

LA ESCRITURA ACADÉMICA: UN ESTUDIO SOBRE EL SENTIDO Y LOS EFECTOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Academic writing: a study on the meaning and effects of inclusive pedagogical practices

Karina, Savio (*akarinasavio@gmail.com*)

Jimena, Schere (*jimenaschere@hotmail.com*)

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

En este informe final se presentan los resultados alcanzados en el proyecto de investigación “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Resolución N° 148/18), que se enmarca en el Taller de Lectura y Escritura y del Taller Complementario de Lengua, materias dictadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Para este proyecto nos propusimos estudiar, como su nombre lo indica, el sentido y los efectos de determinadas prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres de lectoescritura de la Universidad. La escritura académica es una práctica anclada en un determinado espacio, condicionada no solamente por variables cognitivas y disciplinares, sino también institucionales y sociohistóricas. Por tal razón, consideramos esencial investigar esta problemática desde un abordaje local y territorial, e interrogar tanto las producciones de las estudiantes y los estudiantes que asisten a la UNAJ como las prácticas pedagógicas que se efectúan en las aulas. Por un lado, analizamos los escritos realizados por quienes cursan estas materias con la finalidad de identificar dificultades relativas al nivel oracional, a la polifonía y a la reformulación que surgen de estos textos, que entendemos deben ser profundizadas en los distintos lineamientos pedagógicos. Por el otro, estudiamos, a partir de algunas experiencias, el vínculo entre la tecnología y la enseñanza de la lectoescritura.

Palabras clave: lectura académica, escritura académica, didáctica de la lectoescritura, aula virtual, estudios del lenguaje

Abstract

This final report presents the results achieved in the research project “Academic writing: a study on the meaning and effects of inclusive pedagogical practices” (UNAJ 2017 call, Res. 148/18) that is part of the Workshop on Reading and Writing and the Complementary Language Workshop, subjects taught at the Universidad Nacional Arturo Jauretche. For this project, we study, as its name indicates, the meaning and effects of certain pedagogical practices developed in the university's literacy workshops. Academic writing is a practice anchored in a certain space, conditioned not only by cognitive and disciplinary variables but also by institutional and socio historical. For this reason, we consider that it is essential to investigate this problem from a local and territorial approach, and to interrogate both the productions of the students who attend the university and the pedagogical practices that are carried out in the classrooms. On the one hand, in this study we analyze the writings made by those who take these subjects to identify difficulties related to the sentence level, the inclusion of citation and the reformulation that arise from these texts, which we understand must be deepened in the different pedagogical guidelines. On the other, we investigate, based on some experiences, the link between technology and the teaching of literacy.

Keywords: academic reading, academic writing, literacy didactics, virtual classroom, language studies

Introducción

En este informe final se exponen los resultados de la investigación “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Resolución N° 148/18) que realizamos en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Para este proyecto nos propusimos analizar, como su nombre lo indica, el sentido y los efectos de determinadas prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los talleres de lectoescritura de la universidad, tanto del Taller de Lectura y Escritura como del Taller Complementario de Lengua . La escritura académica es una práctica anclada en un determinado espacio, condicionada no solamente por variables cognitivas y disciplinares sino también institucionales y sociohistóricas. Por este motivo,

consideramos esencial investigar esta problemática desde un abordaje local y territorial, e interrogar tanto las producciones de los estudiantes y las estudiantes que asisten a la UNAJ como las prácticas pedagógicas inclusivas que se efectúan en las aulas.

Con esta investigación buscamos aportar a los talleres de lectoescritura de la universidad y contribuir en la elaboración de materiales pedagógicos para dar respuesta a las dificultades encontradas en el estudiantado. Consideramos que la implementación de prácticas pedagógicas que atiendan los problemas morfosintácticos y las dificultades textuales y discursivas de las producciones de estudiantes permitirá la mejora en su rendimiento académico.

Es fundamental recordar que los talleres de lectura y escritura académicas, incorporados en forma generalizada en los planes de estudio de las universidades nacionales en las últimas dos décadas, se han convertido en un espacio formativo indispensable para facilitar la transición de las estudiantes y los estudiantes desde el nivel educativo medio al nivel superior, con el fin último de que se preparen de manera guiada y progresiva para las prácticas discursivas del ámbito universitario.

Los talleres se proponen aportar a quienes ingresan a estas instituciones instrumentos conceptuales, prácticos y procedimentales que desarrollen su competencia lingüística, discursiva, textual, enciclopédica y, en definitiva, su capacidad de comprensión crítica y de producción autónoma de textos académicos. Domina en este campo un abordaje ecléctico, que suele conjugar concepciones diversas: las teorías cognitivas de la lectura y la escritura, concebidas como un proceso; nociones provenientes del campo de la llamada *alfabetización académica*, que entiende que la enseñanza de la lectoescritura debe tener continuidad en el nivel superior; conceptualizaciones provenientes, sobre todo, de la lingüística textual, las teorías de la enunciación y, en general, de los estudios sobre discursividad.

En la UNAJ, los talleres constituyen un dispositivo didáctico clave para favorecer la inclusión de las estudiantes y los estudiantes, que en su mayoría pertenecen a una primera generación de personas universitarias, en el ámbito académico y sus convenciones discursivas. En esta institución se dictan tres cursos relacionados con la lectura y la escritura: Lengua, perteneciente al Curso de Preparación Universitaria (CPU), que acompaña el ingreso de las estudiantes y los estudiantes a la universidad; el Taller Complementario de Lengua (TCL), que cursan estudiantes que no han aprobado Lengua;

y el Taller de Lectura y Escritura (TLE), materia cuatrimestral perteneciente al ciclo inicial, común a todas las carreras que se dictan en la Universidad, al que deben asistir en su primer año de ingreso quienes aprobaron Lengua o el TCL. Además, se desarrolla el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA), en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE), que orienta las prácticas de docentes y estudiantes en el trayecto posterior de su formación universitaria.

A la par de la inclusión de talleres, cursos, seminarios sobre lectoescritura en el ámbito académico, la investigación sobre esta problemática se ha convertido en un campo de gran desarrollo e impulso. En efecto, en estas últimas décadas se ha publicado un sinnúmero de artículos que se interrogan acerca de las diferentes aristas de lo que implica leer y escribir en la educación superior, se han organizado eventos para presentar y discutir trabajos sobre el área, se han fundado redes y organizaciones que nuclean distintas instituciones. Estos movimientos son algunos indicadores que visibilizan el creciente interés por responder las diversas preguntas que surgen a partir de la implementación de estos espacios académicos.

Hoy en día, la Argentina cuenta con especialistas referentes en esta área y con equipos de trabajo de amplia trayectoria que han realizado contribuciones teóricas y prácticas significativas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. Los temas que se analizan son múltiples. Mencionamos solo algunos: las representaciones de la lectura y la escritura, el proceso de lectura a partir de apuntes y el de escritura a partir de los borradores, las tradiciones pedagógicas y disciplinares, los desafíos que la lectura de textos científicos y académicos plantea a quienes ingresan, el proceso de reescritura, las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectoescritura, la inclusión de voces ajenas en el escrito, los dispositivos enunciativos.

Ahora bien, la investigación que realizamos en la UNAJ se ha propuesto contribuir, en primera instancia, al campo de los estudios de la didáctica de la escritura en la educación superior y, en segundo lugar, ha buscado aportar al TLE y al TCL en la elaboración de materiales pedagógicos, principalmente.

Los objetivos específicos planteados son:

- Relevar y analizar los problemas de escritura recurrentes, en particular, aquellos relacionados con el nivel oracional, que se producen en los textos académicos elaborados por estudiantes.

- Relevar y analizar los problemas de escritura recurrentes que se producen en los textos académicos elaborados por estudiantes, en particular, aquellos relacionados con la inclusión de la palabra ajena y con la reformulación.
- Indagar respecto de las estrategias pedagógicas desarrolladas en el TCL y su articulación con las dificultades de las estudiantes y los estudiantes.
- Reflexionar en torno al sentido de las prácticas pedagógicas realizadas en el marco del TCL y del TLE.
- Estudiar el empleo de aulas virtuales extendidas en las comisiones en las que se implementan.
- Identificar los efectos del uso del aula virtual extendida en las producciones de las estudiantes y los estudiantes.
- Rediseñar las actividades propuestas en el aula virtual extendida, en función de los resultados encontrados.
- Elaborar materiales didácticos que respondan a las necesidades específicas de quienes cursan las clases del TLE y del TCL.

Como hipótesis generales que guían nuestro trabajo, sostenemos, en primer lugar, que las demandas lingüísticas y cognitivas involucradas en la producción de textos en la educación universitaria implican capacidades y habilidades que las estudiantes y los estudiantes no desarrollan en la escuela media y, por tanto, requieren un aprendizaje sistematizado, acorde al nivel educativo superior. En segundo lugar, consideramos que la implementación de prácticas pedagógicas –tanto en las clases presenciales como en las aulas virtuales– que atiendan tanto los problemas morfosintácticos como las dificultades textuales y discursivas de las producciones permitirá la mejora en el rendimiento académico.

En este informe exponemos los resultados alcanzados en los trabajos que elaboramos en estos años tomando en cuenta dos ejes claves para nuestras asignaturas. El primero de ellos analiza las producciones realizadas por estudiantes de esta institución, con el propósito de identificar las dificultades respecto de la sintaxis, la polifonía y la enunciación que surgen de los textos, que entendemos deberían ser profundizadas en los distintos lineamientos pedagógicos. El segundo se pregunta por la articulación entre la

alfabetización académica y el uso de las aulas virtuales.¹

Metodología

Como señalamos, la investigación que presentamos aborda dos problemáticas generales. La primera de ellas analiza los escritos académicos realizados por las estudiantes y los estudiantes de los talleres de la UNAJ tomando en cuenta las dificultades relativas a la sintaxis, a la polifonía y a la reformulación que se evidencian en los textos. La segunda estudia el uso de las plataformas y su vinculación con la enseñanza de la lectura y de la escritura. Organizamos los apartados siguiendo estos dos ejes para una mayor claridad expositiva.

Análisis de las producciones académicas

Sintaxis

Respecto a las dificultades relativas a la sintaxis, es importante recordar que en las últimas décadas se ha generado un debate sobre el lugar de la gramática en la enseñanza de la lectoescritura en la Argentina y el exterior (Tormo Guevara, 2017: 65-70). En el ámbito nacional, una importante corriente de investigación ha cuestionado la marginación de esta disciplina en la enseñanza de la lectura y escritura (Ciapuscio, 2010; Di Tullio, 2005, 2010; Giammatteo, 2013; Otañi, 2008, 2014; Otañi y Gaspar, 2001). Una de sus principales impulsoras, Laiza Otañi (Otañi, 2008, 2014; Otañi y Gaspar, 2001) argumenta que los conocimientos morfosintácticos se encuentran en la base de la producción y la comprensión de textos. Por su parte, Ángela Di Tullio (2005: 17) sostiene que “la gramática fomenta el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, que son necesarias para el control de la comprensión y la producción”. En la misma línea, Guiomar Ciapuscio (2010: 190) entiende que “el conocimiento gramatical interviene ya en la fase misma de ideación y configuración conceptual de los textos”. De acuerdo con estas autoras, el rechazo contra la efectividad de la gramática en las décadas de 1980 y 1990 se debe al modo inadecuado de enseñar la disciplina que la redujo a un ejercicio mecánico de identificación y rotulación (Di Tullio, 2005; Otañi, 2008). Con base en este diagnóstico, Otañi (2014), por ejemplo, propone implementar actividades que favorezcan

¹ Para una ampliación de estos resultados véase Aguirre y Cattán (2019), Savio (2020a, 2020b), Savio y Schere (2023), Schere (2020).

la reflexión gramatical en lugar del modelo conductista de explicación-ejercitación dominante en décadas pasadas.

En el marco de los talleres de lectura y escritura académica de la UNAJ, observamos que las producciones escritas de las estudiantes y los estudiantes iniciales muestran notables dificultades a nivel de la sintaxis oracional. Para abordar esta problemática, desde una metodología de investigación cualitativa, recolectamos datos desde el año 2014 hasta la fecha sobre los problemas de escritura recurrentes a nivel oracional que se observan en las producciones de estudiantes iniciales que cursan los talleres de lectoescritura en su primer año de ingreso y los hemos agrupado en cinco tipologías básicas. Nos centramos en el análisis de los textos explicativos que las estudiantes y los estudiantes producen con base en un texto fuente en exámenes y trabajos prácticos de las materias de taller. Complementamos el corpus escrito con el estudio de casos, que implica el seguimiento de quienes presentan en sus trabajos dificultades profundas y frecuentes a nivel oracional, a través de intercambios individuales y del registro de sus intervenciones durante las clases de taller para indagar sus conocimientos morfosintácticos y el empleo efectivo de la reflexión gramatical en el marco de sus prácticas concretas de escritura.

Polifonía

En cuanto a la polifonía, con esta noción nos referimos a la presencia de voces ajenas a las del enunciador principal, hecho que se materializa en marcas y rastros de esas otras subjetividades discursivas referidas; por ejemplo, a través de la puesta en funcionamiento de presupuestos; alusiones, directas e indirectas; citas textuales y no textuales; entre varias formas de inclusión de voces ajenas, discursivas y sociales.² Frente a lo que sostienen esos enunciados referidos, el enunciador principal puede asumir diversas posturas: de adhesión o distanciamiento, entre otras. Toda producción discursiva supone una situación de enunciación en la cual “no hay enunciado que, de una manera u otra, no reactualice otros” (Courtine, 1981: 52) y, en consecuencia, cada persona lectora debe, necesariamente, poder diferenciar esas distintas superficies que ofrece, con mayor

² En el campo del análisis del discurso y de la lingüística, existen enfoques variados para abordar la polifonía. Una exposición sobre los enfoques se puede leer en Glozman y Savio (2019), Montero (2013) y García Negroni y Tordecillas (2001).

o menor evidencia, el texto.

Para este punto analizamos dificultades en la identificación de las voces ajenas, y sus distintas funciones, en una selección de textos explicativos y argumentativos académicos que conforman el material de lectura del primer trabajo práctico de la asignatura Metodología y Técnicas de Análisis Cualitativas. Esta actividad se realiza en el marco del TAPTA del PROFLE, radicado en el Instituto de Estudios Iniciales de la UNAJ. Los trabajos que conforman la selección pertenecen a la cohorte de estudiantes de comisiones dictadas tanto en el segundo cuatrimestre del año 2018 como en el primero del 2019. La materia forma parte del Instituto de Ciencias Sociales y Administración y, aunque los casos difieren, se suele cursar en el segundo y tercer año de las carreras como parte del trayecto de formación general.

Abordamos aquellos obstáculos que se vinculan, fundamentalmente, al reconocimiento de la figura autoral (como paratexto clave para comprender las funciones, las relaciones y los conflictos en la polifonía presentada en cada texto), los modos en que se incorporan las diferentes voces enunciativas en los textos (focalizamos en los modos más explícitos) y las distintas formas de adhesión, distanciamiento o polémica que quien enuncia o quienes enuncian el texto puede o pueden realizar en relación con lo que sostienen esas voces.

El objetivo final consiste en la retroalimentación de la intervención que se llevó adelante en el marco del TAPTA en dos direcciones: por un lado, sistematizando y ejemplificando esas dificultades y, por otro, proponiendo un conjunto de recursos didácticos para considerar (o profundizar en su consideración) la centralidad de esos obstáculos en el proceso de lectura, comprensión, planificación y escritura de un texto académico, teniendo en cuenta la importancia del trabajo polifónico en los textos, en tanto debate o diálogo entre autoras o autores que posibilita la construcción de un saber.

Reformulación

Sobre la reformulación de enunciados, quisiéramos señalar que las consignas de escritura que se deben resolver en las diversas instancias de evaluación de los talleres de escritura de la UNAJ demandan, principalmente, la operación de síntesis. Esta implica poner en juego, por un lado, la habilidad para jerarquizar la información del texto fuente y, por otro, la de reformular los enunciados originales, esto es, reproducir la información

en una nueva organización discursiva sin distorsionarla conceptualmente; ambas capacidades son indicios de una comprensión flexible y de un elevado dominio del instrumento verbal (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). En este sentido, la posibilidad de referir de distintos modos una idea o una información exige la puesta en funcionamiento de una serie de competencias lingüísticas y discursivas que incluye recursos léxico-sintácticos, habilidades para la distinción contextual de los significados y una correcta comprensión de la situación comunicativa en la que se produce el texto para tomar así las decisiones adecuadas (Silvestri, 1998).

Para esta problemática hemos trabajado con un material conformado por las producciones escritas de dos comisiones del TLE que tuvieron lugar en el 2020: un trabajo práctico, la consigna de escritura del primer parcial e intercambios en los foros. Es importante señalar que, debido al contexto de pandemia generado por el COVID-19, esta cursada del taller se llevó a cabo exclusivamente en la modalidad virtual, a través de la plataforma Moodle del campus de la Universidad, lo que nos permitió hacer uso de recursos digitales que ampliaron el espacio de la práctica de escritura, como los foros y los chats.

Análisis de las aulas virtuales

En relación con la articulación entre la alfabetización académica y la tecnología, debemos recordar que, en estos últimos años, las instituciones universitarias comenzaron a implementar propuestas bimodales de educación intermedia, que combinan el aula presencial con la tecnología. De esta forma, se han diseñado y puesto en funcionamiento, entre otros dispositivos tecnológicos, aulas virtuales cuyos alcances difieren según su finalidad (Area Moreira, San Nicolás Santos, Fariña Vargas, 2010). Mientras que algunas se utilizan para la educación a distancia o como recurso de apoyo para transmitir información, en otros casos se las concibe como espacios combinados con el aula física. En este último grupo el aula se emplea dentro del modelo de la enseñanza semipresencial, ya que allí la docente o el docente desarrolla materiales y ejercicios para que se realicen de manera autónoma.

En los estudios en los que se investigan estos dispositivos educativos, los conceptos *blended learning* (*b-learning*) y *extended learning* han cobrado mayor visibilidad; sin embargo, sus definiciones no han logrado aún un consenso unánime y sus

límites son, en algunos casos, difusos. Por un lado, el *b-learning* remite a un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con modelos de enseñanza mediados por tecnología (Bartolomé, 2002, 2004). En este sentido, el *b-learning* (también denominado “enseñanza semipresencial”, “aprendizaje mixto”, “educación flexible”, entre otras formas) podría ubicarse como punto intermedio entre el *e-learning* (o educación a distancia) y la educación presencial tradicional, aunque algunos trabajos plantean que está más cerca de la educación a distancia (Zangara, 2008). Por el otro, el término *extended learning* hace referencia a la extensión de la clase presencial a través del uso de la tecnología. En este modelo no habría una mezcla de aulas o de enseñanzas, sino que, en verdad, se produce una extensión o ampliación del aula presencial en la modalidad virtual. Por ello, algunas investigaciones prefieren utilizar la noción de *extended learning* (o “aula expandida” o “aula híbrida”) en lugar de *blended learning* (Asinsten, 2011; Osorio Gómez, 2010). Con este nombre se entiende, entonces, que el aula virtual extiende las posibilidades del aula presencial y ofrece a las estudiantes y los estudiantes complementar y potenciar sus aprendizajes a través de actividades en entornos virtuales.

Para este estudio analizamos dos experiencias pedagógicas que se desarrollaron en la UNAJ, en las que se implementaron aulas virtuales a partir de la plataforma Moodle³ para ampliar y consolidar el trabajo realizado en los talleres de escritura: el TLE y el TCL. Con esta finalidad abordamos el diseño de ambos entornos virtuales y evaluamos su puesta en funcionamiento. Con este trabajo buscamos, en primer lugar, identificar la participación generada en estas experiencias a través de los registros de la plataforma y examinar, en segundo lugar, las prácticas de escritura (a partir de las notas obtenidas y de las dificultades encontradas en diversos escritos) en su relación con el trabajo realizado por las estudiantes y los estudiantes en estos espacios.

Resultados

Análisis de las producciones académicas

Sintaxis

Con respecto a la sintaxis, elaboramos una tipología de cinco clases de dificultades que se observan en los textos producidos por estudiantes iniciales. A continuación,

³ Entre los trabajos que articulan la plataforma Moodle con la enseñanza de la escritura académica destacamos el de González Álvarez (2018) y el de Hernández Rojas et ál. (2014).

presentamos esta clasificación y un análisis de cada una de ellas.

La primera clase está vinculada con la construcción de oraciones sin verbo conjugado. En los textos son frecuentes los casos de oraciones nominales o de construcciones preposicionales aisladas. La tendencia a construir oraciones sin verbo y a aislar estructuras que no son independientes es habitual también en construcciones preposicionales más complejas. Asimismo, se evidencia la elaboración de oraciones nominales con verbos subordinados.

Esta clase responde, entre otros factores, a la dificultad de reconocer el verbo como clase de palabra, sus características morfológicas y su función sintáctica como núcleo del predicado. Además, desde el punto de vista sintáctico y discursivo, incide la falta de comprensión sobre las diferencias de uso entre una oración simple bimembre y una oración unimembre, que privilegian, por ejemplo, la utilización de frases nominales para la elaboración de un título. En todos los casos, es necesario poder conjugar los conocimientos gramaticales con los discursivos.

Asimismo, este tipo de construcciones nominales o preposicionales “sueltas” suele presentarse ante la dificultad de articular, por ejemplo, un enunciado con la información sobre su fuente. El discurso académico, que suele abundar en citas con sus correspondientes referencias, requiere el empleo de estructuras sintácticas complejas para resolver, por ejemplo, su dimensión polifónica, y exige, por ende, herramientas morfosintácticas con las que las estudiantes y los estudiantes muchas veces no cuentan.

La dinámica de taller, que implica un trabajo más personalizado que otras modalidades, y las preguntas de la docente o del docente, orientadas a indagar los conocimientos gramaticales individuales, permiten detectar que quienes no reconocen el verbo como clase de palabra o lo confunden con otras categorías tienden a presentar errores gramaticales en las oraciones de sus textos. En muchos casos, no pueden identificar el verbo de una oración simple o lo confunden, por ejemplo, con sustantivos abstractos de raíz verbal. Cuando se los interroga por la noción de verbo, suelen describirlo con un criterio exclusivamente semántico y parcial como “una acción”; por su parte, definen la categoría de sustantivo como “una cosa”. El estudio casuístico revela, en definitiva, que las estudiantes y los estudiantes con dificultades a nivel oracional, si cuentan con conocimientos gramaticales, resultan saberes difusos o nociones escolares muy primarias y simplificadas, adquiridas y fijadas en etapas tempranas de su

alfabetización inicial. Esa visión lleva a confundir sobre todo los verbos, los verboides y los sustantivos abstractos derivados de raíces verbales. También suelen fallar en reconocer como formas verbales los verbos de estado. La insistencia en las peculiaridades morfosintácticas del verbo (sus variaciones en tiempo, modo, persona y número) y en su función sintáctica como núcleo del predicado verbal, que lo diferencian de otras clases de palabras, resulta indispensable, entonces, para dotar a las estudiantes y los estudiantes de un instrumento formal que clarifique con mayor exactitud la construcción de oraciones. Di Tullio (2005: 51) señala que los criterios formales (morfológicos y sintácticos) son prioritarios para determinar las clases de palabras. En este sentido, las meras explicaciones semánticas y simplificadas al extremo, incorporadas en fases iniciales de escolarización, resultan insuficientes, generan confusión y deberían ser revisadas y profundizadas en los talleres.

Una segunda clase de errores recurrentes es aquella asociada con el uso de los verboides. En particular, se comprueba una tendencia a construir oraciones con núcleos verboidales “suelos”, especialmente gerundios, en lugar de verbos conjugados. Se observa, asimismo, el uso incorrecto del gerundio para indicar acción posterior y la acumulación de construcciones verboidales de gerundio en una misma oración. El uso anómalo de los verboides también se presenta en el caso de los infinitivos y participios, aunque en menor escala.

Esta dificultad es uno de los errores más habituales. Quienes emplean este tipo de construcciones no son capaces de identificar un verboide ni distinguirlo de un verbo conjugado. Al no reconocer las categorías de palabras ni comprender las diferencias estructurales entre una oración simple bimembre autónoma y una construcción verboidal dependiente del verbo principal, al menos de manera básica y general, no cuentan con criterios morfosintácticos objetivos para emplear los gerundios de manera adecuada y poder corregir razonadamente sus textos. Las explicaciones sobre el uso adecuado del gerundio y las correcciones de las docentes y los docentes en general no son asimiladas por sus estudiantes, que tienden a repetir este tipo de anomalías por no contar con nociones formales ni manejar el metalenguaje gramatical.

La tendencia a darle independencia sintáctica a construcciones que no son autónomas, como las nominales o preposicionales (tipología 1) o las verboidales

(tipología 2), también se refleja de manera regular en las proposiciones sustantivas, adverbiales y adjetivas (tipología 3). En la subordinación, algunas estudiantes y algunos estudiantes iniciales no perciben la relación jerárquica entre verbos principales y verbos subordinados.

En las proposiciones relativas, también se observa el uso de relacionantes incorrectos; por ejemplo, el empleo del pronombre relativo “donde”, en lugar del pronombre relativo “que” en oraciones con un sustantivo antecedente sin sentido locativo; incluso, se verifica a veces el uso arbitrario y autónomo del pronombre “donde” como encabezador de una frase.

En cuanto a esta clase, la tendencia a dar autonomía a proposiciones subordinadas (sustantivas, adverbiales, adjetivas) tiene su origen, en parte, también en la dificultad de reconocer los verbos y en la carencia de un conocimiento básico sobre las diferencias entre la oración simple, compuesta y compleja y las relaciones jerárquicas de sus componentes. Muchos de las ingresantes y los ingresantes evitan la subordinación, que implica la construcción de una estructura trabada de mayor complejidad sintáctica que las oraciones simples o compuestas, y ponen en un mismo nivel estructuras de diferente jerarquía.

En los escritos de estudiantes iniciales se presenta, además, la yuxtaposición de enunciados; por ejemplo, la falta de puntuación, coordinación o subordinación entre proposiciones o entre enunciados que podrían funcionar de manera autónoma o trabada (tipología 4). Dentro de esta variedad que implica no reconocer los límites de la oración o de las proposiciones, es frecuente que se utilice la coma para separar oraciones.

Esta dificultad responde, entre otros factores, al desconocimiento de la estructura de la oración simple, compuesta y compleja. En este caso, las explicaciones sintácticas, complementadas con las semánticas, que permiten delimitar correctamente estructuras autónomas son relevantes para solucionar este tipo de anomalías. Deberían incorporar, además, explicaciones sobre normativa y, sin duda, nociones referidas al empleo de recursos textuales cohesivos como los conectores, integrando necesariamente distintos planos de reflexión metalingüística.

La incapacidad para reconocer verbos, así como para jerarquizar estructuras, entender su nivel de dependencia y segmentarlas correctamente provoca errores típicos a nivel de la puntuación. Por ejemplo, entendemos que muchos de las ingresantes y los

ingresantes transgreden la normativa que impide el uso de la coma entre sujeto y predicado –o en algunos casos, colocan incluso una puntuación fuerte entre ambos– porque no logran reconocer la estructura de la oración bimembre. Este uso inadecuado de la puntuación se produce sobre todo en oraciones complejas. Los problemas en el uso del punto seguido, como señalamos, también se potencian por la dificultad de reconocer una estructura sintáctica autónoma y delimitarla de manera precisa. Las estudiantes y los estudiantes suelen alternar el uso del punto con el de la coma, para separar oraciones, no solo porque desconocen la normativa, sino también porque no identifican que el punto segmenta estructuras autónomas, mientras que la coma separa componentes internos de la oración. Enseñar el uso de la puntuación es un conocimiento necesario, pero no suficiente. Si no se acompaña con conocimientos gramaticales básicos no llega a ser comprendido en profundidad por las estudiantes y los estudiantes que tienden a repetir estos errores luego de revisar y ejercitar nociones de normativa en los talleres. Además, también en este plano, suelen manejar conocimientos muy simplificados sobre el uso del punto y de la coma, que retienen de etapas iniciales de su alfabetización, como por ejemplo entender que se emplean para indicar una pausa. Estas explicaciones primarias llevan a utilizar el punto y la coma de manera equivalente. Asimismo, la caracterización semántica de la oración, que la define como un enunciado de sentido autónomo y completo, debería acompañarse de una explicación morfosintáctica complementaria para aportar un criterio formal más preciso. Como vimos en el caso del verbo, las explicaciones limitadas a la semántica se prestan a confusión.

Finalmente, también los errores de concordancia entre el sujeto y su verbo, o bien entre formas nominales, resultan sumamente habituales y son índice de falencias en el plano de los conocimientos morfosintácticos (tipología 5).

Esta dificultad está vinculada, en general, a la falta de conocimiento gramatical o a la ausencia del empleo de la reflexión morfosintáctica en el proceso de escritura. Los señalamientos y las explicaciones de las docentes y los docentes sobre errores de concordancia no son comprendidos en profundidad por sus estudiantes sin la ayuda de una explicación morfosintáctica en tanto los rasgos flexionales de verbo (número y persona) corresponden a la concordancia con el sujeto (Di Tullio, 2005).

Polifonía

Si pasamos del aspecto oracional al discursivo, en el plano de la polifonía se evidencia que la mayor o menor habilidad para identificar y referir, reproducir o reformular las tensiones polifónicas y polémicas que los textos presentan, en las respuestas de las estudiantes y los estudiantes, expresa una mejor o peor comprensión efectiva de aquellos. En este punto, adquiere mayor relevancia la posibilidad de intervenir a través de las retroalimentaciones dado que permiten insistir en la importancia de estos saberes desde los primeros años del ingreso a la universidad. Coincidimos con Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2006) en la afirmación de que “el desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces [...] inciden negativamente en la comprensión lectora” (2006: 17).

Las dificultades encontradas con mayor frecuencia en los textos de las estudiantes y los estudiantes determinan que, en la mayoría de los casos, ocurre un proceso de lectoescritura que aplanan y arrasa con el relieve enunciativo del texto. Muchas veces se observa la presencia de una sola voz (que tampoco es necesariamente la autoral), la de la “verdad” o lo “fáctico”, en cualquier caso, “lo que es”. Se elimina, como consecuencia, el nombre de quien se atribuye y responsabiliza, jurídicamente, de su discurso (la autora, el autor, o la emisora o el emisor); el nombre de las especialistas o los especialistas que actualizan, con mayor o menor distancia polémica, el proceso del decir de la locutora o el locutor (o enunciadora o enunciador principal); y las diferencias jerárquicas entre aquellas voces y las de esta última o este último. En general, se repite lo dicho en el texto como proveniente de un origen invisible, unívoco y superior, y no como el resultado de una atribución autoral, o de un pronunciamiento enunciativo explícito o, incluso, de una predicación dada. En las respuestas de las estudiantes y los estudiantes observamos, en virtud de lo anterior, que al destacarse la idea por sobre el acto de enunciación concreto, predomina una ausencia de distanciamiento crítico de cualquier punto de vista (especialmente el de la autora o del autor, aunque no de modo excluyente) y una dificultad para comprender la inclusión funcional de los especialistas citados, legitimados o confrontados.

Consideramos que el mayor o menor reconocimiento y habilidad de las estudiantes y los estudiantes para identificar y referir, reproducir o reformular las diferentes voces de un discurso, sus diferentes funciones y jerarquías valorativas, y las polémicas presentadas en virtud de esas relaciones, es fundamental en la formación de sujetos universitarios,

futuras y futuros profesionales en lo técnico o en lo académico-científico y, en última instancia, en su empoderamiento como ciudadanas críticas o ciudadanos crítico.

Dentro de las dificultades encontradas en torno a la polifonía seleccionamos tres problemas que entendemos son principales: la comprensión de la función clave del paratexto autor como responsable jurídico de su texto, pero también como portador de una perspectiva valorativa susceptible de ser comparada, confrontada o asemejada, con otras perspectivas valorativas; la exposición elegida y explícita de conceptos relevantes desarrollados por las especialistas o los especialistas (sean estos referidos directa o indirectamente) y, finalmente, como consecuencia de lo anterior, la diferenciación jerárquica entre la voz del enunciador principal y la de las voces ajenas.

Reformulación

En este otro eje discursivo clave para la producción de textos académicos, identificamos dos problemáticas comunes que afectan el proceso de escritura y de reformulación de enunciados. En primer lugar, el poco conocimiento por parte de las estudiantes y los estudiantes de los géneros que abordamos en el inicio de los estudios superiores, en general notas de opinión, adaptaciones de artículos de divulgación o de capítulos de manuales introductorios a alguna de las disciplinas que se estudian en las carreras de la Universidad. En segundo lugar y en relación con lo anterior, registramos una distancia entre los saberes previos generales de quienes inician sus estudios y los saberes presupuestos en los textos con los que tienen que trabajar. Con frecuencia, la falta de correspondencia entre estos conocimientos les impide evaluar con certeza hasta qué punto la reformulación que llevan adelante distorsiona o no la información del original.

Otro aspecto que se hizo evidente al momento de analizar los problemas en la reformulación es el del repertorio real de opciones léxico-gramaticales que forman parte del acervo lingüístico de las estudiantes y los estudiantes. La diversidad y el alcance de este repertorio se pone en juego tempranamente en el proceso de escritura, cuando se activan, examinan y seleccionan las formulaciones lingüísticas en función de convertir y constituir el contenido cognitivo en expresiones verbales adecuadas al contexto comunicativo (Ciapuscio, 2006). El lenguaje que dominan no siempre es suficiente a la hora de precisar conceptos que exigen una sintaxis compleja, un desarrollo riguroso y un léxico preciso, por lo que la consigna de reformulación se puede tornar una práctica

insostenible sin ejercicios previos que promuevan la activación y ampliación de recursos lingüísticos, y la reflexión sobre los aspectos gramaticales y genéricos de los textos que se abordan. En relación con esto, trabajamos también sobre las representaciones de escritura que traían las estudiantes y los estudiantes a través de actividades que les permitan reflexionar sobre este proceso y su regulación, y que además dispusieran a percibir el producto escrito como objeto autónomo, como sistema que se sostiene y funciona por la correspondencia entre los diferentes elementos verbales que lo componen (Lahire, 2010: 137), y que, por lo tanto, debe ser evaluado en cuanto a su autosuficiencia antes de ser puesto en circulación.

Dentro del material analizado podemos destacar como ejemplos paradigmáticos, en primer lugar, respuestas que dan cuenta de la comprensión de la consigna, pero que evidencian una dificultad en la habilidad para reformular que se verifica en la selección del léxico que pretende suplir al texto fuente. En estos casos, encontramos una estructura adecuada en la producción de las respuestas, pero un intento poco crítico en el empleo de sinónimos para sustituir ciertas expresiones del original, lo que deviene en la imposibilidad de construir un enunciado que dé cuenta de la comprensión cabal del contenido. En segundo lugar, evidenciamos la ausencia total de reformulación a través del recurso de la cita directa. Asimismo, notamos un trabajo insuficiente con los paratextos y cierta desatención a los datos que identifican a toda fuente: título y autora o autor. Con bastante frecuencia observamos alteraciones en el apellido de la autora o del autor e, incluso, apelaciones por el nombre de pila. En lo que respecta al título, hallamos que o bien se omite la inclusión de comillas, o bien se lo suprime, lo que supone pensar una relación unívoca entre la expresión “el texto” y el texto fuente específico, y no problematizar la situación retórica en la que la actividad se inscribe.

Análisis de las aulas virtuales

En el plano del estudio de las modalidades educativas implementadas en nuestras asignaturas de taller, incluimos el análisis de los resultados del funcionamiento de las aulas virtuales que se emplean en el TLE y en el TCL.

El funcionamiento del aula virtual del TLE

Para evaluar el funcionamiento del entorno virtual del TLE estudiamos y sistematizamos, en un primer momento, los informes que la plataforma virtual Moodle ofrece, por un lado, sobre el registro de la participación y de la actividad de las usuarias y los usuarios y, por el otro, sobre la cantidad de intentos efectuados de los ejercicios propuestos. De esta forma, pudimos analizar todas las comisiones que incorporaron esta modalidad, en particular, entre el primer cuatrimestre del 2016 y el primer cuatrimestre de 2018 inclusive. Los datos que arroja la plataforma virtual permitieron observar el nivel de participación no solo a lo largo de un mismo grupo, sino también evaluar qué sucedió en el transcurso de estos tres años.

Sobre la participación en las actividades generales, identificamos que en todos los años la actividad registrada desciende de manera significativa. Esta tendencia se revierte, no obstante, a fines de la cursada con el informe final.⁴ Si bien este descenso puede atribuirse a múltiples variables, entendemos que el último crecimiento observado puede articularse con que el contenido que se encuentra en esta solapa y las actividades incluidas allí presentan una utilidad más visible y específica que las propuestas de las unidades anteriores: las actividades están orientadas concretamente a la elaboración de este texto. En este sentido, la obligatoriedad de la entrega del informe incentiva el incremento en la participación de las estudiantes y los estudiantes y, por lo tanto, promueve la realización de los ejercicios.

En cuanto a las actividades relativas a normativa, se evidencia una mayor homogeneidad en el nivel de participación. Esto puede deberse a que la representación de la escritura de quienes ingresan a la UNAJ y cursan el taller está vinculada, por lo general, con la corrección normativa (Savio, 2015).

Por otra parte, correlacionando las notas que se obtuvieron en estas comisiones y la frecuencia de participación en el aula virtual, observamos que la gran mayoría de quienes promocionaron el taller trabajó asiduamente en las tareas propuestas o, al menos, lo hizo de manera ocasional. En cambio, entre quienes aprobaron la materia y quedaron en condiciones de rendir el examen final o bien la desaprobaron, el grupo de estudiantes que participó con frecuencia fue minoritario.

⁴ En el TLE la entrega del informe final constituye la tercera nota de la materia.

El funcionamiento del aula virtual del TCL

Respecto del funcionamiento del aula del TCL, evaluamos la participación de dos comisiones que se dictaron en el primer cuatrimestre de 2019 con un total de cuarenta y seis estudiantes. Al igual que en el punto anterior, nos interesaba examinar, por un lado, el porcentaje de usuarias y usuarios que ingresaron en el aula y que realizaron al menos una actividad y la frecuencia con la que participaron; y, por el otro, si esta participación fue constante o si se incrementó o decreció a lo largo de la cursada.

En cuanto a la participación, advertimos que la mayoría de quienes usaron el aula hizo solamente algunas de las actividades presentadas, lo que manifiesta la dificultad en la participación. Es curioso notar que, en segundo lugar, se halla el grupo que finalizó la mayoría de los ejercicios sugeridos. Sobre la constancia del trabajo, observamos que esta decreció a lo largo de la cursada, aunque al finalizar se registró un leve incremento. Este ascenso en el uso del aula podría atribuirse a la proximidad de la evaluación final. En efecto, en diversas investigaciones (Ferrari y Álvarez, 7, 8 y 9 de agosto de 2013; Savio, 4, 5 y 6 de abril de 2019) se destaca que la participación en las aulas virtuales disminuye a lo largo del tiempo; tendencia que se invierte ante la cercanía de los exámenes.

Por otra parte, con el propósito de analizar la trayectoria de quienes cursaron el taller en relación con los temas que se ejercitaron, evidenciamos que la mayoría de quienes participaron con frecuencia de la propuesta virtual tuvieron escasos usos inadecuados de los signos de puntuación y de la concordancia. En este caso, en el grupo minoritario se encontraron las mayores dificultades. Identificamos una tendencia similar entre quienes participaron regularmente. Aquí también la mayoría presentó pocos problemas relacionados con estos temas. Finalmente, en los escritos de quienes participaron poco o no ingresaron nunca al campus encontramos un número más grande de dificultades.

Recomendaciones

Sintaxis

A partir del relevo de errores recurrentes a nivel oracional y del diagnóstico que arroja la investigación, nuestra propuesta pedagógica se propone implementar actividades que apunten, por un lado, a reforzar los conocimientos gramaticales de las estudiantes y

los estudiantes y, por otro, a propiciar la reflexión gramatical en su proceso de escritura. En primer lugar, en los talleres, es necesario realizar una aproximación básica y un repaso de nociones morfosintácticas, para recuperar saberes previos y revisar nociones simplificadas incorporadas en los niveles educativos anteriores. Ese repaso debería incluir como punto de partida las clases de palabras, desde un criterio sobre todo morfosintáctico, complementado con el criterio semántico, y poner especial énfasis en el reconocimiento del verbo conjugado y sus particularidades respecto de otras formas como los sustantivos abstractos derivados de raíces verbales. Resulta necesario detenerse en las variaciones morfológicas del verbo (tiempo, modo, persona, número) y su función como núcleo verbal del predicado. Además, remarcar las diferencias morfosintácticas entre verbos conjugados y formas no personales y analizar de manera sencilla las estructuras verboidales. En segundo lugar, sería necesario retomar, con la perspectiva de una gramática descriptiva, las diferencias entre la oración simple, compuesta y compleja de manera básica y general. En todos los casos, se debería trabajar la relación jerárquica entre distintos verbos conjugados (verbos principales y verbos subordinados). El eje de trabajo y de anclaje es la noción de verbo y sus características morfosintácticas como núcleo del predicado verbal, que permite comprender de manera razonada la estructura completa de la oración. Esta revisión morfosintáctica puede tomar la forma de una microlección, o de una serie de microlecciones, en términos de Constance Weaver et ál. (2006), que no serían impartidas de forma aislada, sino con una finalidad sobre todo instrumental, para integrarlas a continuación en propuestas concretas de escritura.

Una vez revisada la estructura oracional, seguiría una segunda etapa de ejercitación y fijación mediante actividades que permitan practicar las diferencias entre estas distintas formas y propicien la incorporación de la reflexión sintáctica en el proceso de escritura. Una manera eficaz es la corrección de textos que presenten las anomalías típicas de las cinco tipologías consignadas para que, a partir de su corrección, las estudiantes y los estudiantes pongan en práctica la indagación gramatical y adviertan la utilidad de elaborar y revisar sus propias producciones con instrumentos morfosintácticos.

Después de realizar la ejercitación con enunciados breves, el paso siguiente sería trabajar con la corrección de textos completos, que presenten estas mismas tipologías de errores, y que posibiliten articular la reflexión morfosintáctica, discursiva y textual. Es fundamental que luego se realice una puesta en común en la que las estudiantes y los

estudiantes expondrían en clase sus correcciones y el fundamento (morfosintáctico, textual, discursivo, normativo) para sus propuestas de reescritura, que suponen el debate, el intercambio de variantes y la ponderación conjunta de justificaciones, sobre todo formales, con la supervisión de la profesora o del profesor. Este trabajo puede remitir a nuevas explicaciones conceptuales y consideraciones metalingüísticas y, también, al refuerzo y fijación de las revisadas en la primera etapa del trabajo. Weaver et ál. (2006), por ejemplo, argumentan que resulta más eficaz enseñar gramática en contextos de escritura que de manera aislada. Nuestra propuesta apunta a que las ingresantes y los ingresantes puedan recuperar y afianzar nociones gramaticales con el objetivo prioritario de que sean capaces de incorporarlas de manera efectiva en sus prácticas escriturarias; de este modo, mejoran sus conocimientos conceptuales metalingüísticos y, a la vez, comprenden su utilidad práctica y la necesidad de emplearlos de manera efectiva en su proceso de escritura.

Finalmente, la propuesta debería apuntar a que las estudiantes y los estudiantes realicen actividades de producción y corrección de sus propios textos incluyendo en sus propias prácticas concretas la reflexión gramatical. Una posibilidad puede ser ejercitar la detección de anomalías gramaticales y la propuesta justificada de correcciones y variantes en los textos propios o en textos producidos por sus compañeras y compañeros. Las correcciones de los textos producidos por las propias estudiantes y los propios estudiantes deberían autoevaluar si la sintaxis que han empleado responde al registro escrito y al género discursivo académico.

En suma, el trabajo con la anomalía y el esfuerzo orientado a su corrección y a la justificación de esa corrección con criterios que integren diversos planos de reflexión favorece el desarrollo de una práctica escrituraria razonada y de una capacidad de corrección autónoma. Si bien se trabajaría, en principio, en el plano de la corrección, se busca que la reflexión gramatical sea incorporada paulatinamente en todos los niveles de los procesos recursivos de escritura (generación, escritura y corrección).⁵ La detección de errores de estructura debería desencadenar en forma recursiva nuevos procesos de ideación y redacción, con atención a evitar las anomalías gramaticales y a elaborar nuevas

⁵ Desde un enfoque cognitivo, la escritura es entendida como una serie de procesos mentales de planificación, traducción y revisión, de carácter recursivo y supervisados por una instancia de control (Flower y Hayes, 1996 [1981]).

versiones de los textos con una sintaxis adecuada al género académico escrito. En esta etapa, las docentes y los docentes deberían tratar de que el proceso de escritura de sus estudiantes y la incorporación en el proceso de la reflexión metalingüística se vuelva autocontrolada y autoconsciente.

Por último, es importante subrayar que, en los talleres de lectoescritura académica, consideramos necesario profundizar la dimensión conceptual de la materia, integrando conceptos gramaticales, textuales, discursivos y normativos. Las nociones metalingüísticas deberían someterse a una adecuada transposición didáctica y a una selección centrada en aquellas que resulten más relevantes para una implementación operativa y dinámica en el proceso de escritura. La metodología de taller, indispensable en la enseñanza de la lectoescritura, genera a veces contenidos curriculares y cursadas de escaso desarrollo conceptual y en el propio estudiantado la falsa impresión de que no necesitan incorporar o implementar nociones metalingüísticas básicas para emplearlas en sus prácticas escriturarias. La profundización de la dimensión conceptual no significa abandonar de ningún modo la metodología central de los talleres que apunta a la incorporación e implementación de esas nociones a través de la ejercitación pertinente y de la producción de textos.

Polifonía

En cuanto a la polifonía, como primera consideración, quisiéramos marcar que es fundamental generar acuerdos para que la formulación de las consignas sea clara y precisa. La implementación de guías de lectura que confronten posiciones, sin dejar de lado los aspectos centrales de los textos, contribuye no solo a la comprensión de un escrito o a la jerarquización de ideas desarrolladas, sino también a la apropiación de esos saberes por parte de las estudiantes y los estudiantes. De otro modo, reproducen mecánicamente lo que dice un texto, como si fuera una verdad evidente, indiscutible, sin puntos de vista en fricción ni voz de enunciación que, de forma dominante, los articula con propósitos bien específicos.

En segundo lugar, la insistencia en la necesidad de explicitar las referencias a las especialistas y los especialistas y la fuente en la que aparecen responde precisamente a una demanda de la lectura y escritura, que son, finalmente, competencias claves en los estudios superiores. En una etapa inicial, las estructuras oracionales que aparecen

formuladas en las preguntas pueden ofrecerse como estrategias posibles para la resolución deseada. Ese repertorio ofrecido de opciones adecuadas al discurso académico habilitaría una organización de los saberes que podrá incidir positivamente en los escritos.

Un tercer requerimiento, en relación con lo anterior, consiste en profundizar el trabajo con el paratexto autor. De acuerdo con Maite Alvarado, los paratextos son “una herramienta fundamental de la competencia lectora” (1994: 84) y, en general, su lectura no solo demanda una competencia comunicativa específica, sino también una “biblioteca cultural”, la mayoría de las veces novedosa y desconocida por las estudiantes y los estudiantes. Una lectura adecuada de estos elementos significa la posibilidad de asignar al texto por leer un contexto determinado, reponiendo sus condiciones de producción efectivas. Como señala la autora (1994: 14), “[a]prender a decodificar correctamente los elementos que integran el paratexto es parte de un proceso más abarcador: aprender a reflexionar críticamente, a analizar, a investigar”. La importancia que damos al paratexto autor se debe a que la complejidad que supone dar cuenta del universo ideológico y político que enmarca el nombre de una autora o un autor especialista es mayor a la que puede suponer la lectura de un título. Poder detenerse en explicaciones que orientan el sentido de la comprensión del texto teniendo en cuenta la perspectiva desde la que se escribe es clave para comprender la responsabilidad que descansa detrás de toda firma autoral. También creemos que es un buen punto de partida para entender la naturaleza de la enunciación, en términos de la voz desde la que se elige hablar y de las voces de otras especialistas y otros especialistas que se decide hacer intervenir. Es por esta razón que no solo importa conocer los modos de articulación y citación de las voces ajenas, tanto para leer como para escribir textos académicos, sino que resulta fundamental poder diferenciar, jerárquicamente, las funciones que tienen estas voces referidas de las del enunciador principal.

Por último, una de las estrategias de acompañamiento que decisivamente influye sobre la producción de escritos consiste en la diagramación estructural y prototípica de un texto (inicio-desarrollo-conclusión) que contemple ofrecer a las estudiantes y los estudiantes inicios de párrafo dados para organizar la información a desarrollar. Así, por ejemplo, se proponen inicios en los que, al igual que en las consignas analizadas, se distinguen explícitamente las voces referidas de las de la autora o del autor. Creemos que estas estrategias *ad hoc*, practicadas con recurrencia tanto en actividades de escritura

concretas, como en la exposición oral de la docente o del docente, pueden contribuir a esta comprensión jerárquica y diferenciadora de las voces que integran un texto.

Por otra parte, estas mismas estrategias pueden complementarse con el empleo de estructuras de distanciamiento como “De acuerdo con la perspectiva de X” o “Para X, especialista citado en el texto” o “Según el autor” que permiten recuperar, durante el desarrollo de un párrafo, la perspectiva de la autora o del autor, o la voz de alguna de las especialistas o alguno de los especialistas que se refieren, y así evitan la ausencia de límites señalada entre esas instancias de enunciación y las de la propia estudiante o del propio estudiante. Muchas veces, el desconocimiento de estas estructuras genera que, si bien referida al comienzo del párrafo, la perspectiva de la autora o del autor (o de alguna especialista o algún especialista) quede absorbida dentro de esa voz de la “verdad” unívoca, descontextualizada o ahistórica, o, en el menos afortunado de los casos, sea apropiada por la voz de la estudiante o del estudiante, quien pasa así a ser quien enuncia en forma principal el texto. Finalmente, se torna imprescindible recuperar los conocimientos normativos vigentes sobre las formas de citación en español.

Reformulación

Tomando en cuenta la problemática de la reformulación, entendemos que es necesario generar instancias de reflexión para trabajar con las estudiantes y los estudiantes en los diversos factores que remiten a la habilidad de producir un escrito académico a partir de la reformulación de un texto fuente. En principio, en los espacios de retroalimentación en el aula virtual,⁶ planteamos la discusión sobre las características y funciones de los paratextos haciendo hincapié en el carácter autónomo de estos respecto del contenido. También trabajamos la idea del texto escrito como objeto exterior a la autora o al autor, con un sentido completo y coherente, dirigido a una destinataria o un destinatario que desconoce la fuente y en el que, por lo tanto, es fundamental evitar los implícitos. La reflexión sobre este punto se realiza a través de la formulación de preguntas que apuntan a pensar en el propósito o los propósitos que se persiguen al momento de

⁶ Nos referimos a una retroalimentación de tipo formativo, es decir, aquella que no solo valora logros y avances, sino también ofrece preguntas y sugerencias que invitan a volver sobre lo escrito y orientan sobre cómo mejorar la producción (por ejemplo, la estructura de las oraciones, la puntuación, la visibilización de voces enunciativas, entre otras formas).

responder una consigna de examen, en la destinataria imaginada o el destinatario imaginado y el horizonte de expectativa que guía la propia práctica, y a distinguir entre una respuesta que comunica una idea y otra que alude de forma general a esa idea sin explicitarla en una formulación precisa.⁷ Sostenemos que es fundamental, también, diseñar actividades que impliquen una toma de conciencia de la actividad lingüística que se lleva adelante al escribir, y que refuercen la idea de que el resultado de esa actividad es producto de una nueva organización discursiva, que debe ser atendida en toda su complejidad. Seguimos a Bernard Lahire (2010) en el convencimiento de que esta conciencia se estimula a partir de prácticas de revisión y corrección, en las que la escritora o el escritor organiza las ideas, da forma a las frases, las articula, las relee, controla su coherencia, elimina repeticiones, errores de sintaxis o de ortografía, pone todo en limpio, una y otra vez.

En relación con el procedimiento de reformulación, juzgamos oportuno intervenir respecto del registro formal/informal. En este punto, apelamos a lo que Alvarado (2003) designa como la representación retórica de la tarea⁸ para idear actividades que les permitieran no solo entrenar las habilidades de reformulación a partir del empleo de marcadores discursivos, ejercicios de sinonimia y de reelaboración de argumentos, sino también reflexionar a través de esas actividades acerca de la importancia de la voz autoral, del registro formal (sin reducirlo a la literalidad o copia), de ciertas estrategias retóricas y, fundamentalmente, de la importancia de volver sobre el escrito revisando la propia producción.

A lo largo de la cursada, se decidió emplear el foro para sumar actividades que pusieran el foco en las dificultades detectadas, por lo que los ejercicios se centraron en la

⁷ Como las producciones suponen una destinataria o un destinatario que conoce los textos y puede reponer lo que falta, con frecuencia las estudiantes y los estudiantes consideran innecesaria la precisión en la reformulación del contenido de la fuente, evidenciando poca conciencia de las restricciones del contexto comunicativo de todo escrito y de las regulaciones de los géneros discursivos académicos (lo que confirma aún más la necesidad de poner en primer planos la discusión sobre las representaciones de la comunicación escrita).

⁸ Alvarado (2003) emplea este concepto para referir a una construcción que realizan las escritoras o los escritores al momento de redactar. Se trata de la consideración de “los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas (...) y la habilidad para adecuar el texto a esa representación” (2003: 2).

práctica de diferentes modos de reformulación.

La familiaridad de las estudiantes y los estudiantes con la dinámica de este espacio y el hecho de no ser considerado una instancia evaluativa posibilitaron un intercambio frecuente, que se tradujo en tareas de revisión y reescritura, en el contacto con la reflexión metalingüística a la que obligó la intervención docente, y en la posibilidad de reconocer una serie de dificultades compartidas por gran parte de las participantes y los participantes. En un segundo plano de análisis, el registro de este intercambio orientó aún más respecto de las habilidades con las que las ingresantes y los ingresantes acceden al nivel superior y de la necesidad imperiosa de volver sobre saberes y prácticas que consideramos deberían haber sido incorporados en etapas anteriores.

La reformulación de pequeños segmentos de los textos fuente, previamente trabajados a través de preguntas de comprensión lectora, permitió visualizar con más precisión en qué aspectos concretos residían las dificultades de escritura. El intercambio posibilitó además la lectura entre pares y la reflexión sobre los diversos repertorios de opciones que habilita un mismo ejercicio.

Análisis de las aulas virtuales

Respecto de las aulas virtuales, es importante enumerar algunas de sus ventajas en la enseñanza académica. En este sentido, entre las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación en la universidad, Julio Cabero Almenara (2005) señala la creación de entornos interactivos más flexibles para el aprendizaje, la supresión de las limitaciones espaciotemporales para la interacción docente-estudiante, el incremento de las modalidades de comunicación, el favorecer el aprendizaje independiente y colaborativo, el ofrecer nuevas posibilidades de orientación y tutoría, el facilitar el perfeccionamiento en la formación de egresadas y egresados, y el estimular la movilidad virtual de estudiantes. A esta serie de ventajas, podríamos añadir que potencian el protagonismo de quien estudia, facilitan la adaptación de la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje y fomentan la exploración. No obstante, se debe resaltar que en algunos casos el uso de estas plataformas no siempre está sostenido por propuestas educativas transformadoras, sino que se utilizan de manera superficial, buscando simplemente cumplir con las exigencias de nuestra época, en la que las tecnologías se han vuelto omnipresentes. Según Edith Litwin (7, 8 y 9 de septiembre de 2009), estas

tecnologías pueden contribuir a la consolidación de prácticas comprensivas y proporcionar verdaderas oportunidades para alentarlas o pueden funcionar como un mero decorado que apunte a una aparente innovación. En términos generales, podría afirmarse que para que estos recursos pierdan su carácter de promesa de mejora en la educación deben estar acompañados de un propósito didáctico claro.

En los casos analizados para esta investigación, la disminución de la participación de las estudiantes y los estudiantes en las aulas virtuales propuestas nos incentiva a elaborar nuevas actividades que no solo sean atractivas y motivadoras, sino que, además, puedan ser percibidas como relevantes para el desempeño en los talleres. La valoración favorable de esta experiencia por parte del alumnado, la correlación que hemos advertido entre la frecuencia en el uso de la plataforma y las notas obtenidas por quienes la utilizaron, y la mejoría en las producciones escritas son fundamentos significativos que incitan a continuar profundizando en la articulación entre la alfabetización académica y el empleo de la tecnología.

Conclusiones

Entre las conclusiones alcanzadas por esta investigación, podemos mencionar, en primer lugar, que el análisis de las producciones escritas de estudiantes ha arrojado cinco tipologías de errores frecuentes a nivel oracional: la utilización de 1) construcciones nominales o preposicionales sueltas; 2) construcciones verboidales sueltas; 3) proposiciones subordinadas sueltas; 4) proposiciones u oraciones yuxtapuestas (sin coordinación, subordinación o mal delimitadas por la puntuación); 5) verbos sin concordancia con el sujeto. A partir de esta constatación, hemos argumentado que resulta fundamental propiciar en el proceso de escritura la reflexión sobre sintaxis oracional, de manera complementaria y articulada con la reflexión textual y discursiva. El objetivo de esta propuesta es aportar criterios morfosintácticos objetivos que permitan producir textos académicos adecuados y, también, comprender y corregir de manera autónoma las anomalías de escritura a nivel de la estructura oracional. Asimismo, la reflexión metalingüística no debe quedar dissociada de las prácticas escriturarias concretas de las estudiantes y los estudiantes, como mero metalenguaje o conocimiento teórico-conceptual, sino que es esperable que pase a formar parte activa de su proceso de escritura.

Los errores detectados responden, al menos en parte, a la dificultad de reconocer un verbo y su uso en diferentes estructuras sintácticas. Por eso, proponemos el repaso sobre todo de estas nociones y, en particular, de las características morfosintácticas del verbo, y la ejercitación pertinente en textos que apunten a comprender y a subsanar esta clase de problemas.

En segundo lugar, pasando del plano oracional al discursivo, consideramos que el foco puesto en los inconvenientes para reconocer puntos de vista y voces, por encima de otras dificultades que también encontramos en los trabajos de las estudiantes y los estudiantes, obedece a que comprender los relieves y matices que esas perspectivas valorativas construyen, desde el paratexto autor hacia el interior del tejido enunciativo de un texto, constituye un paso clave y central no solo para desarrollar una lectoescritura adecuada y específica sino, principalmente, para posibilitar la pregunta por la fijeza de una *doxa* hegemónica, que equipara el texto a una verdad absoluta, evidente e incuestionable.

Por otra parte, respecto de la reformulación, sostenemos que la posibilidad de referir de distintos modos a una idea o a un contenido es una habilidad imprescindible en la formación de futuras profesionales y futuros profesionales. La experiencia docente revela que este requerimiento se percibe como una tarea compleja por parte de quienes ingresan al nivel superior luego de atravesar trayectorias escolares heterogéneas que, en muchos casos, no atienden a los requerimientos mínimos de la práctica de escritura formal. Las actividades que proponemos pretenden incentivar el acto de apropiación que supone la exposición de un contenido en una organización discursiva, y la generación de conciencia acerca de la serie de competencias lingüísticas y discursivas que es imprescindible activar en estos contextos de escritura. El trabajo de reformulación a partir de fragmentos breves centra la atención en problemas específicos que, por el mismo recorte que se realiza, pueden ser abordados y abarcados por las estudiantes y los estudiantes con un detenimiento y una conciencia muchas veces difícil de lograr en instancias evaluativas que demandan reformulaciones de mayor extensión, ya sean parciales, informes de lectura o prácticos.

La cursada virtual nos dio la oportunidad de incorporar los foros como un recuso de trabajo alternativo, que resultó muy eficaz en relación con la alta participación estudiantil en las actividades y en cuanto a la conformación de un espacio que, por sus

características, permitió un intercambio personalizado (docente-estudiante), comunitario (de lectura e intercambio entre pares), dinámico y continuo. Por otro lado, habilitó un registro valioso de material que sirvió (y sirve) a la docente o al docente para sistematizar dificultades y avances, y a la estudiante o al estudiante para evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, sobre las aulas virtuales, entendemos que la significativa disminución en la participación de las estudiantes y los estudiantes de todas las comisiones en las plataformas propuestas y la dificultad en la constancia de trabajo constituyeron los ejes problemáticos que hemos identificado y que deben ser contemplados a la hora de modificar los proyectos. Estas limitaciones nos convocan a repensar nuevas estrategias para los siguientes cuatrimestres, en las que se busque ampliar la cantidad de usuarias y usuarios. Pensamos que el rediseño de estos espacios a partir de la creación de ejercicios más atractivos y convocantes es una variable que puede contribuir a tal fin. En este sentido, elaborar actividades que puedan ser percibidas como relevantes para el desempeño en estos cursos podría ser un factor que motive la participación.

En síntesis, nuestra línea de investigación ha indagado aspectos claves, interconectados, sobre problemáticas recurrentes de lectoescritura en las estudiantes y los estudiantes de nuestra institución, que abarcan desde dificultades sintácticas, en el plano oracional, hasta dificultades persistentes en el plano discursivo, centradas en la polifonía y la reformulación. Como estudio complementario de estos ejes, la indagación ha incluido el necesario análisis de la modalidad virtual como un instrumento válido para abordar muchas de estas limitaciones tanto en el plano oracional como en el discursivo y ampliar nuestros dispositivos didácticos. En todos los casos, los estudios investigativos se han acompañado de propuestas didácticas efectivas que intentan mejorar la praxis concreta de nuestro estudiantado y nuestra propia práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, C. y Cattán, F. (2019). Dificultades de escritura en los ingresantes al nivel superior. *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26. <https://isfd87->

- bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39(60), 9-30. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100001
- Asinsten, J. (2011). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, 60, 97-113.
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38.
- (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, N°23, pp. 7-20.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34/3(135), 77-100.
- Ciapuscio, G. (2006). El lugar de la gramática en la producción de textos. En M. Romanos (Coord.), *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Eudeba. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/23836
- (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En AA. VV., *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (pp. 183-199). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Courtine, J. J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 9-128. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1873>
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. En AA. VV., *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (pp. 201-213). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

- Ferrari, L. y Álvarez, G. (7, 8 y 9 de agosto de 2013). Una propuesta mediada tecnológicamente para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *V Congreso Nacional de Ingreso Universitario*, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996 [1981]). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García Negroni, M. y Tordecillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>
- Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos: prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: NovEduc.
- González Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, 1-17.
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E., Caballero Becerril, R. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375.
- Lahire, B. (2010). La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de 'la expresión escrita' en la escuela primaria. En J. Vaca Uribe (Coord.) *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa: Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Litwin, E. (7, 8 y 9 de septiembre de 2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Montero, A. S. (2013). El análisis del discurso francés y el abordaje de las voces ajenas: interdiscurso, polifonía, heterogeneidad y topos. En *Escucha de la escucha*.

Análisis del dato cualitativo en la investigación social.

https://www.academia.edu/8216927/El_an%C3%A1lisis_del_discurso_franc%C3%A9s_y_el_abordaje_de_las_voces_ajenas_interdiscurso_polifon%C3%ADa_heterogeneidad_y_topos

Osorio Gómez, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-9.

Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Limen*, 8, 22-25. <https://studylib.es/doc/422209/una-gram%C3%A1tica-reflexiva-y-contextualizada>

----- (2014). *Clase 27: La enseñanza de la gramática*. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación (Cohorte 10). Recuperado en septiembre de 2016 de

Otañi, L. y Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Comp.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26.

----- (4, 5 y 6 de abril de 2019). El uso del aula virtual en la enseñanza de la lectura y escritura universitarias. *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

----- (2020a). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: el uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13(1), 1-18.

----- (2020b). El aula virtual como apoyo en la alfabetización académica. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 234-254.

Savio, K. y Schere, J. (Comps.) (2023). *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/7f366dd1d64967e8b5f306afd812dc8a2a40cb48>

Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y*

Escritura, 22, 1-15. doi: 10.15645/Alabe2020.22.7

Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.

Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* (Tesis doctoral). Barcelona.

Weaver, C., Bush, J., Anderson, J. y Bills, P. (2006). Grammar intertwined throughout the writing process: An “inch wide and a mile deep”. *English Teaching*, 5(1), 77-101.

Zangara, A. (2008). *Conceptos básicos de educación a distancia o... las cosas por su nombre*. Programa de Formación Docente “Educación Universitaria, Innovación, TIC”. Universidad de la República, Uruguay.