



Código: PICYDT-HyCS-01-2016

**“LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA
UNIVERSIDAD: UN ABORDAJE PARA EL
DESARROLLO DE PRÁCTICAS
SOCIODISCURSIVAS TENDIENTES A LA
INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL”**

Directora: SPERANZA, Adriana A. M.

CoDirectoras: PEREIRA, María Cecilia; BITONTE, María Elena

Integrantes: ARIAS, Marcelo; PEREIRA, Paola Viviana; HERRERA,
Eugenia; ASSIS, María Paula; NAHABEDIAN, Juan Javier;
PAGLIARO, Marcelo Antonio; SARRO, Karina; ABRAMOVSKY,
Alejandra; AQUINO, Morena

Año: 2020



Informe Final de Proyectos de Investigación Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PICYDT CONVOCATORIA 2016
Nombre completo del proyecto:	<i>La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional</i>
Director/a:	Adriana A. M. Speranza
Lineamiento prioritario ¹	Comunicación, medios y discurso
Fecha de inicio:	1/4/2018
Fecha de finalización:	31/3/2020
Unidad de localización: Departamento/centro/ Programa	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales/ Centro de Estudios de Medios y Comunicación Programa Académico de Estudios Lingüísticos
Resumen: a(máx. 300 palabras)	El presente proyecto surge de la necesidad de indagar acerca de cuestiones relacionadas con áreas específicas en las cuales la promoción de la lectura y la escritura requiere del desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas variadas. Nuestra propuesta intenta atender la problemática de la lectura y la escritura a través del desarrollo de tres áreas de trabajo: 1. lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural; 2. la lectura y la escritura en las prácticas profesionales y 3. lectura, escritura y campo académico. Los usos estandarizados del lenguaje requieren de un conocimiento específico que, en la mayor parte de los casos, se adquiere a través de las instituciones educativas. Los géneros profesionales y académicos, como productos altamente codificados, hacen parte del repertorio de producciones discursivas propias de la educación superior que el alumno debe reconocer y utilizar a lo largo de su recorrido por la vida universitaria. Sin embargo, el proceso de adquisición de estos textos se ve atravesado por diferentes factores que se suman al desempeño lingüístico específico del sujeto, entre ellos la variedad de lengua que posee en función, en muchos casos, de su origen como migrante. Dentro de los objetivos generales para cada una de las áreas propuestas destacamos: - Estudiar la composición cultural y lingüística de la población que asiste a la UNM.

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

	- Analizar fenómenos de variación lingüística en situaciones de contacto del español con lenguas americanas con el fin del relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar. - Estudiar los géneros vinculados con la actividad profesional del comunicador social en la web, describirlos y clasificarlos. - Conformar un espacio transversal para proponer acciones conjuntas de observación, diagnóstico y resolución de los problemas que se presentan en la lectura y producción de discursos académicos y didácticos.
Palabras claves:	Educación superior – Diversidad lingüística – Géneros profesionales – Discurso académico y didáctico

Parte I

Informe de resultados para el repositorio

1. Introducción y objetivos (*mínimo 1 página- máximo 2 páginas*)

- Realizar una presentación general del estudio (tema/problema) y una justificación de su relevancia (motivos para estudiarlo, aportes potenciales).
- Indicar el objetivo general de la investigación y los interrogantes efectivamente trabajados en el proyecto.

El interés suscitado en las últimas décadas sobre la lectura y la escritura muestra la importancia que adquiere su abordaje en todos los niveles de la educación y, en particular, en el nivel superior. La presente investigación surgió de la necesidad de indagar acerca de cuestiones relacionadas con áreas específicas en las cuales la promoción de la lectura y la escritura requiere del desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas variadas para el desempeño en diversas prácticas y nuevas exigencias sociales.

Para abordar la problemática presentada, hemos llevado adelante la investigación a través del desarrollo de tres áreas de trabajo:

1. **lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural;**
2. **la lectura y la escritura en las prácticas profesionales y**
3. **lectura, escritura y campo académico.**

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

En este eje, nos hemos propuesto: A) Realizar un relevamiento de la composición cultural y lingüística de la zona de influencia de la UNM y de los alumnos ingresantes por medio de la etnografía como herramienta metodológica. Nos hemos propuesto obtener corpus orales de distintos miembros de las comunidades migrantes y producciones orales y escritas de alumnos que se hallan en situación de contacto de lenguas y producciones de alumnos monolingües. B) A partir de los datos recogidos, hemos iniciado el análisis de los materiales recogidos a través de la descripción y explicación de las particularidades observadas en el corpus. Para dicho análisis hemos abordado la metodología de la variación lingüística en el marco de la Etnopragmática.

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

En esta área, hemos propuesto: A) Realizar un relevamiento de los géneros de ámbitos virtuales en los que interviene profesionalmente un comunicador social. El relevamiento contempló los géneros ubicados en las esferas institucional, científica y comercial. El relevamiento contemplará, además, la existencia o la ausencia de dispositivos normativos en las esferas estudiadas. B) Caracterizar dichos géneros y dispositivos a partir de una selección de los más significativos de cada esfera. C) Indagar en las representaciones del comunicador, del destinatario de los discursos y de la comunicación social que permitan explicar los rasgos relevantes de los ejemplares estudiados. D) Generar propuestas didácticas cuya finalidad sea la enseñanza de la escritura profesional destinada a alumnos de la carrera de Comunicación Social.

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

El principal propósito de esta área es desarrollar un espacio de observación desde donde proponer acciones conjuntas para la descripción, diagnóstico y resolución de los problemas que se presentan en la lectura y producción de discursos científico-académicos y didácticos, atendiendo especialmente a las características sociales y culturales de la comunidad de Moreno.

De acuerdo con el problema objeto de nuestra investigación, la hipótesis general de la que cual partimos es que el desarrollo de las competencias necesarias para la lectura y la escritura de géneros discursivos

especializados requieren de un reconocimiento de las características específicas de dichas producciones así como también de las variedades lingüísticas utilizadas por los alumnos. Este conocimiento propicia, en términos generales, planteos didácticos integradores capaces de transformarse en herramientas que facilitan la apropiación del registro escrito especializado; en el campo disciplinar de las distintas asignaturas de la carrera, prepara y facilita el futuro desempeño profesional.

En relación con la hipótesis propuesta, los objetivos que orientarán nuestra investigación para cada una de las áreas propuestas son los siguientes:

Objetivos generales

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

- Estudiar la composición cultural y lingüística de la población perteneciente zona de influencia de la UNM y de los alumnos ingresantes por medio de la etnografía como herramienta metodológica.
- Analizar fenómenos de variación lingüística en situaciones de contacto del español con las lenguas quechua y guaraní con el fin de relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar.

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

- Estudiar los géneros vinculados con la actividad profesional del comunicador social en la web, describirlos y clasificarlos.
- Analizar la normativa escrituraria vigente.
- Caracterizar las representaciones sociales del comunicador social, del usuario y de la comunicación que se derivan de ejemplares significativos de los géneros estudiados y de la normativa.

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

- Generar un espacio de observación, investigación e intervención vinculado a los discursos académicos y didácticos.
- Conformar un espacio transversal desde donde proponer acciones conjuntas para la observación, diagnóstico y resolución de los problemas que se presentan en la lectura y producción de discursos académicos y didácticos, en particular los que afectan a los estudiantes iniciales de nuestra Universidad.

Objetivos específicos

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

1. Relevar datos sobre el grado de vitalidad de las lenguas y variedades utilizadas por los usuarios y las representaciones sociales sobre variedades lingüísticas
2. Explicar los procesos de transferencia en el discurso escrito producido por sujetos en situación de contacto lingüístico.

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

1. Relevar los géneros propios de las nuevas textualidades de la Web que circulan en la esfera englobante científica, institucional y comercial, y la normativa escrituraria vigente en esos campos.
2. Caracterizar las escenografías, el ethos construido, las emociones con las que se interpela a los usuarios, y los rasgos enunciativos, estilísticos, temáticos y composicionales de los géneros relevados.
3. Relacionar los rasgos genéricos con las representaciones sociales del comunicador social, del usuario y de la comunicación dominantes en las esferas estudiadas.

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

1. Analizar las problemáticas con las que se encuentran los estudiantes que deben presentar trabajos de diversa índole (para ser evaluados, para hacer presentaciones, etc.).
2. Describir las dificultades que afectan el estudio y la realización de géneros académicos y didácticos, y formular un conjunto de procedimientos y de recomendaciones para acompañar el proceso de su producción y resolución.

2. Marco de referencia (min. 2 páginas- máx. 5 páginas)

Describir en qué campo (temático, disciplinar) se inserta la investigación, indicando:

- estudios antecedentes (propios o no) sobre el tema, avances y áreas de discusión.
- marco teórico o encuadre de referencia de la investigación: con qué enfoque, conceptos, dimensiones o modelos se abordó el tema/problema.

A continuación presentamos los antecedentes para cada una de las áreas propuestas en la investigación.

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

Las distintas corrientes migratorias han conformado en nuestro país un perfil identitario caracterizado por la heterogeneidad. Una de las primeras consecuencias de los movimientos migratorios se verifica en el plano lingüístico a través de la convivencia de distintas lenguas y variedades de una misma lengua, en este caso, el español. Esa convivencia se manifiesta en usos particulares del lenguaje así como en actitudes hacia las lenguas y variedades utilizadas por los diferentes grupos sociales (Pagliaro 2012; Speranza y Pagliaro 2015).

Una importante cantidad de trabajos dedicados a los procesos interculturales y multilingüísticos (Fernández 2008; Martínez, Speranza y Fernández 2009; Martínez 2013; Speranza 2005, 2010; 2014) muestran la relevancia que el tema posee tanto en la investigación lingüística como en el ámbito educativo (Arnoux y Otros 2009; Pagliaro y Speranza 2009 y 2009a; Speranza 2007; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012). Partimos de investigaciones previas sobre el contacto del español con el quechua y el guaraní (Fernández 2008, 2012; Martínez y Speranza 2009; Martínez, Speranza y Fernández 2006, 2009; Speranza 2005, 2010, 2014) en las que se analizan distintos fenómenos de variación en producciones de sujetos de origen boliviano, santiagueño, paraguayo y correntino.

A partir de los trabajos realizados, hemos verificado la coexistencia de distintas variedades del español, entre ellas, variedades fuertemente influidas por el contacto con otra lengua. Esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios surgidos de dicho contacto. Dichos estudios han demostrado que los fenómenos analizados manifiestan procesos de transferencia que dan lugar a la conformación de diversas variedades del español (Speranza 2005, 2011, 2014).

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

Desde una perspectiva sociocognitiva, Parodi (2009) ha realizado un estudio de distintos géneros profesionales señalando sus puntos en contacto con los géneros académicos y sus diferencias fundamentales. Bazerman (2009; 2015) indagó en el “conjunto de géneros” que constituyen respuestas a desafíos cotidianos propios de distintas profesiones y que las definen. Desde una perspectiva didáctica, Venegas y otros estudiaron las actividades centradas en la pedagogía de géneros profesionales (Venegas, Núñez, Zamora & Santana, 2015), atenta a los rasgos retórico-discursivos propios de cada uno.

Los integrantes del equipo han investigado los discursos profesionales desde una perspectiva glotopolítica y con las herramientas provistas por Análisis del discurso. Pereira ha trabajado con Arnoux y di Stefano en la caracterización de distintos géneros propios del campo psicoanalítico (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2010). También, el equipo ha emprendido estudios en colaboración sobre los discursos profesionales del periodismo y del campo jurídico (Pereira, 2011; Pereira, Notstein y Valente, 2016; Arnoux, di Stefano y Pereira, en prensa;), se ha detenido en los dispositivos argumentativos presentes en los casos periodísticos concionantes (Pereira, 2016, en prensa) y en los efectos de sentido de la selección léxica y los modos que adopta la heterogeneidad enunciativa en las noticias de la sección económica en la prensa escrita (di Stefano y Pereira, 2016). Asimismo, se han realizado estudios puntuales sobre escritura de comentarios periodísticos por parte de alumnos de carreras de Comunicación Social (Pereira, 2016).

En lo que se refiere a los géneros en las nuevas textualidades de la Web, Di Stefano y Pereira (2009; 2016 en prensa) han estudiado los discursos sobre la lectura sostenidos en ámbitos profesionales educativos, desde sitios web oficiales y las escenografías de sitios web “Anti k” en actividad entre 2008 y 2012. Por su

parte, Nahabedian ha indagado en los géneros audiovisuales de la comunicación pública de la ciencia reconociendo los componentes argumentativos verbales y visuales que hacen al fenómeno discursivo de la divulgación (Nahabedian, 2016).

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

La preocupación sobre la alfabetización académica atraviesa los distintos espacios universitarios. En el caso de la UNM nos interesa desarrollar la investigación en el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) y el ciclo de grado de la Licenciatura en Comunicación Social. Esta propuesta articula una necesidad institucional (cómo mejorar las prácticas de lectura y escritura académicas de los estudiantes universitarios) y un enfoque teórico-epistemológico transdisciplinar basado en los estudios semio-discursivos.

En investigaciones anteriores hemos analizado la producción de tesis de grado (Bitonte 2011, 2013). En ellas nos hemos detenido en las esquematizaciones sociales que los estudiantes construyen de sus propias identidades comunitarias y de los problemas que enfrentan al producir sus tesinas. Los problemas detectados en este tipo de producción especializada se relacionan con cuestiones teórico-metodológicas, estrechamente vinculadas con problemas específicos de escritura y con las representaciones que los estudiantes poseen del género discursivo, de sus destinatarios y de sí mismos como productores de textos académicos especializados. Hemos trabajado desde la noción de alfabetización académica pero, en tanto que las producciones de graduación y los objetos de investigación requieren más que el dominio de habilidades de escritura, hemos incorporado algunas nociones estratégicas, como las de conciencia retórica y de semiótica de la lectura y la escritura, las que hicieron posible pensar el problema de investigación en términos de una alfabetización semiótica más amplia. Esto nos ha permitido extender el alcance de la investigación al estudio de géneros académicos especializados orales, escritos y virtuales.

En lo que respecta a los fundamentos teóricos sobre los cuales se ha construido la presente investigación, también se establecen diferencias según las áreas de trabajo:

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

Esta investigación se encuadra dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural. En lo que respecta al enfoque sociolingüístico, el eje se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación lingüística según los postulados desarrollados por la Etnopragmática. Desde esta perspectiva teórica, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García 1995; Martínez 2000; Martínez y Speranza 2004, 2009, 2012).

La presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica, la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En este marco, interesa analizar las representaciones que los sujetos sociales implicados manifiestan sobre sus lenguas y variedades de origen. Para ello, estudiamos la relación de los individuos con dichas lenguas a partir del análisis del estudio de la vitalidad que las lenguas y variedades de origen poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística a través de las herramientas teórico-metodológicas que propone la Etnografía de la comunicación (Hymes 1972, 1976, 2002 [1986]).

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

Hemos abordado el estudio de la escritura profesional a partir de nociones y conceptos provenientes del Análisis del Discurso. Consideramos la aproximación contemporánea a los géneros que recibe la impronta

de la reflexión sobre la praxis social y atiende al modo en que contribuyen a constituir y a mantener el lazo social (Maingueneau, 1993). Se parte de la caracterización de los géneros de Bajtín (1975) como tipos de enunciados estables vinculados con las distintas actividades humanas y caracterizables por el contenido semántico a semiotizar, por la estructuración o composición y por el estilo. No obstante, la investigación considera que los textos mantienen relaciones architextuales (Genette, 1982) abiertas con distintos géneros. Coincidimos con los autores que han desplazado la problemática del género –como repertorio de categorías a las cuales los textos remiten- hacia la problemática más dinámica de la genericidad (puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas) y de los efectos de genericidad, que permiten pensar la puesta en discurso y la lectura/interpretación como procesos complejos (Adam y Heidmann, 2004). Asimismo, consideramos los aportes de Bronckart (2004) que concibe los géneros como productos de configuraciones de opciones que son momentáneamente cristalizadas o estabilizadas por el uso, lo cual permite destacar la importancia del repertorio de opciones del que dispone un escritor.

En la explicación de los rasgos discursivos, articulamos los aportes del Análisis del Discurso con los provenientes de la Psicología Social. En particular, trabajamos con el concepto de representación social introducido por Moscovici (1989) que concierne a “los elementos (ideas, imágenes, símbolos, cultos, ritos) que se interponen entre la percepción de los individuos y la realidad social”. Para Moscovici, las representaciones son de carácter socio-cognitivo: integran la dimensión social y la psicológica del sujeto. Jodelet (1989) ha destacado “el fin práctico” de las representaciones, que consiste en “la construcción de una realidad común a un conjunto social.”

Para el estudio de los dispositivos normativos partimos de los aportes de la glotopolítica. En particular, abordamos las investigaciones realizadas por Arnoux (2015) sobre los manuales de estilo para las ediciones digitales de diarios nacionales y extranjeros.

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

Desde el punto de vista teórico, esta investigación recoge los aportes de diversas áreas vinculadas a varias perspectivas: en primer lugar, el campo de la alfabetización académica que constituye un espacio muy desarrollado en el país y la región. En esta línea de trabajo podemos citar: Alvarado: 1994, 1997; Alvarado y Pampillo: 1988; Arnoux: 2013, 2011, 2010, 2009, 2006; Arnoux, Di Stefano y Pereira: 2011, 2010, 2009, 2004; Bitonte: 2013; Bitonte y Lo Coco: 2013; Borsinger: 2005; Cubo de Severino: 2005; García Negroni: 2011; Hall y Marin: 2011; Nogueira: 2015; Parodi: 2007, 2010; Silvestri: 1998, 2002; entre otros. En segundo lugar, nos apoyamos en el Análisis Semiótico Multimodal o AMD (análisis multimodal del discurso). Los propulsores de este abordaje proponen incorporar a los estudios lingüísticos una perspectiva que posibilite la comprensión del uso de la lengua en el contexto semiótico del que forma parte. Esta perspectiva cuestiona el predominio de un código único (escrito) por sobre otros sistemas semióticos, en la construcción del sentido. Desde esta perspectiva, los recursos semióticos para la representación y comunicación de los significados varían según las diversas comunidades de discurso. Por lo tanto, dichos recursos no sólo transmiten información sino que también construyen relaciones intersubjetivas y de poder. Los fundamentos teóricos que animan al análisis multimodal del discurso (AMD) parten de los postulados propuestos por la semiótica social (Halliday: 1975, 1982) y continúan en la actualidad con una vasta producción (Adami 2013; Boudon y Parodi 2010, 2014; Kaltenbacher 2007; Kress y van Leeuwen 1990; Kress 2001; Lemke 2005; Haquin 2011, 2013a y 2013b; Unsworth 2011).

3. Métodos y técnicas (min. 2 páginas- máx. 4 páginas)

Indicar el trabajo de campo, documental y/o de laboratorio realizado, la forma de recolección de datos y sus fuentes. Al respecto, describir los métodos, técnicas, instrumentos y materiales utilizados para indagar el problema de investigación. Explicitar las unidades de análisis, los criterios de selección de muestras o casos. Indicar asimismo las formas de procesamiento y análisis de los datos recolectados.

Dadas las características de esta investigación, se llevaron adelante acciones específicas para cada una de las áreas previstas:

Área 1: lectura y la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

Este segmento de la investigación demandó acciones diferenciadas para cada una de las instancias de trabajo:

1. En la UNM, a través del relevamiento etnográfico y lingüístico de los ingresantes, hemos obtenido datos sobre la situación sociolingüística de los consultantes y producciones escritas. La muestra se constituyó a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas a ingresantes que asistieron al COPRUN extensivo 2019 y se recogieron, además, producciones escritas de los mismos. Con el fin de analizar algunos casos de variación morfosintáctica hallados en el corpus, hemos previsto un abordaje metodológico que contempla el análisis cualitativo. Mediante el análisis cualitativo de las emisiones producidas por los hablantes determinó la posibilidad de reconocer la conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas utilizadas han sido: contraste de pares mínimos, análisis textual, encuestas a informantes, introspección y confrontación con las producciones orales y escritas de emisores monolingües las que funcionarán como grupo control.
2. Fuera de la UNM, hemos tomado como unidades de análisis dos espacios convocados por miembros de la comunidad santiagueña: los festejos de Nuestro Señor de los Milagros de Mailín en la localidad de Villa de Mayo, partido de Malvinas Argentinas, y el taller de lengua quichua “Caypi Quichuapi Rimaycu” (“Aquí hablamos quichua”) que se desarrolla en la localidad de Moreno. En ambos espacios, el relevamiento implicó el desarrollo de diversas herramientas metodológicas: entrevistas obtenidas a través de mecanismos digitales y videofilmaciones; conversación dirigida; observación participante; portafolios y registro de campo. Para la selección de la muestra se implementaron distintos instrumentos a partir de la utilización de técnicas provenientes de la Sociolingüística y la etnografía: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante, portafolios y registro de campo. El recurso privilegiado ha sido la entrevista, en el formato conversación dirigida, registrada a través de mecanismos digitales. Paralelamente, el registro de campo resulta indispensable para la transcripción de aquellos elementos que el investigador considere pertinente, en especial durante el desarrollo de la observación participante. Los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos descritos fueron analizados cualitativamente (Carbajal Solís 2006; Duranti 2000; Ferrándiz 2011; Guber 2001; Moreno Fernández 1990; Rockwell 2009; Sichra 2003).

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

Para orientar el relevamiento de los géneros del mundo digital vinculados con la actividad profesional del comunicador social se desarrollarán las siguientes acciones:

- Se sistematizarán los aportes de la bibliografía,
- Se realizarán entrevistas a profesionales del medio y
- Se explorarán sitios web relevantes en cada esfera.

Para caracterizar los géneros y los dispositivos normativos seleccionados:

- Se apelará a las herramientas provistas por el Análisis del Discurso, especialmente provenientes de la Escuela Francesa, y de la Escuela Latinoamericana de Glotopolítica.

Para estudiar las representaciones:

- Se apelará también a los aportes de la Psicología social.

Área 3: Lectura, escritura y campo académico

- a) Relevamiento de un corpus para la detección de problemas comunicacionales, enunciativos y retóricos comunes observados en el proceso de producción escrita y oral de los estudiantes.
- b) Procesamiento, análisis de materiales y diagnóstico desde la perspectiva semiótico-discursiva, los modelos cognitivos-procesuales (retórica cognitiva), la teoría de la Enunciación, la Teoría de la Argumentación y las teorías contemporáneas de la retórica.
- c) Análisis y sistematización de resultados.
- d) Producción, puesta en obra y socialización de secuencias didácticas de actividades en función de (c).

Para el **relevamiento de problemas retóricos** observados en la producción escrita de estudiantes y la formulación de posibles modos de resolución, en el primer tramo de la investigación, el área de Lectura, Escritura y Campo Académico se ocupó de relevar y organizar el corpus de análisis y de elaborar los criterios para el procesamiento de los datos.

El **corpus** estuvo integrado por más de 300 producciones escritas de estudiantes de Talleres de lectura y escritura académicas de la UNM. Fue dividido en dos grupos para proceder al análisis contrastivo:

- Iniciales (cursantes del COPRUN EXTENSIVO 2018-2019).
- Avanzados (Taller de Expresión oral y escrita II -TEX2- 2018-2019).

Este corpus resultó un terreno de enorme riqueza ya que permitió observar el proceso de producción de escritura y sus transformaciones a través de un análisis semio-discursivo y genético (Bonnin: 2013; Grésillon: 2006; De Biasi Y Herschberg Pierrot: 2010). Este estudio permitió obtener dos tipos de informaciones: a) la reconstrucción de las primeras esquematizaciones del problema retórico a partir de las huellas en la superficie discursiva y b) las sucesivas dificultades y resoluciones de los problemas retóricos. El procesamiento de la información obtenida y la producción de propuestas didácticas tuvo un abordaje teórico-metodológico basado en la alfabetización semiótica y la didáctica integral de la lectura y la escritura. Los ítems de observación esbozados en la primera etapa se basaron en fenómenos **1) Textuales y discursivos (semióticos, retóricos, argumentativos y enunciativos)** y **2) Procesuales** (proceso de producción: planificación, puesta en texto, revisión, reformulación). Vale aclarar que los ítems observados no fueron tomados como errores o deficiencias sino como indicios de un tipo de construcción subjetiva.

Ítems de observación de fenómenos textuales y discursivos: Fenómenos locales (código de superficie, gramática, léxico, precisión, registro; conceptos abstractos y disciplinares; uso de determinantes; uso del gerundio); Aspectos lógicos y proposicionales (nivel sintáctico; cohesivo e inferencial; referencia; uso de conectores y marcadores discursivos; flexibilidad gramatical (anáforas); Dimensión argumentativa y enunciativa: relevancia, jerarquización de la información; reposición de información; referencias bibliográficas, contextualización; reconocimiento de voces ajenas; responsabilidad enunciativa; dimensión polifónica; situación comunicativa; construcción del escritor y del lector; Dimensión no verbal y operaciones semio-cognitivas.

Ítems de observación de fenómenos procesuales: Conciencia retórica. Control de la etapa del proceso de escritura que se atraviesa y de qué hacer en cada etapa; operaciones de reformulación; conciencia genérica; conciencia semiótica; circuito retórico: ethos y pathos académicos.

Diagnóstico: Las dificultades para comprender, referir y comunicar a través de géneros didácticos y académicos se facilitan progresivamente con actividades que estimulen la meta-reflexión y la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario (meta-cognición, conciencia retórica y *ethos* académico).

Sobre esta base, se procedió a la **planificación, diseño y puesta en marcha** de una serie de **propuestas didácticas** orientadas:

- a) a la promoción de **operaciones meta-reflexivas** tendientes a la identificación y resolución de problemas retóricos del proceso de producción oral y escrita, entre ellos, la conciencia de las etapas del proceso.
- b) a la **construcción identitaria** afianzada y perdurable como sujetos- estudiantes- universitarios (*ethos* académico).

4. Resultados y discusión (min. 5 páginas- máx. 15 páginas)

Desarrollar los resultados, en relación a los objetivos del proyecto, especificando (de ser posible) los siguientes aspectos:

- nuevos conocimientos obtenidos sobre los casos o unidades bajo estudio.
- avances en materia de conocimiento científico sobre el tema bajo estudio, formulación de enfoques originales e innovadores (modelos, conceptos, etc.).
- Contribuciones para la resolución de problemas específicos y/o formulación de herramientas de intervención, diseño o mejora de productos y procesos.

Por último, desarrollar las conclusiones y reflexiones finales a las que se llegó luego de la investigación, en relación a los interrogantes y objetivos planteados.

Como hemos planteado, esta investigación estuvo centrada en la problemática de la lectura y la escritura a través del desarrollo de tres áreas de trabajo:

1. lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural;
2. la lectura y la escritura en las prácticas profesionales y
3. lectura, escritura y campo académico.

A continuación, expondremos los resultados de cada una de las áreas.

Área 1: Lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural

Para el desarrollo de este eje hemos llevado adelante nuestro trabajo en dos espacios bien diferenciados, tal como hemos mencionado. Hemos iniciado el trabajo con la elaboración de los instrumentos para la recolección de datos. Se diseñaron y utilizaron las siguientes herramientas: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas grabadas a través de mecanismos digitales y videofilmaciones; conversación dirigida; observación participante; portafolios y registro de campo. Posteriormente, se inició la transcripción de los datos orales a través de la implementación del programa PRAAT como soporte para la confección de un archivo digital para una próxima colección a radicarse en el repositorio. Por su parte, cada espacio requirió de tareas también diferenciadas:

1.1. El trabajo hacia el interior de la UNM

Comenzamos con la administración de una encuesta para relevar la composición cultural y lingüística de los alumnos ingresantes a la Universidad en el Curso de Orientación y Preparación Universitaria correspondiente al ciclo lectivo 2018. De la información obtenida se desprende que el contacto del español con las lenguas quechua y guaraní es el fenómeno que aparece en mayor número de casos entre los estudiantes consultados. A partir de esta información, construimos nuestro corpus con las producciones escritas de estos estudiantes en su pasaje por el Taller de Lectura y Escritura Académicas del COPRUN Extensivo² con el propósito de documentar el impacto de esta problemática en la educación superior.

El corpus escrito presenta algunas características que por su recurrencia nos permiten postular la hipótesis de que se trata de transferencias producidas por el contacto quechua-español y guaraní-español. Entre ellas podemos destacar:

- Concordancia alternativa de número
- Concordancia alternativa de género
- Orden de palabras no canónico
- Elisión del verbo

A continuación nos detenemos en uno de los fenómenos, la **concordancia alternativa de número**.

En sus trabajos sobre la concordancia en número de alumnos de nivel medio con experiencia de contacto lingüístico quechua-castellano, Arnoux y Martínez (2000 y 2007) señalan que la doble perspectiva singular y plural en relación con una entidad conformada por varios individuos se debe a conceptualizaciones

² En el Taller de Lectura y Escritura Académicas se evalúa el proceso de escritura por parte de los estudiantes, por ello, contamos con el porfolio de cada uno, es decir, las escrituras y reescrituras de los trabajos prácticos. Los ejemplos que vamos presentar son las primeras versiones de los trabajos, en la mayoría de los casos, versiones manuscritas.

distintas, motivadas por el punto de vista que se adopta en cada caso. De acuerdo con sus estudios, el 100 % de los estudiantes bolivianos con los que trabajaron presentaron algún uso del número gramatical no contemplado por la norma, mientras que de los estudiantes santiagueños que manifiestan contacto con la lengua quichua sólo el 37 % evidenció tal tipo de empleo. Por otra parte, en su análisis del periódico *Vocero Boliviano* y de la Revista *El Shanti* de la comunidad de Santiago del Estero, concluyen que el origen de las alternancias halladas en el uso de la concordancia es la compleja relación entre las distintas identidades que conviven en estos grupos: “las originarias”, las construidas por los Estados Nacionales y las conformadas por la situación de inmigrantes. En un trabajo reciente, Martínez (2018) explica que la sistematicidad en la (in)concordancia de número entre el sujeto y el verbo en los hablantes de español en general y de español en contacto con lenguas indígenas en particular da cuenta del centro de atención o entidad en foco. En otras palabras, al hablante se le presentan dos oportunidades para expresar su perspectiva sobre la asignación de número a la entidad en foco, una de ellas, en el momento de decidir su expresión léxica y la otra, cuando selecciona el número del verbo. Así, a veces, por motivos comunicativos, opta por expresar el quiebre de la concordancia. En los ejemplos analizados, observa que con la disrupción de la concordancia los hablantes conceptualizan la dualidad, el número dual, es decir, encuentran creativamente la manera de producirlo ante la ausencia de morfemas específicos (Martínez 2018).

Por otra parte, en la lengua quechua no es obligatorio que las palabras concuerden entre sí en género y número. Incluso, no es obligatoria la concordancia entre sujeto y verbo (Martínez y Speranza 2009:96).

Veamos a continuación los siguientes ejemplos de (in)concordancia en hablantes de castellano en contacto con el quechua y más adelante, con el guaraní, de nuestro corpus.

Contacto quechua-español

Como dijimos más arriba, en quechua no es obligatoria la concordancia entre sujeto y verbo. Además, los adjetivos nunca se presentan en plural. Asimismo, es una lengua aglutinante, porque organiza la información en la palabra concatenando distintos morfemas y cada uno de ellos aporta información diferente con límites claros entre sí; y sufijante, porque los morfemas que adjunta son siempre sufijos. (Cahuana, 2007) Por ejemplo, el sufijo *-kuna* significa plural. A continuación, detallamos en los ejemplos 1 y 2, (in)concordancia entre sujeto y verbo:

1. Los escritores maduros poseen conocimientos y adquieren nuevos, ya que constantemente **está** generando nuevas ideas, **asocia** conocimientos con otros que ya posee. (Encuesta N° 134)
2. La dificultad que se presenta para encarar un género conceptual es que **carecen** de un registro formal formado. (Encuesta N° 134)

En el ejemplo 3, vemos que el plural se señala en un elemento de la frase, tal como se hace en la lengua materna:

3. **Los género discursivo** también se van a estar dando la identidad del género. (Encuesta N° 155)

Contacto guaraní – español

En guaraní, el plural se agrega mediante el morfema *kuéra*. La presencia de este morfema no es necesaria si el sentido de pluralidad se expresa a través de otros recursos. Por otra parte, los verbos siempre contienen un prefijo que indica la persona: *a-karu* (yo como). Además, el guaraní no tiene artículos como categoría léxica (Academia de la Lengua Guaraní 2018). En el siguiente ejemplo, vemos que el hablante al mencionar la persona gramatical, no marca el número en el verbo.

4. Ustedes **ha** tomado apuntes sobre la noción de sentido y lenguaje, ahora redacte a partir de esos apuntes un texto coherente reformulado con sus palabras. (...) La reformulaciones que hagan sirven para reponer datos faltantes o aclararlos. (Encuesta N° 123)

En 5 y 6, podemos observar otros ejemplos de (in)concordancia verbal.

5. Dado que cuando un negocio crece, los procesos efectivos **ayuda** a la toma de decisiones, en el cual se hacen mucho más complejas, ya que los directivos tienen dificultades para obtener toda la información que **necesita**. (Encuesta N° 162)
6. Vale destacar la importancia de los Talleres que nos da herramientas que nos **facilita** en la transición de la apropiación de nuevos conocimientos. (Encuesta N° 162)

En los ejemplos 7 y 8, los hablantes marcan el plural en un solo elemento de la construcción.

7. Dentro de una carrera universitaria se espera que los alumnos tengan la capacidad de componer **texto afines** a las distintas materias que componen el programa. (Encuesta N° 136)
8. Es decir, los escritores expertos o maduros tienen la habilidad de transformar su conocimiento a partir de una representación retórica y esto les permite construir **enunciadores diverso** y adecuarse a diferentes auditorios. (Encuesta N° 136)

En suma, vemos que en los ejemplos de contacto quechua-español y guaraní-español, la (in)concordancia podría resultar un síntoma de la situación de contacto/conflicto lingüístico dada la frecuencia observada en el caso de los hablantes señalados.

Ahora bien, en el marco del Taller de Lectura y Escritura Académicas, los profesores corregimos estas escrituras señalando como problemas y orientando la reescritura: la (in)concordancia, oraciones sin verbo, problemas de redacción para indicar el orden atípico de las palabras en la frase, entre otros, desconociendo absolutamente que son producto del contacto lingüístico. A partir de estas correcciones, podemos pensar que para los estudiantes en contacto con otras lenguas, sus estrategias comunicativas y su variedad lingüística son evaluadas negativamente y con ello, contribuimos a abonar las representaciones sociolingüísticas negativas de las lenguas originarias. En este sentido, los profesores evidenciamos una concepción monolingüe que desconoce y sanciona toda heterogeneidad lingüística, aún sin saberlo.

De este modo, nuestra propuesta consiste en que en el momento de las devoluciones de los escritos con las correcciones y orientaciones para las reescrituras, se aborden brevemente los fenómenos de transferencia más frecuentes según el grupo con el que se trabaje; que se presenten las formas en que estas tres lenguas –español, quechua/quichua y guaraní– presentan la concordancia, el rol del verbo, entre otros. Esta estrategia tiene varios objetivos. En primer lugar, posiciona y visibiliza a las tres lenguas como tales. La visibilización de la heterogeneidad lingüística y el conocimiento de los modos de construcción de cada lengua amplían la perspectiva analítica y la reflexión metalingüística, en consonancia con la propuesta de nuestro Taller. Asimismo, esta propuesta posiciona a los estudiantes en contacto con lenguas originarias en el lugar del saber, ya que pueden aportar ejemplos, precisar la información brindada por los docentes, etc. Lo que buscamos es instaurar una perspectiva intercultural que enriquezca a los docentes y a los estudiantes bilingües y a los que no lo son.

1.2. Indagaciones hacia el exterior de la UNM

A través del trabajo de campo hemos determinado dos unidades de análisis específicas con foco en la cultura santiagueña y la lengua quichua: los festejos de Nuestro Señor de los Milagros de Mailín en la localidad de Villa de Mayo, partido de Malvinas Argentinas, y el taller de lengua quichua “Caypi Quichuapi Rimaycu” (“Aquí hablamos quichua”) que se desarrolla en la localidad de Moreno. Ambas localidades son linderas geográficamente y se ubican, respectivamente, en la zona norte y oeste del segundo cordón del AMBA.

Los espacios de interacción estudiados poseen como elemento común a los migrantes santiagueños en Buenos Aires. Estos grupos se ven congregados, en principio, por aspectos distintos. Más allá del lugar que ocupan los elementos convocantes en cada una de las manifestaciones analizadas, observamos puntos de convergencia con los cuales se identifican los participantes. En particular, nos detendremos en el lugar que la lengua ocupa en cada caso. Para ello, ejemplificaremos con datos obtenidos de la observación participante, de las entrevistas y de conversaciones dirigidas. En lo que respecta a las entrevistas, los datos corresponden a 5 consultantes: 4 mujeres y 1 hombre. Las edades van entre los 42 y los 59 años.

1.2.1. Nuestro Señor de los Milagros de Mailín en Villa de Mayo

Los santiagueños en Buenos Aires despliegan una serie de acciones relacionadas con la religiosidad popular entre las que se destaca por su capacidad de convocatoria la fiesta de Nuestro Señor de los Milagros de Mailín. Esta celebración religiosa tiene su origen en la ciudad de Mailín³, SDE, y se lleva a cabo todos los años generalmente durante el mes de mayo, de acuerdo con el calendario litúrgico. Los datos que presentamos corresponden a los relevamientos realizados en 2018 y 2019.

En la parroquia Nuestra Señora de Guadalupe se desarrollan las celebraciones con un despliegue de actividades culturales y religiosas que congregan a miles de santiagueños y migrantes de otras provincias atraídos por el carácter folclórico del encuentro. Durante varios días, los fieles acampan frente a la parroquia y, paralelamente a las actividades religiosas, desarrollan eventos musicales, gastronómicos, danzas, entre otros, registrados en nuestra observación de campo que documentamos en fotografías y material audiovisual.

Los aspectos identitarios de este encuentro se relacionan, en orden de prioridad, con la religiosidad, la música, la danza y la gastronomía. Entrevistas realizadas a distintos participantes durante el desarrollo de las actividades nos han permitido observar que la lengua quichua resulta un factor poco presente entre los consultados. En esta línea, recogimos el siguiente testimonio:

El quechua prácticamente ya está desapareciendo porque toda la gente que usaba la quechua son gente del campo de la provincia de Santiago y ya la mayoría de la gente, la juventud todo ya se vienen para capital se van a otros pueblos y ya cambia [...] únicamente por ahí que se juntan vamos a decir así familiares o grupos conocidos que son de infancia hablaban el quechua allá y bueno se acuerdan y hablan un poco y bueno pero si no, no. (C. 4)

Las respuestas acerca de su presencia en distintos eventos muestran el proceso de retracción que protagoniza esta lengua y, como consecuencia, de sustitución, fuertemente marcado por el desarraigo y la necesidad de inserción, sobre todo laboral, en la sociedad dominante:

Yo ya hace cuarenta y pico de años que estoy en Buenos Aires y me fui para Añatuya, ahora hace pocas... me fui después de cuarenta y pico de años, ni mi pueblo conocía ya está todo cambiado. [...] Mucha gente de ahí, de Añatuya muchísima gente salieron para la provincia de Santa Fe, para Córdoba, para acá para Buenos Aires y así alguna gente que, que no tenía trabajo y salían a buscar trabajo y por ahí conseguían trabajo en otra provincia y ya se quedaban ahí y al quedarse ahí... laburo por ahí y ya formaban su familia y todos quedaron así, afuera. (C. 4)

Como hemos observado en investigaciones anteriores (SPERANZA, 2017), la transmisión de la lengua de origen de los padres migrantes a los hijos se reduce considerablemente. En las entrevistas realizadas, los consultantes coinciden en este aspecto: “Sí [sobre sus padres] *los dos hablaban en quichua*” Ante la consulta sobre si aprendió la lengua, la respuesta fue: “No, *algunas palabritas sueltas pero lamentablemente no*” La misma entrevistada al ser consultada sobre la vigencia de la lengua quichua, responde: “Se *perdió y los muchachos de ahora tampoco, a no ser que sean de Salavina que son zonas... que son netamente que hablan en el quechua ahí sí puede ser que todavía haya*” (A. 5).

Por su parte, distintos miembros del taller participan de la celebración y de la feria organizada en el mismo predio con un puesto en el que presentan las actividades que desarrollan como estrategia de difusión, todo esto acompañado de elementos característicos de la cultura santiagueña (tejidos, juegos infantiles, etc.). Sus testimonios manifiestan otra percepción sobre la presencia del quichua entre los participantes del evento:

El del día de Mailín que estuvimos en Villa de Mayo, bueno nosotros [...] llevamos todo [...] tortilla, empanadilla todo lo que es nuestra esencia, nuestra cultura, tortilla... entonces la gente se acerca y de repente [...] el trompo que es una cosita de madera que era nuestro juego, el único trompito que hacíamos dar vuelta, bueno nos pasó que la gente se amontona tanto así y empezó a jugar con el trompo y a más de

3 Mailín es una localidad de la provincia de SDE ubicada en el Departamento Avellaneda. Se encuentra entre los ríos Salado y Dulce sobre la Ruta Provincial 159.

uno se le caía las lágrimas y estaba ahí llorando y el otro que veía decía pero yo esto [...] y bueno entonces empezaban a hacer su relato de su infancia y que es fuerte que está y hablaban en quichua entre ellos y no se conocían uno era de Suncho Corral, de Garza, de Fernández, de todos los pueblitos... (E. 1)

La mayor parte de los testimonios obtenidos durante el desarrollo de los festejos de Mailín dan cuenta del proceso de retracción de la lengua quichua. Estos testimonios contrastan con la concepción de los miembros del taller que presentamos a continuación, como espacio privilegiado de reversión/revitalización de la lengua en el que convergen distintas manifestaciones culturales.

1.2.2. El taller

El taller “Caypi Quichuapi Rimaycu” funciona como un espacio social de interacción y actuación en el proceso de revitalización/reversión del desplazamiento de la lengua quichua. En este caso, los aspectos identitarios que guían la organización de todas las acciones se relacionan con la lengua como elemento convocante; factor al que se suman la música y la danza, de manera más destacada.

Nuestro trabajo de campo consiste en la participación en las actividades del taller a través de diálogos informales, entrevistas, documentación audiovisual y la participación en las clases, lo que ha dado lugar a nuestro registro etnográfico. Los datos que presentamos corresponden al relevamiento realizado entre los meses de mayo y setiembre de 2018. Entre las motivaciones del taller, destacamos las palabras de Esther:

Yo soy nacida en el monte santiagueño así que toda mi familia es quichuista. Es un paraje donde todos hablamos quichua, mis abuelos, los tíos, entonces venimos a la ciudad escondiendo nuestro idioma [...] porque nuestros padres dicen que no tenemos que hablar el quichua porque se van a reír de nosotros nos van a discriminar después vamos a tener problemas en el trabajo ellos mismos se guardan su lengua bueno y crecemos con eso y convivimos acá y aprendemos bien el castellano porque tenemos que aprenderlo bien no tenemos que equivocarnos porque se nos ríen y bueno y así por nuestro color de piel nuestra manera. (E. 1)

Las actividades del taller se dan a conocer a través de una cuenta de *Facebook* como espacio de difusión y comunicación; en ella, el taller se describe como: “*Espacio destinado a preservar y difundir la lengua quichua que se habla en Santiago del Estero, como así también su cultura, música y danzas*” (<https://www.facebook.com/pg/Taller-de-Quichua-Caypi-Quichuapi-Rimaycu> [Consulta 4 de julio de 2019]). Esta descripción resulta una síntesis de las distintas acciones culturales que el espacio propicia: presentación de grupos musicales y grupos de danzas; presentación de libros, entre otras. Estas acciones complementan el espacio del taller y forman parte del mismo, en su mayoría. Sobre este tema explica una de las participantes:

Ellos [en referencia a las coordinadoras], el taller lo fueron dividiendo, las primeras horas, la primera hora como para hablar o ver teoría y después ver el tema música, también comidas, eh... ver un poquito de lo que pasa en Santiago del Estero, eh... noticias así que tengan que ver con el lugar... (M.R. 3)

A cada reunión, asisten alrededor de 20 participantes de origen diverso. Con respecto a su desempeño lingüístico, una de las coordinadoras sostiene:

Muchos santiagueños que vienen al taller, lo primero que hacen referencia es que, bueno que su familia...que tiene alguna idea...de lo que era el idioma pero que ellos no... porque no se acuerdan porque no lo practicaron y después de un tiempo, cuando empiezan como a abrir puertas, a liberar esas cosas que tienen guardadas, nos damos cuenta que no, que recuerdan mucho, que saben mucho, que solo quizás necesitaban la contención, el lugar justo como para poder liberarse y expresar todo eso que tenían escondido. (M. 2)

En el desarrollo de la investigación en el terreno, observamos que se destaca del conjunto de asistentes al taller el grupo conformado por “los ancianos” –categoría utilizada por las coordinadoras y varios asistentes al taller–, constituido por santiagueños migrantes, en su mayoría hablantes bilingües con grados de competencia mayor a los manifestados por el resto de los participantes. Estos hablantes tienen un rol destacado en la transmisión intergeneracional que ocupa un lugar central en la organización de los encuentros. El papel asumido por los “ancianos”, quienes son considerados referentes de la CH y

portadores del conocimiento validado, es central. Ellos responden las consultas de forma permanente e intervienen en la organización de los encuentros. Así lo describe una de las asistentes:

En las actividades que hacen se les pide a los ancianos, los que arman temáticas así, como por ejemplo fue lo del radioteatro, la otra vez habían hecho como un poema en quichua y una canción; después hicieron un poema cortito y el que hizo el poema se acercó así, como de manera todo respetuoso, así: “yo hice esto”... todos colaboran... (M.R. 3)

El resto del grupo está conformado por: a) santiagueños con menor grado de desempeño comunicativo – semihablantes o hablantes pasivos–; b) descendientes de migrantes no hablantes y c) sujetos sin autodefinición dentro del colectivo de los santiagueños. La incorporación de estos últimos al taller constituye uno de los ejes de la política de difusión de la lengua quichua, como estrategia para evitar el desplazamiento lingüístico y restablecer la capacidad comunicativa de la lengua (FISHMAN, 1991) en un contexto urbano alejado del territorio de origen. Esta estrategia de apertura hacia los interesados que no son miembros de la CH hace de este un espacio abierto, fuertemente heterogéneo en lo que se refiere a las competencias lingüísticas y culturales de sus participantes. En el desarrollo de los encuentros se promueve una dinámica de intervención activa por parte de todos los sujetos involucrados.

En lo que se refiere estrictamente a las estrategias para el acceso a la lengua, la dinámica adoptada en el taller muestra elementos destacables. En primer lugar, la coordinación está a cargo de dos “docentes” con competencias comunicativas distintas en relación con la adquisición y desempeño lingüísticos ya que una de ellas es hablante nativa bilingüe y la otra es hablante no nativa. En ambos casos, su participación es de “mediadoras”, en términos de una de las asistentes:

El rol de M. lo veo... ellos tienen una figura del docente como algo de poder y superior, ¿no? Pero a mi ver, del docente, al ser docente, yo lo veo que ella acompaña es como que está, se mantiene al margen, el resto de las personas son los que arman la clase y, digamos, los talleres, no es una clase, y comparten lo que traen; comparten lo que traen, más que nada. [...] Ella es mediadora entre una cosa y la otra... pero es poca la participación que hace, es mediadora más que nada; el resto es como que trae toda esa impronta, trae su cultura, trae su lengua... (M.R. 3)

Otra de las formas de intervención es la utilización del teléfono celular para intercambios y consultas sobre las tareas a desarrollar entre cada clase: “Tienen dos grupos de *Whatsapp* y uno es... se habla en quichua todo, el que quiere contar tiene que contar todo en quichua. Y en el otro, eh... podés publicar política, eventos, eh... y bueno, escribir en español...” (M.R. 3). Por este medio las coordinadoras se ocupan de orientar sobre los usos lingüísticos que surgen en las construcciones elaboradas por los participantes.

Las actividades desarrolladas durante los encuentros, en términos pedagógicos, adquieren características diversas. Podemos destacar la confección de banderines de colores con los que se identifican las categorías lingüísticas (verbos, sustantivos, adjetivos). Estos banderines son utilizados durante el desarrollo de las clases, y su confección fue distribuida entre los asistentes al taller como parte de una tarea de investigación sobre la lengua. Otro ejemplo lo constituye la dramatización de un radioteatro que implicó la construcción de los diálogos en quichua por parte de los asistentes, la vestimenta, representación y puesta en escena que intentó reproducir el patio de un rancho de SDE. En todos los casos, se trabaja fuertemente la producción oral.

Todas las actividades vinculadas a la enseñanza de la lengua se desarrollan de manera contextualizada en relación con la cultura santiagueña; las docentes a cargo asumen la integralidad de esta relación lengua-cultura. Estas formas de intervención, los roles asumidos por los distintos actores y las estrategias desplegadas para el mantenimiento y transmisión de la lengua y otros elementos culturales acompañan el proceso de revitalización. En este sentido, esta experiencia muestra diferencias con respecto a acciones de revitalización de otras lenguas originarias, acciones en las cuales se observa un impulso externo, generalmente proveniente de lingüistas interesados en el tema, hacia el interior de la comunidad en un contexto de migración. En el caso de este grupo de santiagueños, se da una exteriorización de los lazos identitarios hacia otros sujetos interesados en su lengua y cultura, además de los santiagueños migrantes.

Área 2: La lectura y la escritura en las prácticas profesionales

A partir del análisis bibliográfico realizado y de las entrevistas sustanciadas a diferentes profesionales, el Área 2 seleccionó, en función de su relevancia en la formación de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UNM, tres prácticas profesionales para su estudio en profundidad: (1) la generación de contenidos en la Web, (2) escritura periodística y versiones on-line de diarios impresos y (3) comunicación multimedial, en especial la producción de contenidos de comunicación de la ciencia y del campo de la crítica de arte.

La perspectiva adoptada en la investigación se inscribió en el análisis del discurso, que no se circunscribe al abordaje del texto, sino que lo vincula con el estudio de las instituciones que lo producen y lo administran, y con los contextos en los que circula. Incorpora también los aportes de la glotopolítica, disciplina que se ocupa de indagar en el valor político de las intervenciones sobre el lenguaje.

2.1. Estudio de una práctica de escritura profesional del campo de la comunicación social: la generación de contenidos

Se indagó en una práctica de escritura profesional denominada “generación de contenidos”. Se trata de la producción de noticias, artículos, instructivos o notas de actualidad que buscan atraer el interés de los usuarios de Internet. Los escritos producidos se elaboran a pedido y se integran en páginas y sitios en solapas del tipo “noticias y novedades” o bien figuran en el Facebook de empresas e instituciones. Las notas responden a múltiples propósitos, pero fundamentalmente buscan informar, promocionar la entidad y posicionarla en los buscadores (Pereira, M.C. y Borsinger, A., 2019; Pereira, 2020)

El marco escénico y la escenografía en la generación de contenidos Web

Desde el encuadre teórico adoptado, se analizó inicialmente en el marco escénico (escena englobante y escena genérica) y en la escenografía que presentan los escritos (Maingueneau, 2009; 2014):

a) Al abordar el estudio de la esfera englobante, corroboramos la apreciación de Maingueneau (2014) sobre el hecho de que en las textualidades digitales se tienden a desdibujar los campos o las esferas de la actividad social. En nuestro caso, por una parte, una empresa o entidad se erige en productora de información. La empresa deviene en una suerte de “medio periodístico” que genera noticias de las que se presenta como autor responsable o bien en un “medio educativo-divulgativo” que comunica avances científicos y tecnológicos. Por la otra, aunque lo producido no verse sobre cuestiones específicas de la actividad comercial o institucional de la entidad, los “contenidos” generados se constituyen un elemento de autolegitimación y son una herramienta central de promoción. Finalmente, la finalidad de los escritos de este tipo apunta centralmente a posicionar a las entidades en los buscadores. En síntesis, los materiales estudiados se generan y circulan en un contexto de desdibujamiento de los límites entre lo publicitario, lo comercial, lo divulgativo y lo periodístico. Las páginas en las que se insertan incluyen géneros variados y heterogéneos, pero como se señala en b), el que nos ocupa es muy uniforme en sus rasgos distintivos.

b) Junto a los géneros con mucha variación, con rasgos inestables o que integran modalidades propias de diferentes ámbitos de la actividad social, el desdibujamiento del lugar ocupado en el campo cristaliza en una escena genérica muy homogénea en cuanto a los rasgos estilísticos, temáticos y composicionales de los enunciados propios de la generación de contenidos Web. El género suele tener una extensión que oscila entre las 400 y las 500 palabras; los textos están fechados y, según la entidad, tienen una frecuencia semanal, mensual o semestral. Los temas de las notas siempre se refieren a asuntos de interés general. El eje está puesto en lo que se hipotetiza o se postula como intereses, necesidades o curiosidades de los usuarios de la Web, pues la idea es que, al buscar información sobre un tema, el navegante llegue al sitio de la empresa o de la entidad que incluye ese contenido. Respecto de la estructuración, también se registran regularidades: las notas cuentan con un paratexto muy trabajado, siempre incluyen fotos, gráficos o infografías. A veces usan el primer párrafo como bajada destacado en negrita. Abundan los subtítulos que tienden a modelar el desarrollo del texto con la forma “pregunta- respuesta”, “definición- listado de rasgos”, “acontecimiento – consecuencias”. Los párrafos no suelen incluir más de dos oraciones y, a lo sumo, cada dos párrafos hay un subtítulo. Todo parece organizado en función de la “usabilidad” del sitio para los múltiples navegantes. El estilo de las notas (como se señala para otros géneros digitales en Meier,

2016, entre otros) – sobre el que profundizamos en el apartado siguiente- es simple, se emplean oraciones cortas sin mayor número de subordinadas y domina la organización “sujeto, verbo, complementos (en coincidencia con Meier, 2016)”. La mayor variación es la anteposición de algún circunstancial. Juegan con la tipografía y el diseño para titulares y citas, explotando las posibilidades de los sistemas de edición que recurren a un paradigma de funcionamiento basado en bloques.

c) La escenografía de las notas varía entre las propias del discurso didáctico, el divulgativo, las del periodismo y la propaganda. El componente procedural (Maingueneau, 2014) habilita dos actividades para el usuario: la lectura y el eventual comentario del navegante en la página o en Facebook.

Encontramos, a partir del análisis, dos fenómenos aparentemente opuestos: una escena englobante híbrida que disuelve los límites entre prácticas diversas del mundo comercial, divulgativo y periodístico y una escena genérica muy homogénea. El estudio de los instrumentos lingüísticos que buscan regular esta práctica contribuye a la comprensión de este fenómeno.

Estudio de las normas e instrumentos lingüísticos que intervienen en la generación de contenidos

Los grupos sociales optan o elaboran estilos, variedades, géneros, registros que responden a su inscripción social y a la finalidad que atribuyen a sus prácticas discursivas. La perspectiva glotopolítica que incorporamos en la investigación nos permitió caracterizar algunos rasgos de la lógica que regula esas opciones e interpretar los sentidos que se generan a partir del análisis de instrumentos lingüísticos (Auroux, 1994; Arnoux, 2012) que proveen normas y prescripciones para los redactores on-line de estos géneros: los servicios de edición, “complementos” de las plataformas, denominados también “sistemas de generación de contenido”, del tipo SearchEngineOptimization (SEO).

Como cualquier instrumento lingüístico, los que regulan este género intervienen en los usos espontáneos, es decir, “no dejan intactas las prácticas lingüísticas humanas” (Auroux, 1994), pues operan en la representación que se posee del lenguaje, del hablar bien, de la corrección y establecen de algún modo la “lengua legítima” (Bourdieu, 1985). La interpretación del rol de estos nuevos artefactos - que se integran a las retóricas antiguas, las gramáticas, los manuales de estilo, etc. - debe atender a las relaciones con los contextos sociohistóricos en los surgieron, circularon o circulan, y al modo en que intervienen o buscan intervenir políticamente en el control de las prácticas discursivas (Arnoux, 2012). Asimismo, es central considerar el modo en que participan en la construcción de la subjetividad individual y grupal pues se conciben como una exterioridad para el sujeto que habla o escribe, una exterioridad que interfiere en la relación que este mantiene con la lengua en términos del proceso de identificación subjetiva (Lauría, 2017). De ahí la importancia de su estudio para una didáctica de la escritura profesional que busque instalar una evaluación crítica de los usos sugeridos o prescritos por estos instrumentos (Pereira, 2020).

Los sistemas de edición que regulan la generación de contenidos ofrecen orientaciones precisas para la redacción. Los más populares son los plugin del tipo “Yoast SEO” u “All in one SEO”, autoconsiderados una “herramienta básica del profesional de comunicación digital”, pues apuntan a “mejorar la legibilidad [...] mediante la facilidad de lectura”. El análisis de estos instrumentos atendió a las ideologías sobre el lenguaje, la lectura y la escritura (Kostriky, 2000; Arnoux, 2008, di Stefano, 2014) que los sostienen y arrojó los siguientes resultados:

a) Los sistemas de edición se sostienen en una “teoría sobre la legibilidad” de la que se desprenden observaciones y consejos similares a los que han sido registrados en los manuales de escritura digital o en los de redacción periodística para ediciones on-line (ver: Arnoux, 2015). En este caso, el sistema interviene a través de lo que se denominan “comprobaciones” en la “verificación de la legibilidad”. Indica puntualmente el modo en que deben iniciarse y enlazarse los párrafos, la longitud de las oraciones y párrafos, la distribución de subtítulos y el uso de la voz pasiva, entre otros. La lógica que regula el instrumento se sostiene en la premisa general que declara que lo entendible y lo legible debe ser escrito en forma simple y clara. Al asociar claridad y brevedad, la máxima ideológica (Angenot, 1989) que domina es “lo legible y lo entendible es simple, breve y fácil”. Todo lo que se aleje de estas normas es considerado superfluo, distractor o bien es atribuido al ámbito artístico. Un lema del sistema le advierte al escritor: “La gente

quiere *entender*, no admirar tus habilidades lingüísticas"; o le recomienda: "Apunte a una fácil comprensión, no a una obra maestra literaria compleja".

b) Las reglas intervienen asimismo en la construcción de un tipo de enunciatario con escaso nivel de instrucción y promueven representaciones sobre los efectos emocionales legítimos que debe suscitar la prosa propuesta. Así, seguir estas reglas generaría disfrute, permitiría construir un vínculo "amigable" entre enunciator y enunciatario, y eliminaría las "actitudes distantes". "Debe escribir con claridad para que su audiencia disfrute y comprenda su sitio Web", le señala el sistema al redactor. Además, le recomienda el uso de un estilo "atractivo". Respecto de la "amigabilidad" y de la atracción que debe suscitar el estilo, estas parecerían lograrse si se escribe retomando los usos del lector modelo construido en este tipo de textos. Entre los consejos se lee: "Algunas personas usan mucho las palabras 'y' o 'también'. Mezclar [el texto] con palabras como 'también' o 'además' podría hacer que su escritura sea más atractiva, y también mucho más legible." Lo emocional resultaría así de un efecto de sumatoria, que apela a lo propio de usos orales que se atribuyen a los hablantes/ navegantes.

c) Las restricciones sobre lo legible no persiguen exclusivamente facilitar la comprensión de los usuarios sino también la de los asistentes virtuales. En consecuencia, otro rasgo de esta ideología lingüística es el que legitima la idea de una "tecnoescritura" (Bachimont, 2007) en la que se iguale la enunciación humana y la de la máquina, mediante la adaptación de la prosa del redactor a la de los "asistentes virtuales". La regulación técnica de la escritura digital conlleva una estandarización de los formatos propios de los dispositivos de escritura a la vez que, como señala Paveau, interviene en la naturaleza misma de la organización del lenguaje (Paveau, 2015).

d) Desde esta teoría de la legibilidad a la que apelan estos instrumentos no solo se igualan autor, lector y máquina, sino que también se igualan las diferentes lenguas. Para medir la legibilidad, el complemento del sistema aplica sus "comprobaciones" desarrolladas para los textos en inglés. Sin embargo, aclara que los puntajes de legibilidad son "confiables para distintos idiomas". Tampoco distingue variedades, registros, etc., lo que genera una suerte de "pasteurización" de los escritos.

e) Un rasgo que distingue este instrumento de otros más tradicionales es que el sistema evalúa la escritura al mismo tiempo que se va escribiendo. Si bien permite al escritor decidir si le corrige a medida en que va redactando o si lo hace con posterioridad, el complemento destinado al redactor propone, primero, un pronóstico de "facilidad de lectura" o de "legibilidad" a través de fórmulas matemáticas que se derivan de aspectos léxicos, gramaticales y discursivos y, finalmente, le ofrece un dictamen mediante un semáforo, que indica con colores "buenos resultados", aspectos "a mejorar" y "problemas". El análisis de legibilidad además le ofrece un puntaje. La recomendación para las notas del género que hemos descripto es entre 60 y 70 puntos, lo que equivale, de acuerdo con la tabla que figura en el sistema, a un lector de 13 a 15 años. Este criterio ratifica la minorización de los lectores a la que se refirió Arnoux (2015) en su estudio de los manuales periodísticos para versiones on-line. Un buen resultado en análisis de legibilidad concretaría así el ideal de prosa de esta ideología lingüística, que busca igualar autores, lectores, lenguas y máquinas en torno de lo "entendible y lo fácil". Como el sistema no solo recomienda cómo enunciar sino que busca intervenir en la enunciación misma corrigiendo y calificando la redacción, el rol del redactor se diluye y se borran también las fronteras entre escritor, autor, editor y publicador (para temas afines, ver: Jeanne Perier, 2006 citado en Paveau 2015: 141).

f) Estas formas de verificación de la legibilidad no se apoyan, como lo hacen los instrumentos lingüísticos tradicionales, en la "autoridad" de la empresa periodística o en la de alguna institución académica. Es el propio sistema de edición el que provee el "complemento" desde su autoridad técnica.

2.2. Escritura periodística

2.2.1. Variaciones enunciativas en el contrato de lectura de medio digitales

Se realizó, asimismo, un estudio comparativo de escritos del campo periodístico en formato digital y en papel, que buscó revelar los criterios que gobiernan la reformulación operada en las versiones digitales de escritos provenientes de la prensa gráfica y de revistas culturales (Nahabedian, 2018). A partir de este estudio, se comprobó parcialmente la hipótesis que guiaba la exploración: la incidencia de la escritura SEO

(Searchengineoptimization), orientada a que el medio obtenga más chances de aparición en los portales de búsqueda online, en el contrato de lectura (Verón, 1985). El trabajo empírico de puesta en contraste de medios digitales con los mismos medios en su versión impresa dio cuenta de transformaciones principalmente morfosintácticas (por ejemplo, casos en los que el pretérito simple de la versión impresa deviene presente simple con funciones modales) y paratextuales (que cargan con funciones apelativas y fáticas alteradas por el nuevo contexto de circulación). Esta variación repercute en los aspectos enunciativos del medio, que pasa de contratos más “cómplices” (Verón, 1985) a formas más referenciales de titulación y tratamiento lingüístico del acontecimiento. La versión digital da cuenta de una disminución de las pretensiones argumentativas del medio, que pasa a priorizar la denotación más llana que no demande la puesta en común de memorias discursivas, la activación de matrices ideológicas compartidas y procesos inferenciales por parte del lector.

Los aspectos en que el supuesto de trabajo –que entendía el condicionamiento de la escritura SEO en forma de normativas de estilo y la consecuente transformación de los aspectos identitarios y vinculares– no se vieron corroborados en estos géneros, responden a variables materiales que hacen a la práctica de escritura profesional: temporalidad, economía, nuevas prácticas de lectura, formas de comercialización del medio online. Entre otras cosas, la atención a estas condiciones materiales llevó a abandonar el supuesto de trabajo que imaginaba una relación de engendramiento desde el medio en papel hacia el digital; si bien no es posible afirmar la autonomía de ambos medios entre sí, las relaciones de influencia son recíprocas, encontrando en muchos casos que el diario impreso recoge (y transforma) lo publicado anteriormente de forma digital.

2.2.2. Estudios sobre la prensa escrita

Continuando el estudio sobre géneros profesionales y las ideologías lingüísticas (1.2.) se indagó en el modo en que se construyen ciertos objetos del discurso, como “fondos buitres” y “holdouts”, en la prensa escrita digital y en papel. Se mostraron los rasgos que se le atribuyen a esos objetos atendiendo a las ideologías lingüísticas que revelan distintos géneros periodísticos de medios argentinos de tirada nacional (di Stefano, M. y M.C.Pereira, 2019). Se indagó también en la producción escrita de estudiantes de comunicación social, observando, entre otros, el análisis de casos periodísticos (Pereira, M.C: 2018). Estos estudios concluyeron en una serie de reflexiones críticas sobre la producción escrita de géneros periodísticos, sobre la revisión y los criterios de corrección de textos que contribuyen a una didáctica de la escritura profesional. Se comunicaron esos trabajos en congresos y jornadas (Pereira, M.C. 2018 b; 2019a; 2019b; 2020)

2.3. Comunicación multimedial

2.3.1. Comunicación de la ciencia

Dentro de las áreas de práctica profesional proyectadas para los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Comunicación, tiene un lugar considerable la de la producción de contenidos de comunicación de la ciencia. Por tal motivo, se realizó análisis de series televisivas de divulgación de la ciencia de origen anglosajón (Nahabedian, 2019). La selección respondió a que las industrias culturales norteamericana e inglesa tienen una incidencia considerable entre los imaginarios que abonan las concepciones admitidas sobre lo científico. Dos fueron los ejes conceptuales y metodológicos que condujeron el análisis: la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980) y el ideograma (Angenot, 1982). Así, se buscó identificar las metáforas, motorizadas en recursos lingüísticos o extra-lingüísticos (por ejemplo, movimientos de cámara), y explicitar los ideogramas, como máximas ideológicas que subyacen a los enunciados audiovisuales. El corpus de trabajo, compuesto por series sobre física emitidas entre los años 2010 y 2015, dio cuenta de la insistencia de concepciones de la ciencia propias de una epistemología realista y “del progreso”. Dos figuras persisten en su aparición: la unidad de la ciencia y la metáfora del viaje (“la ciencia es un viaje”).

Se comprende la condición marcadamente ideológica de conceptualizar lo científico en los términos de un viaje, que se asocia con la aventura y a la vez con la niñez. Por un lado, responde a exigencias de televisación, de atractivo televisivo que obliga a imprimir dinamismo y movimiento a la práctica científica. Es con esta finalidad que la narrativización del descubrimiento científico, operada a través de la recuperación de algunas individualidades descolantes que protagonizan “la aventura de las ideas”, se hace necesaria en el contexto de producción y reconocimiento televisivo. Por otro, explota el rasgo semántico del viaje como orientado en función de una meta. Viajar no es errar azarosamente o a tientas, sino que

implica planificación y destino. Esto tiene al menos dos consecuencias respecto a las construcciones discursivas en torno a la ciencia: para adelante, la ciencia es la responsable del progreso puesto como imperativo de la historia y de emancipar a la humanidad de su intrascendencia respecto a lo ingente del tiempo y el espacio cósmicos; para atrás, las individualidades encadenadas a partir del topos de la aventura son ordenadas retroactivamente grabándoseles un sentido teleológico. La ciencia, al menos en su versión televisivamente divulgada, no puede desprenderse de su promesa fundacional de progreso prefijado y unidireccionalidad, tal como la describe John Bury (1920): el hombre caminando lentamente en una dirección definida y deseable hacia una condición de felicidad general, que justificará de forma retroactiva el proceso civilizatorio total. En breve, la esencia baconiana de la empresa científica como medio perfecto de dominio de la naturaleza se inscribe en el núcleo sémico de la metáfora del viaje.

2.3.2. Comunicación en el campo artístico

Otro ámbito de la escritura profesional objeto de la investigación fue la crítica de arte. Se describieron los dispositivos argumentativos empleados en distintos géneros de este campo en revistas y publicaciones on-line. Se encontraron diferentes dispositivos vinculados con la analogía y con formas particulares de la ilustración (Pereira, 2019).

Área 3: Lectura, escritura y campo académico.

Hemos extendido la noción de **alfabetización académica** a la de **alfabetización semiótica** (Bitonte, 2016 a y b, 2017a y c, 2018a, 2019d), con el fin de encuadrar géneros mixtos, que comprometen la oralidad, lo visual lo gestual, lo interaccional, lo hipertextual y cuya índole amerita un abordaje distinto al de las publicaciones impresas. El enfoque semio-discursivo adoptado apuntó a la necesidad de alcanzar la alfabetización semiótica integral que abarca los diferentes aspectos de la escritura como herramienta semiótica del pensamiento y los distintos aspectos no escritos de los géneros discursivos. Se pusieron de relieve las diferentes formas de construir sentido, que no se refieren sólo a aquellas zonas marginales como el paratexto, sino también a las semióticas del lenguaje verbal (discurso hablado o escrito) (Bitonte 2016 b), contemplando la complejidad de géneros en los que el lenguaje verbal está siempre presente, pero no solamente. Tal encuadre permitió dar cuenta: a) de los saberes y prácticas disciplinares que vehiculizan los géneros; b) de las operaciones semio-cognitivas a las que están asociados; c) de las dimensiones interaccionales, intelectuales y normativas que suponen; d) del circuito retórico que hace posible su adecuada interpretación y comunicación. Desde esta visión el Área Lectura, Escritura y Campo Académico (LECA) ha encarado las **propuestas pedagógicas** que apuntan al desarrollo de habilidades meta-cognitivas de auto-corrección, reescritura y reformulación de géneros académicos.

Las herramientas y propuestas didácticas para el diseño de estrategias basadas en la lectura, la oralidad y la escritura pusieron el foco en la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario (*ethos* académico y tecnológico cfr. García Negroni, 2011; García Negroni y Gelbes, 2008, Giammateo y Albano, 2012), dinámicas comunitarias de lectura, producción y socialización del conocimiento, en géneros académico-didácticos muy requeridos pero poco abordados en su didáctica (el apunte, el plan textual y la exposición oral formal basada en la confrontación de textos académicos) y en las nuevas formas de construir conocimiento a partir del aplicaciones informáticas (el PowerPoint). Estos materiales fueron incorporados en los programas, instructivos, cuadernillos documentos de trabajo y socializadas en encuentros académicos, jornadas de divulgación y reuniones de formación docente. El corpus de materiales producidos en talleres y discursos de los estudiantes de la UNM permitió describir las marcas de determinados pre-construidos culturales y así reconstruir, por lo menos hipotéticamente, las esquematizaciones que los estudiantes tenían de sí mismos, de los géneros discursivos que circulan en su comunidad de discurso y de las dificultades que trae aparejada su lectura y producción. Y dada la índole meta-reflexiva de las actividades, aunque los estudiantes no se volvieron expertos de repente en lectura y escritura, lograron identificar perfectamente, los problemas que conlleva leer y escribir en la universidad, lo cual despeja el camino para resolverlos.

Las actividades didácticas estuvieron orientadas a producir un re-posicionamiento como sujetos-estudiantes-universitarios, miembros de una comunidad discursiva con metas comunes a partir de géneros que fomentan el sentido de pertenencia institucional, a partir de la meta-reflexión pero también, de la

materialidad de la propia voz y su modulación como voz autoral, la corporalidad, el dominio del lenguaje, del espacio, de la construcción de otro como par-académico, invirtiendo el contrato asimétrico desde donde no se expone tanto para ser evaluado como para construir y divulgar el conocimiento. Entendemos que es desde esa posición desde donde se torna más accesible el dominio de los géneros discursivos cuyo control constituye el capital intelectual en el mundo académico. De los **resultados** obtenidos en la **primera etapa** del análisis de casos surgió el diagnóstico para el diseño de actividades didácticas orientadas.

3.1. Resultados de casos extraídos de producciones de estudiantes iniciales (COPRUN):

a) Tendencia al punteo. Dificultad para cohesionar el texto a través de conectores y atribuir los enunciados a sus autores de referencia. b) Escasa flexibilidad gramatical y léxica. Dificultad en anáforas: la ausencia o ambigüedad del referente trae aparejada una sobrecarga interpretativa para el lector. c) Uso indiscriminado de determinantes *el/los/un*, indicio de pensamiento arraigado en lo concreto y dificultad para abstraer. Indiscriminación entre la perspectiva propia como escritor que lee y la del escritor leído. d) Los marcadores de relevancia no cumplen la función meta-discursiva de orientar al lector. Por ej. el uso de comillas para destacar un término arbitrario es indicio de una perspectiva fundada en el escritor. Se observa, asimismo, un discurso centrado en sí mismo en la elusión de la voz ajena, con el reemplazo de la referencia bibliográfica por el adjetivo indeterminado */un/*. El uso del artículo indefinido es una marca de un enunciador no académico, para quien una u otra (cualquier) revista es indistinta. e) El uso inapropiado de gerundios omite información que el lector no tiene o debe suponer. f) Registro oral. Redacción reproductiva del conocimiento (modelo “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia 1992).

3.2. Punteo de resultados de casos extraídos de producciones de estudiantes avanzados (TEX2):

a) Conexiones anafóricas inadecuadas. Continúan las dificultades para recuperar datos de discursivos previos. Una de las dificultades más notorias es la de establecer conexiones anafóricas (retomar dichos previos del propio texto. Al hacerlo recurren a estrategias ineficaces. b) Ante la dificultad de retomar elementos previos optan una construcción léxica que pudiera configurar la máscara de un *ethos* experto o -supuestamente- más formal. c) Problemas de concordancia muestran falta de revisión del propio texto y/o suponen la construcción de un escritor y un lector no atento. d) Imprecisión léxica: el uso de conectores disyuntivos muestra vacilaciones propias del registro oral. Tendencia a reproducir un discurso de estilo académico pero con un dominio aún no pleno sobre la situación de comunicación. e) Esfuerzo exacerbado por alcanzar un léxico académico, uso incipiente de marcadores metadiscursivos y de punto de vista analítico. f) Intento de establecer relaciones lógicas pero con uso asiduo de conectores aditivos. g) Problemas de referencia. Las aserciones quedan a cargo no se sabe de quién o se presupone que el lector puede o incluso, debe reponer esa información. Dificultad para referir correctamente y de manera sostenida el punto de vista de los autores mencionados.

3.3. Punteo de resultados obtenidos en la segunda etapa (análisis de las actividades programadas ad hoc). El análisis contrastivo de los productos orales y escritos de las actividades programadas por el área de LECA para los estudiantes iniciales y avanzados, ha permitido postular las siguientes apreciaciones:

3.3.1. Sobre la secuencia didáctica para la toma y reformulación de apuntes: El análisis del corpus de apuntes focalizó las operaciones semio-discursivas registradas. Los apuntes manuscritos de ingresantes a la Universidad, estuvieron signadas por la resolución de problemas retóricos inmediatos (lagunas, baches, sobreentendidos, malentendidos) activando fuertemente la memoria de corto plazo y conocimientos previos. El esfuerzo de focalizar la escucha sostenida y a la vez, anotar puso en juego la improvisación y la creación de un código multisemiótico. Así, la fragmentación se resolvía recurriendo a todo un repertorio de conectores gráficos que, a la vez, economizaban tiempo en la escritura sin perder acceso a la comprensión lectora. Desde el punto de vista semántico, se constató un anclaje en el tema de la clase aunque, la progresión temática de las anotaciones seguía sinuosamente el hilo del discurso del profesor. Diversos conectores visuales (rayas, flechas, asteriscos, etc.) se pusieron al servicio de articular un tópico localizado con otro gráficamente lejano. Asimismo, la construcción de la relevancia se dio a través de marcadores icónico-indiciales (subrayados, color, mayúsculas). Por su parte, las reescrituras de los apuntes tenían como consigna producir un texto formal, transformando el manuscrito de partida, sin recurrir a otra

fueron. Las reformulaciones compelerían al escritor a generar disposiciones cooperativas para con un lector externo. Las reformulaciones plasmaban el proceso inverso: la trasposición de un lenguaje multisemiótico (gráficos, indicios, símbolos) a un lenguaje formal, con expresiones teóricas técnicas o abstractas, buscando comunicarlas de manera clara y precisa. Las paráfrasis resuntivas propias de la economía discursiva del apunte tuvieron deficiente integración. Sin embargo, exhibieron un incipiente control metadiscursivo orientado a resolver dificultades comunicativas, combinando un desarrollo explicativo que incluía el uso de términos especializados, con la transferencia de recursos semio-gráficos muy variados, traduciendo índices no verbales por conectores lógicos elementales, editando para generar progresión temática, completando, acotando, aclarando. Por lo general, hubo apego a la fuente y reconsideración retrospectiva sobre lo escrito, mejorando la comprensibilidad y comunicabilidad hacia el destinatario, esbozos de micro-explicaciones (parentéticas, paráfrasis aclaratorias, definiciones, caracterizaciones, ejemplificaciones). Lo que muestra el análisis comparativo es que si hay buena escucha, los manuscritos son prácticamente igual de ricos o mejores en recursos que sus reescrituras formales. En este sentido los estudiantes dan muestras de una considerable flexibilidad semio-cognitiva. Los apuntes son una práctica común de los escritores más experimentados que han adquirido conciencia genérica (Silvestri 2002) y nuestros estudiantes avanzados (TEX2) la han adoptado como una herramienta válida para la construcción y exposición escrita u oral de sus saberes.

3.3.2. Sobre la secuencia didáctica para la elaboración de exposiciones orales formales basadas en la lectura y confrontación de textos previos (grupal):

El análisis de las exposiciones orales formales se basó en el método de observación de clase no participante. Esta resultó una herramienta muy interesante para trabajar el diagnóstico y la mejora de la enseñanza tanto en el nivel inicial como en el de grado. Fue acordada con los docentes para que se generara en buenos términos. Las observaciones repararon en: la comprensión de los textos fuente; el contraste entre los puntos de vista presentados por los artículos dados, la organización retórica, la dinámica de la exposición (aspectos kinésicos, proxémicos e interaccionales), las operaciones semio-cognitivas y estrategias generadas por los estudiantes, la implicación subjetiva, los errores comunes y los modos de acompañamiento de los docentes. Los estudiantes de ambos niveles encontraron más facilidad para introducir definiciones y tramos explicativos en el despliegue oral que el que suelen mostrar en discursos escritos. Y si bien hubo algunas dificultades macro-estructurales, exhibieron un mejor desempeño argumentativo que lo que suele verse en presentaciones escritas. La actividad colaboró con la adquisición y refuerzo de disposiciones semiótico-cognitivas indispensables para el desempeño académico. Para los ingresantes fueron experiencias iniciáticas muy valiosas ya que los comprometieron al trabajo colaborativo entre miembros del grupo, e implicaron al auditorio en el rol de co-enunciador activo, interpelado como sujeto académico. La atención sostenida del auditorio resultó una forma de apoyo y contención y demostró también que aunque el tema general de las exposiciones se repetía, el interés se mantenía. Muy probablemente, en los grupos de ingresantes, el tema de la exposición -la lectura y la escritura en la universidad- los interpelaba subjetivamente y re-dirigió meta-reflexivamente la atención de ambas partes (oradores y auditorio) hacia la forma de exponer, de un modo que no suele verse en producciones escritas. Y desde ese punto de implicación, identificaron perfectamente, apropiándose de los contenidos bibliográficos trabajados, la problemática que conlleva leer y escribir en la universidad, que atraviesa a cada uno y a todos. Así, las exposiciones, mayoritariamente, se cerraban con un corolario personal, expresando una visión optimista: conocer el problema, era el camino para resolverlo. Finalmente, sabemos que los ingresantes no egresan del COPRUN como especialistas en lectura y escritura académicas *pero sí en los problemas que estas acarrearán*. En cuanto a la experiencia en el grado (TEX2), cada grupo podía elegir un tema, dentro de un abanico de opciones y un eje común. En la oralidad, resolvieron más satisfactoriamente que en la escritura, los problemas retóricos señalados arriba. Por tratarse de estudiantes de Ciencias de la Comunicación, probablemente haya obrado favorablemente una esquematización de que los discursos sociales no comunican contenidos independientemente del modo en que se enuncian (*ethos comunicacional*).

3.4. Contribuciones para la resolución de problemas específicos y/o formulación de herramientas de intervención, diseño o mejora de productos y procesos

En la **etapa preliminar** de la investigación, las observaciones efectuadas por el área de LECA indicaban que tanto los estudiantes iniciales como los avanzados, manifestaban escasa o nula conciencia de la etapa del proceso de escritura en el que se encontraban, principalmente, las etapas de planificación, revisión y reformulación, muestra de UN *ethos* académico aún no consolidado. Por estas razones las consignas y actividades formuladas se orientaron a fortalecer el control de cada etapa del proceso de producción escrita y oral, así como también ejercitar la reformulación de textos previos para mejorar la flexibilidad gramatical. De ahí que se organizó el diseño de una serie de secuencias didácticas alrededor de los géneros **apunte, plan textual y exposición oral formal**.

3.5. Por último, desarrollar las conclusiones y reflexiones finales a las que se llegó luego de la investigación, en relación a los interrogantes y objetivos planteados

Sobre las actividades orientadas al desarrollo de operaciones meta-reflexivas: han mostrado muy buenos resultados en la puesta en uso cada vez más consciente y asiduo de marcadores y ordenadores del discurso, lo que evidencia una voluntad de organizar la superestructura de los textos según parámetros académicos. Los estudiantes logran, al final del ciclo, identificar perfectamente la etapa del proceso en la que se encuentran y son plenamente conscientes de la problemática que traen aparejadas. Tal conciencia retórica está estrechamente ligada a la construcción de un *ethos* académico, desde donde dirigirse a otros, contruidos también en esa posición. No obstante, aspectos como la flexibilidad gramatical deberán seguir practicándose asiduamente en ambos niveles (ingreso y grado) dado que, si bien las actividades diseñadas obligaban a recuperar enunciados anteriores, los estudiantes resolvieron mejor la tarea a través de recursos multisemióticos que con procedimientos de naturaleza escrita, razón por la cual habrá que seguir pensando modos de intervención didáctica sobre estos problemas.

Sobre la didáctica del apunte: Se estudiaron los rasgos genéricos y las operaciones semióticas, retóricas y (meta)cognitivas que comporta, a partir del estudio de apuntes de semiólogos. Luego, se diseñaron los lineamientos para las actividades tanto para el curso de Ingreso como para el grado. La actividad se dividió en dos etapas a) Toma de apuntes en clase (escucha/escritura) y b) Reescritura (reformulación). El objetivo era reconstruir –aunque sea de modo hipotético– el proceso de producción y transformación, observando particularmente las marcas que se encuentran en su superficie discursiva (tipos de signos, señales, marcas gráficas, símbolos lingüísticos y no lingüísticos) y los modos de transposición al lenguaje verbal formal. Los apuntes traducen sintéticamente otro discurso a un lenguaje multisemiótico con el fin de ser (re)leídos para estudiar o reformulados en otros géneros como exposiciones orales y escritas (Arnoux, Di Stefano y Pereyra, 2011). La toma de apuntes de clase, género iniciático que acompaña la vida académica tanto de novatos como expertos, pese a su aparente simplicidad, requiere habilidades de escucha atenta, destreza motriz, improvisación y operaciones extremadamente complejas como el procesamiento e interpretación de datos, categorización, conceptualización, activación de saberes colaterales, recuperación de dichos previos, reformulación, resumen, re-contextualización, relevancia, inferencias que ponen en funcionamiento procesos fundantes del conocimiento, indispensables para el desarrollo de los aprendizajes disciplinares en la universidad. El análisis comparativo entre los apuntes manuscritos y sus reformulaciones mostró que frente a una escasa flexibilidad léxica y gramatical, los estudiantes dan muestras, en cambio, de una considerable flexibilidad semiótica y cognitiva. Este dato nos dio una pista para diseñar otras actividades que pusieran en juego disposiciones multi-semióticas y argumentativas: la exposición oral formal basada en la confrontación de textos y el PowerPoint. Volveremos sobre esto, luego.

Sobre la didáctica del plan textual: Considerando el relegamiento de los procesos de planificación y revisión por parte de los estudiantes (la escritura reducida a la puesta en texto), otra de las propuestas pensadas para fomentar la auto-conciencia sobre la etapa de planificación fue la implementación de **planes textuales** en todas las actividades programadas de los cursos que conforman nuestro campo. Implementamos la elaboración reflexiva de planes textuales con el fin de que el estudiante, con la guía del docente, pueda identificar tempranamente problemas retóricos y hacer los cambios que se requirieran.

Sobre la didáctica de la exposición oral formal basada en el contraste de lecturas previas: Como otros géneros didáctico-académicos está destinado a generar, divulgar y a evaluar los conocimientos. Combina habilidades oratorias con estrategias explicativas y argumentativas previamente planificadas por escrito y sostenidas en apoyos escritos y visuales durante la exposición (diapositivas, pizarrón, notas de

mano). Se trata, por lo tanto, de objetos discursivamente mixtos que conjuntan cadenas genéricas variadas y combinan diferentes materias significantes: lingüísticas (escritas y orales), visuales (gráficas, cromáticas) e indiciales (corporalidad, gestualidad, espacialidad, interacción interpersonal). La exposición oral formal resultó una formidable herramienta para desarrollar estrategias explicativas y argumentativas de forma planificada con apoyo escrito y visual. Se pudo apreciar su valor como recurso para socializar conocimientos entre pares académicos. El argumentador y el auditorio son identidades construidas en la negociación de las respectivas distancias intersubjetivas (Meyer: 2004). De ahí que la exposición dio lugar a que el expositor se pusiera en escena como un lector crítico, convincente y divulgador del saber científico. Esto presupuso una lectura atenta de las fuentes, su referenciación según normativa y su reformulación expresando un punto de vista fundamentado. Como contraparte, el auditorio, fue consecuentemente proyectado como par académico, preparado para cooperar. De ahí su valor en la co-construcción del *ethos* académico. Complementariamente, se programó que la exposición oral formal estuviera apoyada sobre un **PowerPoint**-género epitextual (Genette, 1989) de índole eminentemente icónica- para sostener la escucha y facilitar el acceso intelectual. Esto contribuyó a que el enunciador-estudiante-universitario se legitimara como sujeto de saber, es decir, como poseedor de un *ethos* erudito, especializado y tecnológico (García Negroni y Gelbes, 2008).

De lo expuesto anteriormente se sigue que si bien los estudiantes no demuestran aún haber transitado completamente ese recorrido que plantea pasar de ser un escritor novato a uno experto, los resultados de las actividades puntuales propuestas muestra transformaciones significativas tanto en el tramo inicial (inicio-fin del curso de ingreso, COPRUN) como en el tramo del grado (avanzados, TEX2).

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Consignar si la investigación hizo surgir nuevos interrogantes o si emergieron potenciales líneas de investigación a desarrollarse en el futuro a partir de los hallazgos.

Las líneas propuestas en esta investigación han dado lugar a nuevas propuestas presentadas en las nuevas convocatorias de la Secretaría de Investigación y a proyectos internos de las materias implicadas.

6. Bibliografía (min. 2 página- máx. 4 páginas)

Consignar los textos y fuentes utilizados en la redacción de los campos anteriores.

Bibliografía citada en los resultados del área 1:

Arnoux, Elvira (Directora); Bentivegna, Diego, Di Stefano, Mariana; Martínez, Angelita; Niro, Mateo; Nogueira, Sylvia; Pereira, Cecilia; Silvestri, Adriana; Speranza, Adriana; Valente, Elena (2009). *Pasajes. Escuela Media-enseñanza Superior. Propuestas En Torno A La Lectura Y La Escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, Guillermo (2008). *Interculturalidad en la escuela media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto quichua/quechua-español*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".

—. (2012). "El uso alternante de las preposiciones. Análisis de los usos variables de las preposiciones **a** y **en**" En: Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

Martínez, Angelita. (Coord.) (2013). *El dinamismo lingüístico en el aula intercultural. Su aplicación en talleres para docentes*. EDULP, Universidad Nacional de La Plata.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2009) "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque" En: *Revista LINGÜÍSTICA Vol. 21 N° 1, 2009*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Martínez, Angelita, Adriana Speranza y Guillermo Fernández (2006). "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires" En: *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Universitat de València.

Martínez, Angelita (Coordinadora), Adriana Speranza y Guillermo Fernández (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires. Ed. La Crujía.

Pagliaro, Marcelo (2012). "La diversidad cultural en la escuela" En: Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

Pagliaro, Marcelo y Speranza Adriana (2009). "El aula heterogénea: un abordaje desde la variación lingüística y su incidencia en la enseñanza de la escritura" Ponencia presentada en las Jornadas "30 años de Lectura y Escritura en América Latina" Asociación Internacional de Lectura (IRA), Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida. Universidad Nacional de La Plata.

—. (2009^a). "Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación" En: Actas del II Congreso Internacional: Educación, lenguaje y sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.

Speranza, Adriana (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.

—. (2007). "El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural" En: *Signo & Seña N° 18 Interculturalidad*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

—. (2010). "Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas" En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* 15. Madrid, Iberoamericana/Vervuert: 89-105.

—. (2011). "Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires" Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

—. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.

Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

Speranza, Adriana y Pagliaro, Marcelo (2015). "Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense" En: *Revista de Políticas Sociales. Año 1, Número 2. Invierno 2015*. Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias

Bibliografía citada en los resultados del área 2:

Angenot, Marc (1982) *La parole pamphletaire: Typologie des discours modernes*. Paris: Payot.

Arnoux, Elvira (2012) "Los estudios del discurso y la Glotopolítica. Entrevista", en Londoño Zapata, O., Los Estudios del Discurso: Miradas latinoamericanas I, Ibagué (Colombia), Universidad de Ubagué.

Arnoux, Elvira (2015) "Los manuales de estilo periodísticos para las versiones on line: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas", *Circula. Revista de ideologías lingüísticas*, N° 2.

Auroux, Sylvain (1994), *La révolution technologique de la grammatisation*, Lieja, Mardaga.

Bachimont, Bruno (2007) *Ingénierie des connaissances et des contenus: le numérique entre ontologie et documents*. Paris: Hermes-Lavoisier.

Bonhomme, M. (2015) "La problématique des genres de discours dans la communication sur Internet", *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 63, 31-47.

Bury, J. (1971), *La idea de progreso*, Madrid: Alianza Editorial.

Goody, Jack (1979) *La Raison graphique*. Paris: Minuit.

Kroskrity, Paul V. (2000), "Regimenting languages: Language Ideological Perspectives", en Paul V. Kroskrity (dir.), *Regimes of language: ideologies, politics and identities*, Santa Fe, School of American Research Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Meier, Franz (2016) "La clarté comme principe directeur dans le discours normatif sur les usages communicationnels en presse écrite québécoise", *Circula. Revista de Ideologías lingüísticas*, N° 4, 87-105

Nahabedian, J.J. (2019a) *Imágenes y voces de la divulgación: construcciones discursivas del científico y la ciencia en el documental televisivo sobre astrofísica*. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Nahabedian, J.J. (2019b) "Transformaciones del contrato de lectura a partir de estrategias de posicionamiento web: contraste entre las versiones impresas y online del periódico Página12", III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Universidad Nacional de La Plata, 24 de Abril, Ensenada

Nahabedian, J.J. (2019c) "Discursos hegemónicos sobre la ciencia: metáforas y supuestos ideológicos en series documentales de divulgación de la astrofísica (*Cosmos: a space-time odyssey* y *Stephen Hawking's Grand design*)", 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, 8 de noviembre.

Paveau, Marie Ann (2017) *L'analyse du discours numérique*, Paris: Herman.

Pereira, M.C. (2018) "Definir, clasificar y ejemplificar: la revisión de escritos en talleres de escritura profesional", Jornada Lectura y Escritura en el inicio de los estudios superiores, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 16 de juni.

Pereira M. C. y A. Borsinger (2019) "Ideologías lingüísticas en las normas, sugerencias y evaluaciones destinadas a mejorar el posicionamiento de páginas y sitios web", Congreso ILPE IV, Universidad de Messina, Messina.

Pereira, M. C. (2019a) "Historia y retórica: criterios para abordar las prácticas de escritura profesional en la formación superior", en el marco de las V Jornadas del Taller de Lectura y Escritura, realizadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, 15 de noviembre, Florencio Varela.

Pereira, M.C. (2019b) "¿Lingüística textual o lingüística del discurso? Encuadre del trabajo y perspectivas para la formación profesional", Jornadas Internacionales Lectura y Escritura "Lectura, escritura y desarrollo profesional: un desafío para la educación superior", Universidad Nacional de Moreno, 15 de agosto, Moreno.

Pereira, M. C. (2020) "Prácticas de escritura profesional: los instrumentos lingüísticos en la corrección de producciones escritas de estudiantes universitarios", II Coloquio de Investigadores en Prácticas de Lectura y Escritura: "Problemas teórico-metodológicos al investigar en contextos educativos", CCT, CONICET, Patagonia Norte, 2, 3 y 4 de marzo, Bariloche.

Verón, Eliseo. (1980) *La semiosis social., Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Bibliografía citada en los resultados del área 3:

Arnoux, Elvira y Maite Alvarado (1999). "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación". En María Cristina Martínez (comp.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos* (pp. 39-63). Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y Universidad del Valle.

Alvarado, Maite y Marina Cortés (1999). "La escritura en la universidad. Repetir o transformar". II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, noviembre de 1999.

Amossy, Ruth (2011). "Estereotipos e identidad. La construcción del ethos". En Lie, Mandolessi & Vandebosch (Eds). *El juego con los estereotipos. La redefinición de la identidad hispánica en el cine y la literatura postnacionales*. Bern/Berlin: Peter Lang, serie: "teoría crítica".

Bitonte, María Elena (2019a). *Taller de lectura y escritura académicas: Curso de orientación y preparación universitaria*. UNM Editora: Biblioteca COPRUN.

Bitonte, María Elena (2019d). "Notas para una alfabetización semiótica en el nivel inicial a partir de un género didáctico: la exposición oral formal". III Congreso De La Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica *Identidades dinámicas III: Perspectivas actuales sobre las lenguas*. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.

Bitonte, María Elena (2018b). "Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura". En Bein, Bonnin, di Stefano, Lauria, Pereira (Coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. III: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). (65-80).

Bitonte, María Elena (2017c). "El rol de la lectura y la escritura en la construcción identitaria del estudiante universitario". En VII Encuentro Nacional y IV Internacional sobre Ingreso Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo. 2 de agosto 2017.

Bitonte, María Elena (2016a), "Avances para una socio-semiótica de los géneros de graduación. Reconsideración de los procesos de lectura y escritura a la luz de la Red", Actas del X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica, Entre Ríos (Paraná) y Santa Fe, 15, 16 y 17 de septiembre de 2016.

Bitonte, María Elena (2013). "La esquematización del *ethos* en el proceso de producción de tesis. Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación". En *Jornadas Comunicación y Ciencias Sociales. Legados, diálogos, tensiones y desafíos*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina, Buenos Aires 2013.

Bitonte, María Elena y Mauro Lo Coco (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Di Stefano, Mariana y María Cecilia Pereira (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". En *Signo y seña*, 8, diciembre. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

García Negroni, María Marta (coord.) (2015). *Sujeto(s), alteridad y polifonía: acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*. Buenos Aires: Ampersand. FILO UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

García Negroni, María Marta (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". En *Letras de Hoje*, 44, 1, jan./mar. Porto Alegre. 46-56.

García Negroni, María Marta y Gelbes, Silvia Ramírez (2008). "Handout, PowerPoint y ethos académico: a propósito de los epitextos de la ponencia científica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6(2 (12), 33-49. Frankfurt : Vervuert.

Grésillon Almuth. 2006. "La critique génétique, aujourd'hui et demain". *L'Esprit Createur* 41: 2: 9-15.

Kress, Gunther (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

Manghi Dominique (2011). "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". En *Diálogos Educativos* 22.

Olson, David y Nancy Torrance (Comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa (1º edición en inglés (1991). *Literacy and orality*. Cambridge. University Press).