingüísticas:</u> Vocabulario impreciso, ortografía, concordancia sujeto/verbo,²⁷⁹ información sintáctica presupuesta,²⁸⁰ coloquialismos,²⁸¹ sintaxis rebuscada,²⁸² uso incorrecto de pronombres relativos²⁸³</p> <p><u>Textuales:</u> ideas sueltas (falta de coherencia),²⁸⁴ ideas incompletas</p> <p><u>Discursivas:</u> pobreza en el desarrollo, generalidad, pocas explicaciones y muy simplistas²⁸⁵</p> <p><u>De conocimientos y procedimientos específicos:</u> confusión de conceptos,²⁸⁶ confusión de objeto con disciplina,²⁸⁷ imprecisión conceptual,²⁸⁸</p>	P. 1- Evaluación formativa: detectar si hubo progreso en la capacidad de explicar y relacionar

²⁷⁹ La semántica referencialista, por Saussure, destaca tres conceptos; las cosas, que es igual para todos; las imágenes de las cosas, que son iguales para todos, y por último las palabras fonéticas que son diferentes.”

²⁸⁰ “Así como toma[¿la Lingüística?] varios aspectos de estas ciencias [neurología, psicología, sociología] para el estudio de su objeto (...)” (falta el sujeto oracional)

²⁸¹ “El signo (...) también es inmutable porque no puede desaparecer de una lengua así como si nada, una lengua no puede admitir la pérdida de un signo (...)”

²⁸² La forma en que encontramos que es posible definir al signo lingüístico, por ejemplo, es a través del concepto de valor.”

²⁸³ “Al definir a la lengua como sistema podemos presentar también al signo lingüístico, de quien se vale la lengua para comprender dicho sistema (...)”

²⁸⁴ “Sociología del lenguaje: Las lenguas reflejan la estructura de la sociedad. Inciden cambios conflictos que se generan relación de poder. Se preocupan por las relaciones entre la lengua [en] su comunidad. Relaciones de lengua (escuela, bares, etc.). Problemas que abarcan estas relaciones lengua / sociedad.”

²⁸⁵ “Características propias de las lenguas: Disimulación: permite mentir o ser irónicos, lo que puede ser considerado como una leve disimulación. Independencia temporal: permite a las personas referirse al pasado o al futuro libremente”

²⁸⁶ “El significante es la realidad a la que nos remitimos (que está dada por la imagen mental o concepto que se nombra) y el significado es la imagen acústica con la que denotamos la realidad en cuestión. (significado por significante, además de la imprecisión)- “El signo es mutable en diacronía (...). Esto se puede ver de varias maneras, puede el significante de un concepto u objeto, es decir que el mismo objeto se “llame” de distinta forma.” (confusión de variación sociolingüística con cambio).

²⁸⁷ “Simone plantea que el lenguaje tiene como objetivo saber cómo funciona el pensamiento y saber cómo se relacionan conceptos y significantes en la mente” (la Lingüística o la Psicolingüística, además imprecisión) - Pregunta sobre características de la lingüística: “Un de los principios es la inmutabilidad: no cambia con el tiempo.”

Grande: pueden elegir tres de los seis temas propuestos para desarrollar	Definir, ejemplificar, explicar fundamentalmente, relacionar	Individual, evaluación cuantitativa	<p><u>Lingüísticas</u>: sintaxis incompleta,²⁸⁹ imprecisión léxica,²⁹⁰ referencias nominales y pronominales confusas,²⁹¹</p> <p><u>Textuales</u>: desarrollo incompleto y pobre</p> <p><u>Discusivas</u>: tautologías,²⁹² tratar características como imperativos,²⁹³ no pertinencia²⁹⁴</p> <p><u>De conocimientos y procedimientos específicos</u>: imprecisión conceptual,²⁹⁵ confusiones conceptuales y simplificaciones,²⁹⁶ confusión de disciplina con procedimientos,²⁹⁷ confusión de objeto con disciplina,²⁹⁸ confusión de corrientes teóricas,²⁹⁹</p>	<p>P. 2- Evaluación formativa: detectar si hubo progreso en la capacidad de explicar, relacionar y fundamentar</p> <p>No se especificaron las consignas pero se explicitaron previamente los criterios de evaluación: pertinencia respecto de la consigna, coherencia, legibilidad, claridad conceptual y de redacción, uso de la bibliografía</p>
--	--	-------------------------------------	---	--

(¿el lenguaje como facultad?)

²⁸⁸ “En cabeza las partículas que la componen son /k/ /a/ /b/ /e/ /s/ /a/.” (partícula por fonema)

²⁸⁹ “Los [significados] simples, son aquellos de fácil percepción o que se refieren (duro, blando, frío, caliente).” (¿a qué?)

²⁹⁰ “Los significados complejos son palabras para definir hechos o situaciones abstractos que no se encuentran designados en la lengua” (unida a la imprecisión conceptual)

²⁹¹ “El análisis componencial sirve para analizar tanto los presentes [¿?], como los que podrían formar parte de él,[¿?] como así también para evaluar el alcance y expansión del mismo [¿?].”

²⁹² “La teoría referencialista afirma que la voz duplica el mundo, en tanto que esta es idéntica a las imágenes mentales que tenemos del mundo y estas a su vez son idénticas a las cosas.” (debido al mal empleo de los conectores)

²⁹³ “Coseriu subraya que la lengua funcional es aquella que debe describirse y/o estudiarse, ya que es sintrática, sintópica y sinfásica”.

²⁹⁴ “El fonema es la huella psíquica por ejemplo el fonema para realizar el sonido de la letra ‘n’ [¿?] es /n/.”

²⁹⁵ “En cuanto a los significados complejos son aquellas palabras con 2 o más significados designados por la experiencia de una comunidad por necesidad” (confunde con polisemia) - “Las metáforas conceptuales son cognitivas y generalmente nos permiten entender conceptos abstractos en términos de conceptos más tangibles [¿?] y concretos.”

²⁹⁶ “La distinción entre lengua histórica y lengua funcional se asemejan al recorte teórico que realiza Saussure para su estudio entre lengua y habla.” - (la lengua funcional es una lengua abstracta, no habla)

²⁹⁷ “A los alófonos los podemos encontrar en la fonética, que es la transcripción gráfica de los sonidos del habla.”

²⁹⁸ “(...) la lengua histórica es aquella que mantiene la perspectiva diacrónica durante su descripción.” (unido al error conceptual)

Como puede observarse, no hay dificultades notorias respecto de coherencia global y relaciones entre párrafos, si bien hacen un uso limitado y poco variado de marcadores discursivos. Tampoco hay problemas en el régimen enunciativo de la persona ni en la distinción de voces; esto último quizás porque el trabajo de relacionar autores es todavía limitado en primer año. Sí advertimos un desempeño vacilante y todavía deficiente en cuanto a la implementación de operaciones mentales y estrategias lingüístico-textuales concomitantes; así como falta de fluidez en la escritura y el desconocimiento de normativa gramatical. Esto nos impone como docentes insistir en lo que se espera de lo producido, no solo en contenido sino en organización textual, redacción y estrategias lingüísticas explicativas.

Destacamos dos observaciones:

- El desconocimiento de que lo oral y lo escrito son dos regímenes expresivos diferentes, cada uno con sus convenciones y sus funciones. Esto se advirtió principalmente en las fallas en la puntuación, en las lagunas informativas y el estilo coloquial.
- La no previsión del lector modelo (el profesor que evalúa), que ocasiona una oscilación entre textos que descansan en lo ‘no dicho’, que no necesita ser explicitado por compartido; o por el contrario, textos redundantes y con información variada, no relevante pero que produce la apariencia de que se estudió mucho.

A modo de conclusión

Por los resultados obtenidos como diagnóstico, advertimos que es necesario profundizar en las características de la escritura académica y brindar oportunidades de practicarla, incluso para mejorar la construcción sintáctica y la ortografía. Asimismo, creemos que debería insistirse en la utilidad de las técnicas de trabajo intelectual (resumir, sintetizar, etc.), en la necesidad del vocabulario técnico, en la distinción información/opinión y en los pasos implicados en los procesos de lectura comprensiva y de escritura. También pensamos que se requiere de una reflexión conjunta sobre algunos textos teóricos de modo de advertir, por ejemplo, el paso de lo abstracto a lo concreto, visible en la buena formulación de ejemplos; la manera en que se plantea evidencia em-

²⁹⁹ “Aristóteles incluía en el significado y el significante el referente. Se denomina a esta corriente referencial. Otra corriente es la que estudia a las lenguas como nomenclaturas.” (es la misma corriente dentro de la Semántica).

pírica para fundamentar una postura teórica, cómo se la relaciona con otras experiencias, etc. Considerar estas cuestiones desplazaría la atención de la cultura académica desde las falencias de los estudiantes que hay que “compensar” de algún modo hacia la revisión de prácticas pedagógicas naturalizadas (la falta de orientaciones en las tareas que luego se evalúan; las consignas uniformes, defectuosas o sin explicación; las clases exclusivamente magistrales; la falta de seguimiento de los procesos, etc.).

Para concluir, estimamos que ha sido importante el análisis de las producciones escritas de los estudiantes con vistas a su mejora y la descripción de algunos géneros de formación. Ahora estamos abocados a la tarea de esbozar una caracterización del ethos disciplinar de la Lingüística, es decir pautas de lectura y orientaciones argumentativas que emanan de los textos disciplinares y que conformarían un esquema de restricciones para la escritura, que se suman a las genéricas. Entendemos restricciones no en un sentido limitativo, sino de marco de previsibilidad en la comunicación científica y por lo cual deben ser problematizadas y enseñadas.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette - Indiana, The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Bolívar, Adriana. (2005). “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”, en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 67-92.
- Bosio, Iris; Castel, Victor; Ciapuscio, Guiomar; Cubo, Liliana y Müller, Gisella (eds.). (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística. En línea: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>.
- Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, I. (2002). “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”, en García Palacios, J. y Fuentes, T. M. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca, Almar.
- Cubo de Severino, Liliana (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Garcés Gómez, María Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid - Frankfurt, Iberoamericana - Vervuert.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.
- García Negroni, María Marta (coordinadora) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- López Ferrero, C. (2005). “Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas

- de modalidad y evidencialidad”, en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 115-140.
- Natale, Lucía (coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textosacademicos-y-profesionales.html>>.
- Navarro, Federico (2012). “¿Quién enseña (a enseñar a) escribir en las materias universitarias? Formación docente y didáctica de la escritura”, en *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*, 5 al 7 de diciembre. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, Federico (coordinador). (2014). *Manual de escritura para carrera de humanidades*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, Giovanni (2008). “Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva”. En Giovanni Parodi (compilador). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (compilador) (2010). *La alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile, Planeta.
- Parodi, Giovanni y Burdiles, Gina (editores) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile, Ariel.