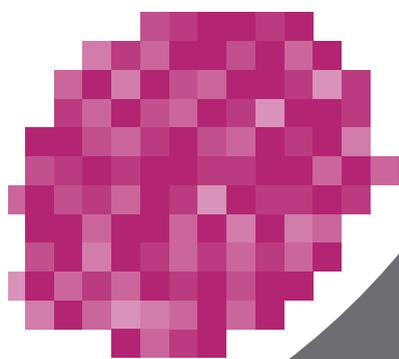


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavídez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 35
Prácticas discursivas y educación

¿ES POSIBLE PLANIFICAR UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA?

GREICI LENIR CAÑETE REGINATTO¹

RESUMEN

Este artículo es un recorte de un estudio más amplio y tiene como objetivo mostrar el análisis fundamentalmente discursivo de un estudio realizado con profesores de cursos de formación docente en Brasil, Argentina y Uruguay. En dicho estudio creamos un proyecto piloto, por medio de una investigación colaborativa, al planificar una disciplina internacional en el ambiente Moodle unificando las asignaturas de docentes en distintos países, reuniendo así sus alumnos virtualmente. A través del análisis de los intercambios entre los profesores pretendemos identificarnos o no como una comunidad de práctica en los moldes de Wenger (2001) y Marlangeon (2014), como práctica pedagógica, en los de Herring (2004) para el enfoque de análisis discursivo de datos escritos virtualmente y de Briz (2012) para el análisis de la (des)cortesía. Los datos extraídos de la interacción generada entre los docentes son el resultado de la negociación entre ellos para la planificación del curso en el ambiente virtual. Al final de su análisis se constata que el proyecto no marchaba en virtud de la falta de identificación de los docentes con el mismo, por los papeles sociales que asumieron a lo largo del trabajo y las diferencias culturales académicas.

Palabras clave: Disciplina internacional. (Des)Cortesía verbal. Comunidades de práctica.

1. INTRODUCCIÓN

El Mercosur ha requerido nuevas políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas segundas y señalado la necesidad urgente de mejorar la enseñanza de dichas lenguas. Para lograrlo se podría favorecer el intercambio cultural y lingüístico, lo que podría ser alcanzado por la construcción de Comunidades de Práctica en ambientes virtuales. Entendemos comunidad de práctica como un grupo de personas bajo un objetivo común que tienen entre sí: compromiso mutuo, trabajo, repertorio, identificación, jerarquía de papeles sociales y afiliaciones (Wenger, 2001). Además para el autor, el aprendizaje, tomado desde el punto de vista social, también requiere otros factores

¹ Doctoranda en Lingüística Aplicada en UNISINOS- Brasil

importantes: el significado, es decir, que el objeto de estudio se relacione con nuestra capacidad de experimentar la vida y el mundo en el que vivimos como algo significativo; y la práctica, las historias sociales en las que nuestra participación es reconocida como competencia; la identidad, el cambio que el aprendizaje impacta en nuestro ser, por ende, están las historias personales, el «llegar a ser» en el contexto de nuestras comunidades. (Wenger, 2001:2). El «llegar a ser» que buscamos con este estudio consistía en juntar dos disciplinas curriculares existentes en cada universidad de origen en un ambiente virtual, en dos etapas distintas, y así reunir grupos de estudiantes de países distintos. Como investigadora suponía que dos o más disciplinas reales llegarían a ser en un ambiente virtual una disciplina que la llamé «Disciplina internacional» con la idea de que hubiese intercambio de conocimiento e interculturalidad. Para ello, los participantes deberían ocupar ciertos roles dentro de la comunidad de práctica, es decir, las docentes colaboradoras las cuales eran las profesoras titulares de las disciplinas reales en sus respectivas universidades deberían ocupar el núcleo de la comunidad de práctica, siendo activas y deliberando sobre cómo debería marchar el proyecto, los estudiantes ocuparían un rol en la periferia, así llamado por Wenger (2001), trayendo insumos a la comunidad, alimentándola de conocimientos de mundo, Hallando puntos de encuentros con el conocimientos académico adquirido por la interacción con los demás. Y finalmente, esta investigadora académica, autora del artículo, ocuparía el rol de observador, que brinda insumo académico teórico a las docentes de su investigación colaborativa.

Esta investigación busca mostrar el análisis discursivo desde la cortesía verbal en un estudio realizado con profesores de cursos de formación docente en Brasil, Argentina y Uruguay en el que tuvimos la finalidad de planificar un único curso internacional en el ambiente Moodle unificando las asignaturas de cada docente y reuniendo las clases virtualmente. Con ese propósito nuestro estudio se desarrolló en el período de tiempo del 2015 al 2016. En nuestra posible comunidad de práctica estuvimos involucrados siete participantes, entre ellos la investigadora-académica, la tutora de la investigación, y cinco docentes colaboradoras.

La idea inicial era que los docentes formasen una comunidad de práctica, al discutir y planificar actividades y metodologías, y que los estudiantes formasen una comunidad de aprendizaje, al estudiar y hacer las mismas tareas trabajando en equipos binacionales como lo suponíamos desde el inicio. Las trabas en el diálogo entre los docentes involucrados hicieron un poco difícil esa tarea, y no llegamos a ser una comunidad de práctica con los estudiantes.(Wenger, 2001) .

En este artículo presento el marco teórico donde se desarrollan las concepciones sobre Internacionalización y regionalización y se plantea nuestro concepto de educación en casa, además de los objetivos para el Mercosur en cuanto a la enseñanza superior, luego la comunidad de práctica desde el punto de vista de la (des)cortesía,

y después la metodología, el análisis de datos de los correos electrónicos entre las docentes², y, por último, las consideraciones finales.

2

2.1 INTERNACIONALIZACIÓN Y REGIONALIZACIÓN EN CASA

Primeramente internacionalización en la enseñanza es un conjunto de estrategias para lidiar con los fenómenos del mundo globalizado en lo que se refiere a la educación que intervienen en las prácticas educativas nacionales. Dichas estrategias, generalmente, son propuestas o incluso impuestas a los países por la UNESCO o Banco Mundial entre otros, con el fin de volcar la educación hacia la competitividad del mercado global. En cambio, la regionalización es un proceso paralelo al de la globalización, juntar los países en un bloque sirve para establecer estrategias para hacerle frente a la globalización y a los problemas que conlleva a las áreas económicas, políticas, culturales y a las identidades de los sistemas educativos. (Hall, 20005; Fajardo, 2007: 67).

Un bloque regional ocupa un marco importante en las políticas lingüísticas de nuestra región, en nuestro caso es el Mercosur. Es evidente que, para integrar económicamente, se hacían necesarias acciones para formar una identidad cultural regional, y, por lo tanto, entre sus objetivos estratégicos está también el objetivo de «promover y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directores y profesionales» (MERCOSUL, 2011:14). Y, finalmente, anhela la

Organización y fortalecimiento de redes (institucionales y académicas) que faciliten el intercambio de información y de experiencias educacionales para asegurar las capacidades nacionales y contribuirá la disminución de las asimetrías. (MERCOSUL, 2011: 15).

Entre las estrategias necesarias para ello, ubicamos internacionalizar *en casa*³, en los moldes de Gonçalves (2009) como el intento de alcanzar las metas de la *transfronterización* de la enseñanza, pero sin exigencias de movilidad física, o sea, el estudiante, el docente o los currículos dialogan desde sus países de origen, gracias a la fluidez de las herramientas tecnológicas, que además, de romper con las barreras de espacio y de tiempo nos han cambiado nuestras identidades, ahora más

2 Los nombres verdaderos de los docentes fueron cambiados por nombres ficticios, así como fue omitido el nombre de las instituciones. También, se mantuvo la escrita original en los datos escritos por computadora, abreviatura, errores ortográficos, etc.

3 «Internationalization is interpreted to be the creation of a culture or climate on campus that promotes and supports international/intercultural understanding and focuses on campus-based activities» (SPRING, 2004).

desfragmentadas y multifacetadas. (Hall, 2005). Ahora bien, para esta investigación nos posicionamos ideológicamente adaptando el término *internacionalización en casa* para *regionalización en casa*, ya que este estudio se pauta en el intento de acercar tres países del Mercosur, y porque creemos que a él es necesario sumar este tipo de esfuerzos para así cumplir con algunas de las metas del Sector Educativo del Mercosur.

2.2 COMUNIDAD DE PRÁCTICA (DES)CORTÉS

Según Marleageon (2014) con base en Wenger (2001) las normas de (des)cortesía son el punto central de las interacciones, del trabajo, y de la cooperación mutua de las comunidades, a las cuales la autora llama de comunidades de práctica cortés y comunidades de práctica descortés. En las comunidades de habla las personas comparten signos lingüísticos y actitudes que revelan (des)cortesía, construidas en la vida social, pues comparten un modo común de discurso. Dentro de una comunidad de habla, pueden coexistir múltiples comunidades discursivas, las cuales comparten información especializada, manejan diferentes géneros discursivos escritos y orales referentes a los diversos dominios de la vida social y privada. Por consiguiente, comparten normas de intencionalidad comunicativa y también la actitud dialógica de los textos, habiendo mecanismos de intercomunicación, retroalimentación, género específico y terminología especializada dentro de una comunidad. (Marleageon, 2014: 16).

En una comunidad de práctica hay una o más comunidades discursivas, pero no toda comunidad de habla o discursiva se constituye en una comunidad de práctica por las razones que vimos en Wenger (2001). Es decir, que para llamarse una comunidad de práctica, dentro de ella debe haber relaciones y jerarquías favorables, dentro de esas relaciones, el trabajo en común ocurre por medio de comunidades discursivas. Así siendo en una comunidad de práctica cortés existe el compromiso mutuo, tácito o expreso, la protección recíproca de las imágenes públicas de los miembros formando una noción de empresa, compartiendo repertorio de diversos modos de ser cortés (Marleageon, 2014: 13).

Para observar la (des)cortesía en una comunidad se hace necesario analizar las relaciones de poder entre los miembros de la comunidad. Desafíos, desacuerdos, negociación y competitividad pueden ser las formas de participación en una comunidad de práctica cuyo repertorio compartido son los modos de producir (des)cortesías, «[...] palabras, símbolos, gestos, géneros discursivos, acciones y premisas involucradas.»(Marleageon, 2014: 13). Según ella las relaciones y jerarquías que se forman dentro de la comunidad de práctica son muy importantes, pues la descortesía afecta a los objetivos comunes.

3. METODOLOGÍA

Como metodología utilizaremos la investigación colaborativa de Desgagné (2007), Herring (2004) como enfoque de análisis de datos escritos generados virtualmente y de Briz (2012) para el análisis de la cortesía verbal presente en las interacciones escritas de las docentes al planificar los contenidos del curso virtual. Es decir, que los docentes colaboradores no solo ayudan al investigador a recolectar los datos sino que también son muy importantes sus puntos de vista sobre la práctica.

3.1 DISCURSO MEDIADO POR LA COMPUTADORA Y LA CORTESÍA VERBAL

El Análisis del Discurso Mediado por la Computadora (ADMC) usa como objeto de análisis variados textos, generalmente escritos, es decir, digitados, como *emails*, grupos de discusión, *chats* a tiempo real, etc, cuyas propiedades lingüísticas son cambiantes dependiendo del sistema de mensajería utilizado, además de los contextos sociales y culturales incorporados en las instancias de uso. Los datos aquí son naturales, producidos por los participantes del discurso *online* para determinados fines. (Herring, 2004: 10). Esta autora comprende que las interacciones virtuales pueden generar aprendizaje desde el paradigma social al igual que Wenger (2001), por consiguiente, las llama «comunidad de práctica virtual» (Herring, 2004). La autora busca identificar a las comunidades de práctica a través de los comportamientos discursivos virtuales:

- a. Estructura: uso de jergas, lenguaje para marcar pertenencia o exclusión del grupo;
- b. Significado: Intercambio de conocimiento, negociación de significado (actos de habla);
- c. Interacción: reciprocidad, participantes principales;
- d. Comportamiento social: solidaridad, administración de conflictos, identidades;
- e. Participación: frecuencia regular, actividad autosustentable a lo largo del tiempo.

Sin embargo, el Análisis de Discurso Mediado por la Computadora es un enfoque de investigación muy amplio, lo que lo diferencia de otros análisis del discurso más tradicionales. Y por ello, se necesita de otra(s) metodología(s) de análisis lingüísticos para auxiliar a evidenciar y destacar en los datos las huellas de la existencia o no de una comunidad o bien del aprendizaje social. Para cumplir con la metodología de análisis de datos nos basamos en la (des)cortesía verbal de paradigma sociocultural de Briz (2012: 41). Según él luego de tener la transcripción completa de las interacciones escritas u orales, conviene separarlas en segmentos informativos, actos y subactos, pues dentro de un acto hay otros secundarios, los subactos, habiendo entre

ellos una relación de jerarquía, que pueden tener significados y intencionalidades, por medio de modalizadores textuales. (Briz, 2012: 61), tales como⁴:

- a. Las exhortaciones pseudoinclusivas (EP) las cuales hacen uso de la referencia inclusiva, son una estrategia de acercamiento, la intención perlocutiva busca crear una solidaridad simbólica borrando la distancia;
- b. La atenuación sirve para prevenir o reparar los daños a la imagen del yo o del tú-yo, la intromisión o invasión de territorio; (Briz, 2012),
 1. La mitigación- La referencia indirecta que se usa para mitigar una crítica, «este trabajo no está bien hecho», usa elementos lingüísticos para atenuar y proteger la imagen de ambos evitando conflictos
 2. mitigación predicado doxástico (MPD)- sirve para hacer al interlocutor creer en su opinión sin imponerla (creo que, me parece que, pienso que...)
 3. mitigación- dubitativa- (MD) sirve para poner dudas (no creo que, quizás, tal vez ...), según Briz (2012: 20);
- c. La repetición – el oyente repite toda o parte de la proposición emitida por el interlocutor para dar a entender que comparte el mismo punto de vista,
- d. La ironía – es la reproducción por la manipulación del valor veritativo de la expresión adoptada (p. 20) Hace un significado contrario a lo referido explícitamente, da un distanciamiento interaccional.

Los instrumentos de recolección de datos son los correos electrónicos entre las docentes, actas de reuniones por *skype*, *chat* de *facebook* y diario de campo de la docente investigadora.

3.2 LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN⁵

- a. La investigadora académica, autora de este artículo, licenciada en Letras portugués – español, es docente de español y portugués a extranjeros. Doctoranda en Lingüística Aplicada, por primera vez conduce una investigación colaborativa, también le ayuda su tutora de tesis investigadora y profesora al igual que su co-tutora de universidad extranjera;
- b. Alice (PB) profesora colaboradora, es doctora en Lingüística Aplicada y máster en Letras. Es uruguaya, pero vive en Brasil hace mucho tiempo. Desde 1995, es profesora del curso de Letras en las asignaturas de español de la universidad brasileña que participa de este estudio.

4 De ahora en adelante usaremos solo las respectivas siglas.

5 Usamos las siglas P, para profesora seguido de la nacionalidad: A (argentina) B (brasileña) U(uruguaya). Los nombres con ficticios para preservar el anonimato de los participantes, asimismo se omite todo lo que hace referencia a la identidad de las instituciones.

- c. Laura (PA), tiene larga trayectoria académica y profesional con reconocida formación en el exterior, es doctora en Letras desde 1988. Desde 1982 se dedica a la enseñanza de español como lengua adicional en el ámbito universitario.
- d. Paula (PU) es coordinadora de estudios de un Instituto de idiomas que tiene profesorado de español, posee amplia formación en profesorado de ELE, antes ha sido también profesora de francés, es magíster en enseñanza de segundas lenguas por una universidad española;
- e. Cecilia (PA) es Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, ha recibido distinción por el Diseño e implementación de innovaciones curriculares asociadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación;
- f. Verónica (PA) es profesora en Ciencias de la Educación, y Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Psicología del Aprendizaje, actualmente realiza su tesis de doctorado, en Ciencias de la Educación, en el tema Comunidades virtuales de aprendizaje para la educación superior.

3.3. LOS CONTEXTOS REALES

- Brasil – la universidad brasileña es una gran universidad privada del sur de Brasil, su curso de Letras tiene una duración de cuatro años, forma profesores para la enseñanza pública o privada, también para cursos libres y correctores de estilo.
- Argentina – Dos contextos: la universidad argentina que consta con un curso de licenciatura en Letras con tres orientaciones: lingüística, literaturas modernas y lenguas, literaturas clásicas y lengua. En general dura cuatro años y medio, y forma docentes de español, o investigadores en Lingüística. En la segunda etapa de este estudio la profesora colaboradora ha participado con su grupo de un profesorado de inglés en un instituto privado cuya carrera dura cuatro años,
- Uruguay – participa de este estudio un curso de profesorado de español lengua extranjera, la carrera tiene duración de dos años.

3.4 LOS CONTEXTOS VIRTUALES

En este recorte la investigación transcurre en dos etapas, las cuales tuvieron ambientes virtuales distintos:

- a. a) 1ª etapa (año 2015): grupo cerrado en el *facebook* – fue elegido porque el Moodle institucional de la universidad brasileña no aceptaba ingresar participantes externos a la universidad;

- b. b) 2ª etapa (año 2016): Experimentando *Moodle* – escogido, porque en esta versión aceptaba ingresar participantes extranjeros sin vínculo con nuestra universidad. Por motivos de espacio, no haremos el análisis detallado de esta etapa con los *emails*, solo mencionaremos notas de datos etnográficos de la observación, comparando las dos etapas.

4. ANÁLISIS DE DATOS: COMPRENDER LAS PAUTAS PARA FORMAR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA ERA LO FUNDAMENTAL

Analizaremos algunas muestras de *emails* intercambiados entre las docentes colaboradoras de este estudio al negociar la planificación de las actividades. Los fragmentos de correos electrónicos o *chats*, los pondremos siempre en cursiva para diferenciarlos de las citas directas. Las categorías están relacionadas al desafío en las negociaciones que salta de cada conversación.

En este análisis se nos hace evidente que si los participantes no tienen claro lo que pretendíamos «llegar a ser», y lo que podríamos aprender en conjunto, no lo podrían hacer llegar a sus estudiantes por medio de actividades planificadas y negociadas previamente.

1º evento- Sabemos planificar en conjunto, pero no lo hacemos.

Luego de definir las disciplinas que formarían parte del proyecto, las docentes proceden a discutir cuáles textos y contenidos pueden tener puntos de encuentros interesantes para el aprendizaje de los dos grupos de estudiantes, ahora reunidos *on line*.

El 24 de agosto de 2015, Alice (PB) escribió:

Hola, Laura,

pensé en textos de formación para profesores /que traten de la enseñanza de español como lengua extranjera. A partir de los textos *podríamos* proponer algunas cuestiones para discutir,/ relacionando los aspectos discutidos con, por ejemplo, alguna entrevista a algún profesor de lengua. El resultado de esa entrevista y de la reflexión / que el texto facultó *serían* el tema de la discusión en chat entre los alumnos de aquí y de allá, comparando las realidades. La evaluación se haría a partir de la capacidad de los alumnos de relacionar teoría y práctica en sus discusiones. *Es apenas una sugerencia, /si se te ocurre otra alternativa, bienvenida sea.*

Si preferís, podríamos discutir todo esto por skype. /Yo tengo libre el jueves, por la tarde, o podríamos hacerlo también el sábado, por la mañana. Si no podés, seguimos discutiéndolo por e-mail.

Un saludo,

Alice

Respuesta de Laura,

Hola, Alice:

Muchas gracias por las aclaraciones,/ entonces el Laboratorio se suprime y queda solo la tarea de los dos textos, no es así? *Ahora bien*: en que tipo de textos piensas: / literarios, de revistas, diarios, académicos: lectura de un artículo de alguna especialidad? de que extensión? en español? / que tendrían que hacer con ese texto: objetivo, tareas, con evaluación o no?...

gracias, varinos, Laura

Como podemos ver en los mails Alice (PB) intenta negociar con Laura (PA) las primeras actividades del ambiente, el *facebook*, para que los alumnos interactúen. En el primer acto Alice (PB) busca un acercamiento de currículos, al decir «**pensé en un texto para formación de profesores**» se suponía que la profesora colaboradora argentina hasta este momento tendría una disciplina de didáctica del español como lengua extranjera para compartir textos. La idea era aportar el conocimiento a ambas partes: estudiantes brasileños y estudiantes argentinos. Sin embargo, no fue lo entendido por Laura (PA) al decir en el subacto:»*entonces el Laboratorio se suprime y queda solo la tarea de los dos textos, no es así?* El laboratorio mencionado aquí era una disciplina que Laura (PA) había ofertado en el primer cuatrimestre del año, y en el segundo semestre no se dio, entonces fue en ese correo que ella nos hizo saber que no habría una disciplina similar para compartir textos con Alice (PB).

Alice (PB) en los subactos «**Es apenas una sugerencia**, /si se te ocurre otra alternativa, bienvenida sea. **Si preferís, podríamos** discutir todo esto por skype.» sigue usando de mitigación de predicado doxástico (MPD), ella aporta sus ideas sin imponerlas al valerse de muchos verbos en tiempo condicional en varios subactos «... **podríamos** proponer algunas cuestiones para discutir,/ [...] **serían** el tema de la discusión», también al ofrecer su ayuda, la cooperación desde el punto de vista de Wenger(2001) y Herring(2004). Asimismo, intenta que salga a la luz una planificación. En respuesta Laura (PA) además de no contar con la disciplina, evidencia en su discurso no haber entendido la propuesta, al usar un conector distanciador «**Ahora bien:...**» pero hace uso de la atenuación y la intención perlocutiva al buscar crear una solidaridad simbólica, «que tipo de textos pensás...» dándole a entender a su interlocutora que su aporte es muy importante, que su opinión vale más, incluso que la suya misma (de Laura, PA), y así con ello, salvarse su imagen dañada al darnos la noticia de que se suprimía su disciplina llamada Laboratorio.

Aclaremos que por no haber hecho un encuentro para debatir las normas de cooperación, responsabilidad y compromiso de una comunidad de práctica, tampoco, hemos discutido el nivel de participación que cada una, se suponía que debería presentar. Eso ya nos marca los rumbos que tomaría esa primera etapa: la escasa colaboración. Si hubiéramos seguido pautas de una investigación colaborativa adecuada

a nuestro objetivo del intento de formar una comunidad de práctica, quizá estos mal-entendidos sobre la propuesta de reunir textos, compartir conocimiento a partir de la interacción y el intercambio de materiales, no hubiesen pasado. (Desgagné, 2007).

Al no haber respuestas ni frutos de discusión sobre textos, mi tutora y yo invitamos a la participante uruguaya Paula (PU) a formar parte de esta etapa, y también para agregar más participantes alumnos⁶, lo que creíamos que sería interesante para formar una comunidad de práctica y aprendizaje también entre los alumnos. (diario de campo investigadora, agosto de 2015).

Antes de seguir al segundo evento, comentamos que, por otra parte, en la segunda etapa (2016) intentamos arreglar los errores de la anterior. Primeramente, escogemos para el lado argentino una docente colaboradora más experimentada en TICs, y su tutora, muy conocedora del tema, y que ya desde los primeros contactos quisieron participar del proyecto. Aún tratamos con la misma universidad, solo habíamos cambiado el equipo de colaboradoras. La primera corrección, fue fijar reuniones periódicas por *skype* para debatir no solo las actividades en sí, sino que también pautas de qué es una comunidad de práctica, y qué queríamos lograr con ello. (Acta de reunión, 01/07/2016). Luego empezaron el intercambio de correos electrónicos.

2º evento – Entrar en acuerdo sobre las actividades.

Para seguir con el proyecto de la disciplina internacional, ahora las docentes deben diseñar actividades para que los alumnos construyan el conocimiento en colaboración entre ellos.

El 7 de setiembre de 2015, Alice (Pb) escribió :

Compañeras,

Colaborando en la reflexión de lo qué hacer, les dejo una propuesta

TAREA

1) Pienso que podríamos definir la lectura de un texto teórico / que trate de la interacción (del punto de vista Vigotskiano) y el aprendizaje de lenguas extranjeras. / Podríamos hacerlo relacionando ese tema con, por ejemplo,/

- a. el desarrollo de alguna de las destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) o,
- b. el papel de la interacción alumno/alumno;
- c. el papel de la interacción alumno/profesor;
- d. el papel de la interacción entre alumno y las TIC.

6 Pues teníamos trece alumnos brasileños, y dos alumnas argentinas, con la entrada de Paula(PU) se sumaron cuatro estudiantes más. Por motivos de espacio y de recorte de objetivos de estudio, los alumnos y sus interacciones no forman parte de nuestro análisis de datos.

El texto debería ser acompañado de ejercicios de reflexión vinculados con la práctica docente (teoría y práctica relacionadas).[...] Alice

Aquí Alice (PB) toma la iniciativa de proponer ella misma una tarea, aunque usando recursos de mitigación para no parecer demasiado impositiva, al decir «**Pienso que podríamos**» y al usar usar la MP «.../**Podríamos hacerlo**». La vemos aquí posicionándose en el centro, en el núcleo de la comunidad de práctica, dejando a las demás en la periferia. Así que Alice (PB) asume, por conocer a la investigadora y representar a la universidad, quizás, el deber de tener que poner en marcha ese proyecto de investigación, en cambio las otras dos participantes, siguen sin entender el propósito, o no saben cómo tomar un papel deliberativo en nuestra potencial comunidad de práctica. (Wenger, 2001).

El 28 setiembre, Paula (PU) escribió:

Muchas gracias Alice:

Estoy de acuerdo con tus sugerencias./ Lo que no me queda claro es si cada una de nosotras proponemos un tema con una evaluación, / o elegimos entre todas el material, tema y tipo de evaluación.

Paula

Paula (PU) le contesta a Alice (PB) con una MPD «estoy de acuerdo...» y otra pseudoinclusiva, intentando llamar a la identificación de todas, como un pedido de ayuda para la comprensión de las actividades, es decir, demuestra duda en relación a la propuesta «... Lo que no me queda claro es si cada una de **nosotras proponemos** un tema con una evaluación» Es decir, aquí vemos que nos hizo falta una reunión para aclarar y debatir lo que queríamos de una disciplina internacional, como la llamamos.

El 28 de setiembre de 2015, Alice (PB) escribió:

Hola compañeras,

la idea es que podamos escogerlo en conjunto/ para no perder tiempo con posibles materiales que no se adapten a nuestros grupos. Laura, buen congreso y descanso!

Saludos,

Alice

Alice contesta con mitigación pseudoinclusiva: «... la idea **es que podamos escogerlo en conjunto**», buscando llamar a la participación a sus colegas incluso a Laura (PA) que está en silencio, deseándole «... **buen congreso.**» El comportamiento social de Laura (PA) hasta este momento sigue siendo pasivo, de poca frecuencia.

El 29 de setiembre de 2015, 10:23, Paula(PU) escribe:

Estimadas.

Estoy de acuerdo con la selección de los temas / y la forma de evaluar, / así como con las fechas propuestas por Alice. De todas formas pongo a consideración unos materiales sobre desarrollo de destrezas en el aula ELE, /que, creo que se alinea con lo propuesto.

Si les parece podríamos dar inicio al sitio / y no demorarnos más. Por mi parte les aviso/ que, entre el 5 y el 13 de octubre estaré de viaje con escaso acceso a Internet.

Cariños

Paula

[no adjuntó ningún archivo]

El 29 de setiembre Greici escribe:

Empecemos esta semana, / animen a sus estudiantes! Buen trabajo a todas nosotras

Greici

Paula (PU) sigue con mitigaciones contesta a Greici con copia a todas. El 29/09/2015 16:50, Paula escribió:

¡Genial!!!! Alice: Tú subís el material / y luego apoyo con el mío. ¿Estamos todas de acuerdo con las fechas fijadas para los plazos?

Paula

El 29 de septiembre de 2015, Alice escribió:

Bárbaro, Paula. Hoy llego a casa tarde de la noche. Hasta mañana los cuelgo. Saludos!

En esta secuencia de correos las docentes colaboradoras intentan negociar los textos que conformarán una secuencia de actividades para los alumnos en el grupo del *facebook*, sin embargo, hay una falla. Paula (PU) muestra acuerdo con la propuesta de Alice (PB), al decir «... **De todas formas** pongo a consideración unos materiales sobre desarrollo de destrezas en el aula ELE, /que, **creo que se alinea** con lo propuesto.» Usa conectores distanciadores, **de todas formas**, o sea, está de acuerdo con Alice (PB), pero quiere agregar algo más, para mitigar su participación. No obstante, no sabremos si por descuido o porque pretendía hacerlo después Paula (PU) no adjunta archivos, los cuales serían sus textos, tampoco los puso en la carpeta compartida que teníamos en *drive*. Los textos que se hallan allí, todos agregado por Alice (PB) el 30/09/2015, son: Baygorria (2013) sobre la corrección del error y el feedback, otro de Santamaría y Araneda (2008) sobre espacios interactivos de comunicación y la construcción de identidades, y, por fin, el de Ruescas (2010) sobre la interacción, conciencia y desarrollo de la autonomía en clase, todos añadidos por Alice (PB). O sea, que Paula (PU) no ha cumplido su tarea de subir textos para intercambiar, pese a contestar a la investigadora, la cual siempre usa EP «buen trabajo **a todas nosotras**» (Greici) para con ello intentar crear la identificación con el proyecto. Entonces Paula (PU) nos dice«¡**Genial!!!!** Alice: Tú subís el material / y luego apoyo con el mío.»

Hubo aquí una preocupación en prevenir daños a su imagen, atenuación e incluso valoración por el trabajo de las demás, pero no hubo su aporte.

Tuvimos en esta secuencia buena negociación de tareas y participación, pero que no se efectivizaron en el trabajo de la docente colaboradora uruguaya. Nos falta aquí un poco del compromiso mutuo y de responsabilidad en Wenger (2001). Laura (PA) parece entender que los textos que nos había enviado por *mail* de su disciplina del cuatrimestre anterior ya eran suficientes, y no comprende que debería participar de esta discusión. Y al final, Alice (PB) se quedó sin una autorización definitiva si podría o no colgar la tarea. (diario de campo, investigadora 10/2015).

El 8 de octubre de 2015, Alice (PB) escribió:

Compañeras,

Mañana por la mañana pienso enviarles un mail a mis alumnos con las orientaciones que siguen abajo.

ACTIVIDAD 1

Plazo de realización: 12 a 26 de octubre. Entra al grupo de Facebook «Disciplina internacional Brasil/Argentina/Uruguay» y responde a las preguntas que se han compartido.

Comparte tus impresiones/opiniones/experiencias definiendo claramente a qué pregunta haces referencia. Intercambia tus opiniones con tus compañeros, especialmente los de Argentina y Uruguay.

ACTIVIDAD 2

Plazo de realización: 26 de octubre a 2 de noviembre

Lee el texto «La corrección del error y el feedback en la clase de lengua extranjera. Un análisis desde los estudios de la afectividad.» de autoría de Stella Maris Baygorria.

Alice (PB) intenta con ese «... *pienso en enviarles...*» intenta no imponer su voluntad, compartiendo con sus compañeras su decisión de actividad, y de hecho, según mis observaciones del contexto virtual, no las colgó en el muro del grupo, al no recibir una respuesta efectiva. (diario de campo, investigadora 10/2015). Por lo contrario, las respuestas de sus compañeras fueran las que siguen abajo:

El 21 de octubre de 2015, 20:31, Laura (PA) escribió:

Hola, chicas:

he leído lo que antecede / y es muy buena la propuesta de trabajo. Este semestre, como les había comentado, dcito Literatura española I (Medieval). Propuse que xxx y xxxx colaboraran ya que hicieron conmigo en el 1º cuatrimestre el Seminario de Introducción a la Investigación con temas semejantes a los propuestos. Como ayuda y que hago, entonces? Carinos

En esta conversación Laura (PA) sigue con su comportamiento social de una identidad de quien está lejos del objeto en discusión, las negociaciones de las actividades, ella no se ha identificado aún con él, y, por lo tanto, aún no entra en el núcleo de la comunidad de práctica. Asimismo, intenta proteger su imagen al mostrarse voluntariosa «Como ayuda y que hago, entonces? Carinos». Laura (PA) solo alcanzará otro nivel de comprensión al final de nuestra etapa cuando nos pide subir un power point con preguntas de auto evaluación a los estudiantes. Puede que no haya sido lo más recomendado para un muro de facebook, sin embargo, hay que señalar un cambio de identidad, fruto de una reunión por skype que tuvimos ella y yo (la investigadora), en la que ella pudo evacuar sus dudas sobre mi proyecto. Nuestra conversación duró casi una hora, desde entonces, ella empieza a comprender la propuesta. (diario de campo, investigadora 11/2015).

El 21 de octubre, Paula (PU) escribió:

Hola Alice

Espero que estés bien. Te paso más abajo mi propuesta de trabajo.

La idea es que cada alumno busque y lea información que les apoye en sus opiniones a este respecto. La consigna es que cada alumno publique al menos tres entradas. La primera planteando su postura, otra apoyando el comentario de un compañero, pero sustentándolo con un marco teórico propio y un último paso difiriendo de la opinión de otro. Este último caso es opcional.

Si estás de acuerdo, lo subo y etiqueto a los alumnos de Brasil.

Cariños.

Paula

TRABAJO PARA EL GRUPO DE FB

Pensemos que este grupo es un foro para discutir sobre un tema yacente en la enseñanza de segundas lenguas.

El objetivo principal de esta propuesta es que, mediante la realización de un debate en este mismo foro, cada participante reflexione sobre si es posible que los adultos aprendamos a hablar una lengua extranjera sin que hayamos estudiado de manera explícita la gramática de la misma. Chomsky argumentaba que sí era posible. Según el autor, lo que nos permitía aprender una lengua era el contacto rico y variado con hablantes de ese idioma. (negrita usado por ella)

Paula (PU) atenúa al iniciar el mensaje «... Espero que estés bien» y luego, plantea usando una oración condicional «Si estás de acuerdo, lo subo y etiqueto a los alumnos de Brasil. Cariños». Alice y Laura (PA) no le contestaron y ella me preguntó a mí que me parecía la actividad, yo le dije que bien, pero que tendría que verlos con las demás colaboradoras. (Diario de campo

investigadora,10/2015). Y, al parecer, ella colgó la actividad sin la autorización de las demás.

3° evento — Lejos de lo acordado, lejos de cumplir una secuencia de actividades.

Lo acordado era buscar puntos de encuentro entre ambos cursos reales, y armar las actividades para el ambiente virtual, al cambiar para textos de teorías lingüísticas no socio-interaccionistas sin una explicación de por qué sería interesante conocer otra perspectiva. Así siendo se pierde la motivación y la secuencia didáctica.

El 21 de octubre, Alice (PB) escribió:

Hola, Paula

estoy en clase y los chicos están trabajando en los comentarios del facebook. Leí junto con ellos lo que subiste al grupo / y lo propuesto ahora se aleja un poco de lo que habíamos acordado inicialmente, por lo menos en términos teóricos. / Entonces, pensé que el texto que estaba reservado para que leyesen en la segunda etapa de la actividad (eso iba a ser para más adelante, después del 26 de octubre) y / que tenía relación con las preguntas iniciales, lo olvidamos y nos quedamos centrados en Chomsky y Canale. Me parece mejor.

Copio en este texto a las compañeras para que todas acompañen la tarea y cualquier cosa volvemos a conversar.

Besos, Alice

Como podemos ver en los correos que anteceden Paula (PU) a tomado su decisión y subido la actividad sin el aval de las demás colaboradoras, como yo le había planteado, pues siempre se intentó tratar de que el proyecto fuera algo negociado entre las docentes colaboradoras. Resulta que el planteamiento teórico de Paula (PU) iba por otra línea que la brasileña, como hemos podido notar en los textos escogidos por Alice (PB) siempre había una vertiente más sociointeraccionista de pensar el aprendizaje de un idioma, y esa diferencia cultural de elección de temas y marcos teóricos, cambió totalmente el rumbo de las actividades en nuestro grupo de *facebook*. En el subacto Alice (PB) manifiesta su acuerdo a la nueva situación con atenuación, buscando reparar daños a la imagen de Paula (PU), «... **lo olvidamos** y nos quedamos centrados en Chomsky y Canale. **Me parece mejor**. Y termina el mensaje con mucha cortesía «... **cualquier cosa volvemos a conversar.**» Aunque en realidad, solo una de sus alumnas hizo esta tarea, pues los demás no la entendieron, como nos dice la docente «... estoy en clase y los chicos están trabajando en los comentarios del facebook. Leí junto con ellos lo que subiste al grupo / y lo propuesto ahora **se aleja un poco de lo que habíamos acordado** inicialmente, por lo menos en términos teóricos.»

Habría que poner en pauta no solo cómo formar una comunidad de práctica, sino que también cómo negociar y trabajar juntos el tema de la interculturalidad académica. Al final esta etapa solo tuvo una actividad que fue un «rompehielos» propuesto por Alice (PB) en el que los estudiantes tenían que contestar a una serie de

preguntas sobre el aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del alumno, basándose en sus propias experiencias. En muchos casos terminó habiendo muchas respuestas de escuetos sí o no. Pero fue la única oportunidad en la que los estudiantes trabajaron y expusieron un poco de sus identidades en línea.

En referencia a la segunda etapa (2016), pese a que las docentes argentinas sabían de comunidad de práctica, estaban de acuerdo con ello y negociaban bien las actividades, logramos una comunidad de práctica, en un primer momento, pero no marchó una comunidad entre los alumnos. Tampoco la construcción en común del conocimiento entre ellos. Eso se debe a que, luego de las primeras reuniones, surgió una situación incómoda que tiene que ver con la 1ª etapa de este proyecto: Laura (PA) la docente colaboradora de la etapa del 2015 reivindica su participación en mi investigación en el 2016, porque ya preexistía un convenio de intercambios presenciales entre nuestras universidades. Sin embargo, mi investigación de tesis se justificaba su relevancia al hecho de preexistir un vínculo entre universidades, pero mi tesis es independiente a ello legalmente. Además al enviarnos su diario de campo con un *mail* de autoevaluación Laura (PA), menciona su participación limitada debido a qué no era fácil comprender mi propuesta y que la alfabetización digital era muy distinta entre las docentes, incluso me recomendaba: «... **Sería muy positivo que Verónica participara** en el marco del Departamento de Letras; la experiencia de Greicy es aprender y enseñar una lengua, **en este caso, ELE, eso es propio del Depto de Letras.**» el departamento de ELE para seguir. (e-mail Laura PA, 25/01/2015). Con ese problema, Cecilia (PA), la docente colaboradora argentina en 2016, me avisa que deja nuestro proyecto. Luego, me propone otra solución.

Por *chat* de *facebook* Cecilia me escribe:

Hola Greici. Estuve hablando con Verónica / y para que no se pierda la posibilidad de articulación / si querés te ofrezco un espacio de Prácticas que tengo en otra institución de nivel terciario. No es la Universidad pero se trabaja bien. / Si te interesa subo el programa al Google Drive. Cariños. Cecilia

Al seguir intentando reparar el malentendido, quizás por un comportamiento social de solidaridad a mí Cecilia me convence de que puede seguir aunque sea con un Instituto privado en el que trabaja en un profesorado. Busca valorarlo al decir «... No es la Universidad **pero se trabaja bien.**» Y me deja cómoda para decidirlo, al mismo tiempo, que se muestra voluntariosa y sin más vueltas «**Si te interesa** subo el programa al Google Drive». Esos recursos me hicieron aceptar la idea. Además estaban las exigencias de la academia, pues debería seguir poniendo en marcha el proyecto como fuera.

Así se hizo, y logramos buenas negociaciones. Pero, por problemas técnicos con el *Moodle* y de calendarios académicos, el año lectivo se estaba terminando, no se pudo concretar la propuesta que venía bien negociada. Al fin, la tutora de Cecilia

(PA), Verónica (PA), es quien elucida que pese a los problemas y diferencias de calendarios se podría poner en marcha una actividad.

Y, al fin, es ella Verónica (PA) quién publica la entrada en el único foro de *Experimentando Moodle*, organizando las ideas que anteceden en una consigna de tarea de foro. Los alumnos no contestaron al foro, por problemas técnicos, los argentinos perdieron su acceso al ambiente, y no hubo forma de reparar con la ayuda de nuestro soporte técnico. Al ser difícil hacerlo, se desmotivaron, y obviamente, no salieron los certificados de participación como pedidos por Cecilia. Aquí el comportamiento social de Verónica fue el de la solidaridad, y fue la participante principal al intentar terminar las discusiones con una tarea concreta.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como pudimos ver, buscar juntar disciplinas, estudiantes y docentes no es sencillo. Pasa primero por un buen diálogo entre las docentes. En los datos vemos que en la primera etapa hubo muchas faltas de respuestas a lo propuesto por ellas, ralentizando las negociaciones y desmotivando a todas nosotras. O sea, se trató de una supuesta cooperación mutua, pero con falta de compromiso real. (Wenger, 2001). Eso se explica por la participación no autosustentable, y fallas en el significado en lo que respecta a la solidaridad simbólica y negociación. (Herring, 2004). Los papeles sociales también han sido muy distintos entre las participantes: la investigadora estuvo en el centro de la comunidad, Alice (PB) y Paula (PU) intentaban ocupar el protagonismo. En cambio, Laura (PA) estaba al margen, en la periferia sin entender la propuesta, pidiendo ayuda en algunos momentos, sin éxito, o bien excusando su falta de participación.

Por otro lado, en la segunda etapa pocas veces han faltado respuestas inmediatas, y la comunidad discursiva dentro de la de práctica ha sido de mucha cortesía, Marlangeon (2014), sin embargo, a la hora de concretar las actividades, no se ponían en marcha al momento. Además, se vio todo casi arruinado, por el reclamo del protagonismo de la docente de la etapa anterior Laura (PA).

Los papeles sociales, en el sentido de autorizar o no autorizar el protagonismo del otro han sido evidentes en las interacciones, al poner al otro en la periferia al no contestar prontamente su consulta o al no autorizar la consigna de las actividades. Sí, es cierto que había siempre mucha concordancia con lo propuesto por el otro, pero el interlocutor necesitaba más que la cortesía del estar de acuerdo, necesitaba el permiso final para la publicación de las consignas y sumado a los problemas técnicos en la segunda etapa, fueron factores que condicionaron nuestras fallas al constituir una comunidad de practica virtual y la anhelada muestra de posibilidad de regionalización en casa. Necesitamos más que docentes de lenguas, necesitamos docentes con

una identidad regional, que al conocer las bases teóricas que sostienen la enseñanza de lenguas de los países vecinos, pueda con ello crecer en su labor crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briz, Antonio (2012) La (no)atenuación y la descortesía, lo lingüístico y lo social ¿son parejas? In: MORALES, Julio Escamilla, VEGA, Grandfield Henry. **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía em el mundo hispánico**. Estocolmo: Universidad del Atlántico/Universidad de Estocolmo/EDICE, p. 33-75.
- Desgagné, Serge (2007) O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.edu.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- Gonzalez, Carina Soledad (2012) Redes sociales en el aula y su utilización en el contexto universitario. **Actas del Congreso Internacional EDUTEC 2012: Canarias en tres continentes digitales: educación, TIC y NET-Coaching**. Canarias. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258167462_Redres_sociales_en_el_aula_y_su_utilizacion_en_el_contexto_universitario>. Acesso em: 06 fev.2016.
- Hall, Stuart (2005) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.
- Herring, Susan (2004) Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In: BARAB, S. A., KLING, R., GRAY, J. H. (org.). **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning** (pp. 1-35). New York: Cambridge University Press. Disponível em: <<http://ella.slis.indiana.edu/~Herring/cmda.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.
- Marlangeon, Silvia Kaul de (2014) Unidades extralingüísticas de Análisis del Discurso de (des)cortesía. In: Dossier El estudio de la cortesía y la descortesía. **Signo y Señá**, numero 26, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>> pp. 9-24.
- Mercosul Educacional. Sistema de Informação e Comunicação – SIC. O setor educativo do Mercosul (SEM). [S.l.], 2016. Disponível em: < <http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.
- Wenger, Etienne (2001) **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidade**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

DESDE ADENTRO / DESDE AFUERA, O LOS LUGARES DEL INVESTIGADOR: UNA MIRADA EN TORNO A LAS PRÁCTICAS LETRADAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA

YANET FUSTER¹

RESUMEN

En este recorrido compartiré un avance de mi investigación sobre las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología y presentaré mi tema de tesis de Maestría, la cual está actualmente en proceso de elaboración. Me focalizaré en aspectos vinculados al proceso investigativo que estoy llevando adelante, sobre todo en cuanto a mi posición como investigadora. Desarrollaré los conceptos bajtinianos de cronotopía y exotopo y los relacionaré con el caso que estudio, presentando al dialogismo como propuesta metodológica.

PRESENTACIÓN

En este trabajo propongo un abordaje sobre los usos de la escritura y la lectura en la educación superior, tomándolas como prácticas letradas, e instalo el tema teniendo en cuenta las implicancias que el mismo reviste desde la perspectiva de los estudiantes. Parto de la inquietud por investigar de qué forma los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (FIC-Udelar) se enfrentan en su trayecto por la universidad a la producción de textos complejos y cómo dimensionan el «escribir» en relación al contexto de formación en el que se encuentran inmersos.

Considero que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores.

En la investigación que aquí presento la mirada se orienta hacia el análisis de las percepciones de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Bibliotecología en

¹ Profesora Adjunta de Planeamiento en el área de la Información. Facultad de Información y Comunicación. FIC-Universidad de la República..

relación a cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica en la disciplina. El proyecto de investigación que los estudiantes deben realizar como requisito para acceder al título será el foco de mi investigación. Este tipo de práctica discursiva ocupa dentro de la carrera un espacio interesante, pues el estudiante debe ser capaz de proponer un aporte novedoso acerca de un tema que despierte su interés en relación a las Ciencias de la Información y a su vez desarrollar una iniciación a la investigación. Esto último lo vincula al trabajo intelectual y a un modo de producir textos que es nueva, pues a lo largo de su trayecto como estudiante no se ha enfrentado antes a trabajos de tan largo aliento como este que se le solicita como requisito de egreso.

Para considerar las implicancias que la lectura y la escritura poseen en relación al objeto de estudio, tomé en cuenta el enfoque sociocultural. Me basé en las nociones de prácticas letradas, comunidades de práctica y teoría del diálogo, este último visto desde una perspectiva bajtiniana, para sostener mi trabajo desde el punto de vista teórico-conceptual. La razón de la elección de este camino parte del convencimiento de que dicho enfoque permite estudiar las prácticas de lectura y escritura de forma situada y en vínculo estrecho con los contextos en los cuales se desarrollan. A propósito plantea Bajtín

Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en diálogo... Si convertimos el diálogo en un texto parejo (esto es, si eliminamos las fronteras entre las voces (los cambios de los sujetos hablantes), lo cual es posible en un principio (la dialéctica monológica de Hegel), entonces el sentido profundo (infinito) desaparecerá (tocaremos el fondo, pondremos punto muerto) (Bajtín, [1974]- 2011: 382).

En ese diálogo amplio, no solo está el ahora del intercambio, situado en un hoy concreto, sino un encuentro que debe ser comprendido extensivamente, pues en él se desarrolla una discusión ideológica a gran escala, en la cual está involucrado el pasado, a través de las voces que participaron de la discusión, y el futuro, en las respuestas que estas palabras dichas hoy recibirán hacia adelante. No solo se involucra un tiempo determinado, situado y concreto, un pequeño tiempo instalado en un aquí y ahora, sino un tiempo global, un gran tiempo que da cuenta de un espacio infinito de matices socio históricos y culturales en interacción.

1. PROPÓSITOS DE UNA INVESTIGACIÓN «EN DIÁLOGO»

Con esta intervención busco indagar acerca de las percepciones de los estudiantes sobre sus procesos de elaboración de los trabajos para acceder al título de Licenciado en Bibliotecología desde la perspectiva de la teoría del diálogo de impronta bajtiniana. Para ello me he propuesto conocer las vivencias de los estudiantes acerca del vínculo

entre escritura-lectura y aprendizaje de la disciplina en su etapa final de formación de grado universitario, así como también revisar la percepción de los estudiantes sobre los aspectos que dificultan la producción de sus trabajos finales, poniendo en diálogo esas distintas percepciones y teniendo en cuenta el tiempo transcurrido entre el nacimiento de la idea/tema de dicho trabajo y su entrega como producto terminado.

Resulta clave además acercarme a lo que efectivamente hacen los docentes en sus aulas en relación a la lectura y a la escritura, identificando las estrategias que llevan adelante aquellos docentes que integran a la enseñanza de su disciplina la comprensión y la elaboración de textos académicos.

También es necesario hacer foco en los documentos institucionales y analizar el lugar que ocupa la producción escrita y la lectura en el Plan de Estudios 1987 (modificado en 1993) de la Licenciatura en Bibliotecología y en los programas de sus distintas asignaturas².

Planteo una investigación «en diálogo» pues los propósitos que me han guiado para sostener mi investigación se interconectan, es decir, son interpretados en base a la interacción que surge de las dimensiones tomadas en cuenta. El dialogismo ha vertebrado mi propuesta no solo teóricamente, sino que esta mirada ha formado parte también del planteo metodológico que seguí en mi trabajo. Para esta presentación me centraré en mi propuesta metodológica y les contaré cuáles han sido las dimensiones que he tomado en cuenta para mi análisis.

Sin dudas hay aristas que han quedado sin considerar a lo largo de esta investigación, la realidad es compleja y sus múltiples ángulos hacen que sea imposible abarcarla en su totalidad, sumado a ello no se deben perder de vista «las restricciones contextuales» (Denzin y Lincoln, 2012: 62). Con la expresión «restricciones contextuales» refiero al hecho de que no es fácil acceder a toda la información que surge en el contexto de la FIC y que está vinculada a mi objeto de estudio. En relación a esto podría mencionar el ingreso a las actividades de aula, el cual no siempre es posible. Esto no se debe a falta de voluntad de parte de los docentes a la hora de permitir el acceso a sus clases, sino a que muchas veces los temas vinculados a los procesos de lectura y escritura emergen espontáneamente en el salón de clase y no forman parte de una inclusión deliberada en la planificación docente, como punto a tratar en el desarrollo del curso. Esto obstaculiza la recuperación de esas vivencias, las cuales por más que puedan ser trasladadas a un discurso posterior y componer parte del contenido en una entrevista, pierden la espontaneidad del momento en que ocurrieron y por tanto la riqueza que le confiere el instante en que fueron emitidas y el conocimiento de las causas que generaron que el diálogo se encausara por esos tópicos. A esto se suman las resistencias que están presentes en toda investigación, siempre que

2 Utilizaré el término asignatura para referirme a las materias que integran la propuesta curricular de la carrera pues de esta forma se las nombra en el plan de estudios 1987 mod. 93.

alguien interviene en la realidad pretendiendo interpretarla y entenderla. No obstante ello ha sido mi intención integrar los aspectos que he considerado que tienen mayor impacto sobre el tema de investigación que he elegido.

En este caso las dimensiones consideradas han sido las percepciones de los estudiantes, la palabra de los docentes, el análisis de los documentos institucionales (el Plan de Estudios 1987, mod. 93 y los programas de esas asignaturas), el marco institucional dado por el Instituto de Información, y el contexto de desarrollo de la carrera en relación al lugar que esta ocupa en la oferta educativa de la Universidad de la República.

A continuación presentaré algunos aspectos relacionados a los caminos que he tomado respecto a la conducción de mi investigación, planteada desde el paradigma cualitativo y abordada como un estudio de caso. Es desde esa perspectiva que oriento el análisis y la comprensión de los materiales empíricos recogidos, y desde donde planteo las técnicas de recolección de datos, en diálogo con el contexto en que el fenómeno que estudio ocurre «naturalmente»³.

2. EL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

En esta tesis he pretendido desarrollar una mirada de corte etnográfico sobre mi objeto de estudio. En las investigaciones de orientación etnográfica la interacción ocupa un lugar de privilegio, pues el investigador participa situado dentro del contexto específico de la investigación y dicha interacción se ve favorecida al trabajar con una comunidad de pequeñas dimensiones. Ambos puntos se dan en mi investigación, pues yo participo como investigadora inmersa en este escenario de investigación al desempeñarme como docente del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación y además porque este Instituto cuenta con una población pequeña en términos numéricos.

Cabe destacar que pude acceder y situarme de forma cercana al universo investigado gracias a que los canales para que realice mi investigación han estado siempre abiertos y cuento con aval institucional para desarrollar mi intervención. Esto ha sido de gran ayuda en todo el proceso de investigación, sin ese grado de apertura y colaboración por parte de estudiantes, docentes, y espacios de gestión ejecutiva y administrativa de la institución, la investigación seguramente no habría sido tan provechosa en cuanto a la calidad de los testimonios y a las evidencias recogidas: «el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene

3 La naturalidad se da en el hecho de que no aísla el objeto de estudio, sino que, por el contrario, lo analizo en su espacio natural y en diálogo con varias de las dimensiones en juego. El uso de comillas refiere a que, a pesar de lo antes mencionado, este escenario donde lo cotidiano acontece se ve alterado en virtud de la investigación, esto es inevitable ya que estamos interviniendo sobre la realidad y solo ese hecho, por más cuidadosa que sea la intervención, afecta al entorno.

fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios solo aparecen raramente. Entrar a un escenario por lo general es muy difícil» (Taylor y Bogdan, 1996: 36) pero afortunadamente en este caso las circunstancias permitieron el desarrollo de la investigación.

Siguiendo con la consideración acerca del método etnográfico, es necesario agregar que en este caso no se trata de una investigación etnográfica propiamente dicha, pues yo no me he instalado a convivir en el escenario de investigación, y porque no puedo considerarme ajena a ese grupo (en las investigaciones de corte etnográfico el investigador no pertenece a la comunidad que investiga). Conozco la comunidad por haber formado parte de ella en sus tres órdenes: soy docente, fui estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología y egresé de esa carrera.

La metodología empleada para desarrollar mi investigación es cualitativa pues la mirada desde este enfoque incorpora en el análisis la interacción del investigador con los temas investigados. «Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión» (Sautu, 2005: 56) son ideas propias de las metodologías cualitativas que he volcado a mi propuesta de investigación. El empleo del término totalidad no implica necesariamente que todas las dimensiones vinculadas a mi objeto de estudio hayan sido atendidas, pretender esto sería utópico. El uso de esta expresión alude a mi intención de integrar (es decir interconectar o hacer interactuar) la mayor cantidad de factores vinculados a mi investigación, todos cuanto la realidad y mi capacidad de análisis me permitan atender. Esas dimensiones se encuentran situadas en un tiempo particular, donde el lenguaje juega un rol clave, en tanto vía de expresión y como objeto de estudio en sí mismo.

Dentro de esta metodología la observación participante y el análisis de la realidad circundante son los aportes que nutren mi investigación desde lo etnográfico. A ello se suman las técnicas de recolección de datos empleadas que fueron las siguientes: entrevistas a estudiantes y docentes, encuestas a estudiantes a través de medios virtuales, observación participante en escenarios donde estudiantes y docentes interactúan y el análisis de los documentos institucionales.

Como ya he manifestado, el foco de mi investigación lo constituye la escritura del trabajo final de grado. Se trata de un trabajo que inicia al estudiante en la investigación, y que implica una tarea de largo aliento con la que no se ha enfrentado antes en su trayecto de formación. Para ello cuenta con un tutor vinculado al tema de su investigación y con un tutor metodológico que realiza un apoyo en cuanto a los métodos y a las técnicas de investigación más acordes para esa investigación puntual que los estudiantes eligieron realizar. Este trabajo puede realizarse en grupos de hasta tres estudiantes y tiene una extensión promedio de 90 páginas, de acuerdo al relevamiento que he realizado, pues en la biblioteca de la facultad hay una base de datos donde

consta información de todos los trabajos finales que los estudiantes han desarrollado en los últimos 18 años y se puede acceder a ellos en formato papel.

3. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

Mi investigación se desarrolla en el marco del Plan de Estudios 87, modificado 1993, por ser este el plan que rige para los estudiantes sobre los que se sostiene mi investigación. Si bien la situación institucional en que actualmente se dicta la carrera cambió, y a su vez ahora existe otro plan de estudios vigente, en nuestro caso es necesario centrarnos en el documento del plan anterior, pues la trayectoria estudiantil de los actores sociales investigados se sitúa en ese marco documental. Los estudiantes que están cursando en el nuevo plan recién están comenzando a desarrollar su trabajo final para obtener el título, por eso no fueron elegidos como foco de esta investigación. No obstante ello, y debido a que los cambios producidos en los últimos años han sido claves e impactan fuertemente en el presente de la carrera y de los estudiantes en su totalidad, en mi tesis también me detengo en la consideración de lo que hoy es la Licenciatura en Bibliotecología, en el contexto de la flamante Facultad de Información y Comunicación.

De acuerdo a los datos obtenidos, actualmente existen 25 estudiantes del plan 87 (mod. 93) que se encuentran desarrollando activamente el proyecto final de grado. La valoración de estudiantes activos se fundamenta en la consideración de que existen muchos estudiantes que han iniciado el proyecto y lo han abandonado. Llamo activos a aquellos que en los últimos seis meses han intervenido sobre el trabajo final efectuando avances. Accedí a esta información gracias al aporte de los estudiantes que amablemente respondieron a una encuesta que les realicé. La institución no cuenta con una base de datos que contenga este registro, por lo que fue necesario consultarlos directamente a ellos. La encuesta fue respondida por 27 estudiantes, y si bien resulta difícil estimar la cantidad total de estudiantes que podrían efectivamente haberla respondido, considero que esta información complementa los datos recogidos por otros canales y brinda otro foco a la hora de analizar las percepciones de los estudiantes.

Los datos se relevaron a través de una encuesta de google, y se difundió la información acerca de mi investigación a través del facebook ya que desde el año 2010 a la fecha los estudiantes se comunican de forma más fluida mediante las redes sociales, y por tanto responden mayormente a las consultas y a las solicitudes realizadas a través de ese canal. Sumado a ello también hemos subido la encuesta al espacio que tienen los estudiantes en la plataforma EVA, el cual corresponde al CEICo (centro de estudiantes de información y comunicación). En relación a la puesta en contacto con los estudiantes a través de estas vías ha sido invaluable el apoyo de Lucía Ruiz, consejera por el orden estudiantil de la FIC y estudiante avanzada de la carrera de

Bibliotecología. En una entrevista realizada a la mencionada estudiante la consulté acerca de la posibilidad de establecer contacto con la totalidad de los estudiantes que transitan el tramo final de la carrera, y en virtud de su respuesta, y gracias a su apoyo, decidí comunicarme a través de estas vías, siendo ella misma el nexo que ha posibilitado subir las encuestas tanto vía Facebook como por el entorno virtual EVA-CEICo. De esta forma he buscado asegurar la mayor difusión posible y a su vez insistir en la necesidad de respuesta al enviar el cuestionario por varias vías.

También he realizado entrevistas a los estudiantes que se encuentran desarrollando el trabajo final para acceder al título. En total se efectuaron 38 entrevistas, 27 a estudiantes inscriptos en Montevideo y 11 a estudiantes matriculados en el Centro Universitario Litoral, Regional Norte, sede Paysandú, departamento donde actualmente se imparte la carrera y existen estudiantes que se encuentran desarrollando el proyecto final de grado. Sobre la carrera en Paysandú debo destacar que me he focalizado en entrevistar y seguir la trayectoria de los estudiantes que ingresaron en 2006 y 2007. Esta es la primera generación que cursa la Licenciatura en Bibliotecología en esa institución y única en el marco del plan de estudios 1987, mod. 93, pues luego de esa fecha comenzó a impartirse bajo el nuevo plan de estudios (2012). Si bien la inscripción ocurrió en dos instancias, durante 2006 y 2007, estos ingresantes formaron parte de la misma cohorte. Los inscriptos en 2007 se unieron a los del año anterior, y por ello recibieron más tarde los cursos que se dictaron en el segundo semestre de 2016, que era el primero de la carrera, pues los cursos se iniciaron en agosto. En dicho centro de estudios las carreras de bibliotecología y archivología ya cuentan con su tercera generación de estudiantes: 2006/7, 2012 y 2017 han sido los años de inicio, pues para abrir nuevas inscripciones se espera que la generación anterior haya terminado de cursar.

A estos testimonios se suman los recogidos gracias a la consulta efectuada a los docentes, en este caso a través del correo docentes.información@fic.edu.uy. Desde 2015 los he consultado a través de esta dirección una vez al año para saber quiénes están guiando estudiantes en sus trabajos finales y quiénes son los estudiantes que están recibiendo esas tutorías. Esto me ha permitido triangular los datos recabados a través de la consulta estudiantil y acceder a más información, pues el hecho de apelar a la voluntad de los docentes hace que algunos datos puedan haberse perdido por no recibir respuesta a mi solicitud y lo mismo puede haber ocurrido en relación a las encuestas a los estudiantes.

Sobre la cantidad de docentes que guían estos trabajos, he tomado la decisión de contabilizar por asignatura y no por docente encargado de las tutorías, ya que la orientación la asume el docente encargado del curso (grado 3 o superior) ocasionalmente apoyado por sus ayudantes y/o asistentes. Hecha esta salvedad, las unidades curriculares que han participado del seguimiento al trabajo de los estudiantes en estos últimos tres años son 11.

A la consulta general a los docentes se le suman las entrevistas en profundidad efectuadas a algunos de los docentes que guían trabajos finales de grado, en este caso han sido entrevistados nueve docentes dentro de los cuales incluyo al docente responsable del apoyo a los estudiantes en sus trabajos finales desde el punto de vista metodológico, el sociólogo José Fernández, quien además de realizar la tutoría metodológica de los trabajos finales de grado dicta el seminario/taller «Proyecto de investigación», situado en el séptimo semestre de la carrera. Tal como se plantea en el Plan de Estudios 87, mod.93, este seminario se desarrolla en el séptimo semestre de la carrera y está «al servicio del desarrollo de los proyectos de investigación a elaborar en el último año de la carrera. Es este un método válido en cualquier nivel del aprendizaje. En la situación prevista se ha pensado que es particularmente apto para introducir en la metodología científica y en las técnicas adecuadas el trabajo intelectual» (EUBCA, 1997: 27). Dicho taller resulta una instancia clave en el proceso de investigación y escritura del trabajo final, y afortunadamente pude participar en una clase del seminario taller y observar de primera mano cómo los estudiantes dimensionan estas instancias de la formación y cómo se desarrolla la intervención docente.

Quiero destacar la posibilidad que me ha brindado el prof. José Fernandez al integrarme en rol docente a su curso «Proyecto de investigación» en la plataforma EVA, pues de esta forma he podido vivenciar el proceso de enseñanza desde un lugar que sin su apoyo y su apertura hubiera sido imposible. Pude conocer los materiales con que trabaja y los temas de investigación sobre los que efectúa la orientación para apoyar el camino del estudiante en sus inicios a la investigación.

Además de esta observación participante, también estoy teniendo la posibilidad de realizar el seguimiento de un caso donde un docente guía a dos estudiantes en la realización del trabajo final de grado. Esta oportunidad ha sido riquísima en cuanto a la calidad de los datos recogidos sobre la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura en esa instancia de su formación, pero también ha aportado datos acerca del vínculo que se construye entre estudiantes y docentes en estos encuentros, y ha arrojado luz respecto a lo que implica el seguimiento del proceso de realización de trabajos de esta magnitud. Pude participar de los seis encuentros que hasta el momento se han llevado a cabo pues el docente a cargo, el prof. Javier Canzani, se comunicó conmigo desde el inicio de la orientación, lo cual permitió realizar el seguimiento desde el momento mismo en que esa interacción se produjo. Tuve acceso a los textos que los estudiantes le enviaban y también pude presenciar las devoluciones docentes en forma virtual y presencial.

Si bien resulta imposible organizar los datos en una tabla que divida por años la cantidad de proyectos de investigación realizados por los estudiantes, pues la elaboración de estos trabajos no puede circunscribirse a un año en concreto (en algunos casos los estudiantes afirman que no se encuentran trabajando de forma sostenida en el mismo, y que les ha demandado varios años, en otros casos sí están trabajando

en forma sistemática, pero sostienen que han dilatado en el tiempo su finalización pues no les ha resultado fácil su realización), lo que sí puede dividirse en años es la inscripción al seminario/taller Proyecto de investigación. Dado el valor que este seminario tiene en relación al desarrollo del trabajo final de grado es que se detallan a continuación las estadísticas de inscripciones de los últimos tres años:

2015	2016	2017
23	27	25

Tabla 1: Inscripciones al Seminario Proyecto de Investigación en Montevideo (datos suministrados por bedelía del Instituto de Información).

Otro dato a tomar en cuenta es el que refiere a los ingresos y egresos a la carrera, esto arroja luz respecto al porcentaje de estudiantes que llegan a los últimos tramos de la carrera y finalizan los cursos. En las tablas que siguen se exponen estos datos, los que, sumados a otros, servirán de insumo para el análisis de los hallazgos que estoy estudiando en mi tesis. La tabla 2 refiere a los ingresos a la carrera de bibliotecología, concretamente a inscripciones recibidas en Montevideo, y contabiliza los datos hasta el año 2012, fecha hasta la que rigió el plan de estudios 1987 modificado 1993. La tabla 3 muestra los egresos que se han producido en Montevideo desde el año 2009 a la fecha.

La tabla 4 presenta los datos de los ingresos a la carrera en el Centro Regional Norte, sede Paysandú. En la tabla solo aparecen los ingresantes en 2006/7 pues solo ellos cursaron en el marco del plan de estudios 1987 mod. 93 sobre el cual baso mi investigación. Respecto a los egresos en Paysandú solo han sido cuatro, por lo tanto no amerita la realización de una tabla. Conviene aclarar que todos ellos pertenecen a la generación de ingreso 2006/7. A continuación presento las tablas discriminadas por años:

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
95	179	154	82	100	74	69	57

Tabla 2: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo (datos suministrados por el SGB-sistema de gestión de bedelías- de la FIC en Montevideo).

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
17	14	19	15	21	20	29	17

Tabla 3: Egresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo (datos suministrados por el SGB-sistema de gestión de bedelías- de la FIC en Montevideo).

Año	2006	2007
Cantidad de ingresos	65	38

Tabla 4: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Paysandú (datos suministrados por el SGB-sistema de gestión de bedelías- del CenUR Litoral Norte).

4. APORTES DESDE LA TEORÍA DEL DIÁLOGO

Cronotopía y exotopía son dos conceptos planteados por Bajtín que refieren a la relación espacio-tiempo, y que si bien nacieron vinculados a la actividad estética, luego traspasaron esta frontera y fueron aplicados a la investigación en ciencias humanas. El término exotopía alude a la idea de un lugar exterior, fundamental en el trabajo de investigación, el cronotopo se emparenta con la exotopía en cuanto a que comparte con aquel concepto el campo semántico del espacio como zona de acción donde interactúan los sujetos investigados en diálogo con el entorno, pero cabe puntualizar que en el caso del cronotopo no solo hablamos de lugar, sino también del tiempo y de su insolubilidad respecto al espacio. La definición temporal es inseparable de la espacial, es aquel momento y no otro en el cual el sujeto de investigación en tanto actor social vive, y es en ese tiempo y en ese escenario concreto donde el investigador interviene. En ese espacio las piezas del engranaje se tejen y se ensamblan, sin perder cada una su lugar, en una temporalidad única e irrepetible.

El interés por plantear estos conceptos y llevarlos a mi tesis se explica cuando pensamos en la tensión entre dos puntos de vista que están presentes en la investigación, sobre todo en ciencias humanas. Me refiero, por un lado, al intento por entender la vivencia de los actores investigados, sus percepciones, sus movimientos en relación al tema que se estudia, y por otro resulta crucial no perder de vista que esa vivencia a la que el investigador se acerca, en un tiempo y en un espacio determinado, no es la suya y que debe tomar distancia de ella para valorar esos hallazgos intentando minimizar lo más posible su subjetividad.

Esta tensión está muy presente en mi investigación, abordada como un estudio de caso, donde como investigadora me siento muy cercana al universo que estoy estudiando. Elijo el término oscilación para designar este movimiento en que me encuentro, ya que por momentos me ha resultado difícil separar los lugares, el adentro y el afuera, y tratar de situarme en un lugar exterior, tanto en el trabajo de campo como en el posterior análisis de los datos. La oscilación da cuenta de ese vaivén, de esa fluctuación propia del andar que en mi camino como investigadora he transitado, buscando entender las miradas de los investigados, pero sin fusionarme en ellas.

Según Amorim (2006) las ciencias humanas son entendidas por Bajtín como ciencias del texto, pues el hombre posee la capacidad de ser productor de textos, y según ella: «... el texto del investigador no debe enmudecer al texto del investigado, debe restituir las condiciones de enunciación y de circulación que le confieren las múltiples posibilidades de sentido. Pero el texto del investigado no puede hacer desaparecer el texto del investigador, como si este se eximiese de cualquier afirmación que se distinga de lo que dice el investigado» (Amorim, 2006: 98). De estas afirmaciones se desprende que los puntos de vista del investigador y las percepciones que surgen de los aportes de los investigados deben mostrarse con independencia, para

que el diálogo revele la tensión y la asimetría entre estas miradas, situadas desde ángulos distintos, a veces convergentes, a veces contrapuestos. En esto va la riqueza del trabajo investigativo y su poder hermenéutico, gracias al cual es posible la tarea interpretativa.

Focalizar en el lugar del investigador resulta clave, pues considero que eso está estrechamente vinculado a la calidad del trabajo que presento. Esto es importante por las implicancias éticas que están en juego, las cuales son cruciales a la hora de hablar de sensibilidad y responsabilidad en el trabajo investigativo. Según Bishop (2012: 237, énfasis del autor) «Los investigadores, miembros de una comunidad pueden, desde adentro, emprender la investigación de un modo mucho más sensible y responsable que los investigadores de afuera». Si bien su planteo es atendible, no comparto sus valoraciones acerca de que la sensibilidad y la responsabilidad del investigador tengan que ver únicamente con el lugar desde donde este se sitúa, sobre todo porque a veces resulta muy difícil establecer un espacio fijo desde el cual posicionarse, y porque la complejidad que conlleva una investigación hace que las variables intervinientes sean múltiples y se interconecten entre sí. Si bien el lugar es clave, la sensibilidad y la responsabilidad en el trabajo dependerá de cada investigación, de sus alcances, de los actores implicados y de la variedad de los factores intervinientes.

Puede pensarse que es más fácil acceder a la información cuando se está situado desde dentro y sobre todo poder leer datos no verbales (Merriam apud Bishop, 2012), es decir, comportamientos de los estudiantes en relación a la forma en cómo se vinculan a las prácticas letradas en espacios como la biblioteca o el aula, o las implicancias del contexto y como este permea en las acciones de los actores sociales, pues al conocer la comunidad uno tiene más elementos para comprender el objeto de estudio, pero también se ha escrito acerca de que los investigadores próximos al universo estudiado se ven sesgados e influidos por este, y por ende son incapaces de formular preguntas críticas.

El investigador situado desde dentro posee conocimiento acerca de la cultura institucional, lo cual puede serle útil para interpretar los materiales empíricos recogidos y ser capaz de captar «el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido» (Denzin y Lincoln, 2012: 62) por los actores implicados.

De la actividad estética a la investigación en ciencias humanas, los conceptos bajtinianos de cronotopo y exotopía traducen la actividad del artista y se aplican perfectamente a la labor del investigador. Según Orlando (2012: 135, énfasis de la autora, traducción mía del original en portugués): «El trabajo de construcción del terreno de campo del investigador cualitativo puede ser tratado en términos análogos al trabajo del escritor durante el proceso de creación artística, donde tiempo, espacio e individuo histórico real se interconectan cronotópicamente».

El concepto de cronotopo instala las coordenadas espaciotemporales a través de las cuales el gran tiempo bajtiniano de la cultura y la historia se interconecta con el

tiempo interno que se desarrolla en el escenario de investigación, donde los individuos desarrollan su actividad participativa dialógica. Es gracias a esa comprensión, en diálogo con las coordenadas socio histórico y culturales, que podremos llegar a interpretar los hechos que atañen a esos seres que constituyen nuestro objeto de estudio.

Pero el trabajo de comprensión solo puede darse si se articula en dos movimientos: el de acercamiento y el de distancia en relación al universo estudiado. El investigador se aproxima, vivencia, participa del mundo investigado, pero luego es necesario que aleje su mirada para, desde otra perspectiva, poder comprender y acceder a una visión que al investigado le sería imposible acceder por sí mismo. El trabajo exotópico permite asumir esa actitud de extraposición pues «es una colocación desde fuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual permite armar la totalidad del personaje que internamente está disperso en el mundo determinista del conocimiento, así como en el abierto acontecer del acto ético» (Bajtín [1952-53]- 2011: 23).

Las palabras de Amorim complementan lo expuesto, pues ella afirma: «No puedo verme como totalidad, no puedo tener una visión completa de mí mismo, solo el otro puede construir el todo que me define» (Amorim, 2006: 96). En esto reside el valor de la exotopía, pues solo el otro, situado en forma extranjera respecto de mi experiencia, puede dar una imagen acabada de mí mismo. En un acto generoso y responsable, el artista da de sí ayudando a comprender aristas del otro que solo desde un lugar exterior se pueden iluminar promoviendo «la comprensión llena de simpatía y la definición del acontecer vital [del otro] de una manera realista y cognoscitiva, y como parte de un espectador éticamente imparcial» (Bajtín, [1952-53]- 2011: 23).

La mirada no es estable, porque no se trata de captar y reproducir lo que se ve, sino de situar y perspectivizar la visión, de complejizarla integrando en ella múltiples aristas, permitiendo que se produzca a partir de esa mirada de un caso particular, la totalización exotópica (Amorim, 2006) y construir un sentido más abstracto y universal que trascienda la visión que ofició de punto de partida y así inscribirla en el gran tiempo bajtiniano. «Es importante resaltar que ese diálogo no es simétrico, y aquí reaparece el concepto de exotopía. El investigador debe hacer intervenir su posición exterior: su problemática, sus teorías, sus valores, su contexto socio-histórico, para revelar del sujeto algo que él mismo no puede ver» (Amorim, 2006: 100).

Como muy bien plantea Bajtín «la extraposición se ha de conquistar, y a menudo se trata de una lucha mortal» pues es necesario encontrar el punto de vista propio y separarlo del punto de vista del investigado: «el autor debe convertirse en otro con respecto a sí mismo como persona, debe logarse ver con ojos de otro» (Bajtín, [1952-53]- 2011: 24).

Los conceptos aquí presentados se complementan y contribuyen a crear una idea de completud. Lo individual está presente en la exotopía, pues al menos siempre hay dos voces que en contrapunto permiten el diálogo en el concierto del mundo. Lo

colectivo, por su parte, deviene en el concepto de cronotopo, inscripto en la historia y perteneciente a la esfera social y cultural. A cada nueva temporalidad corresponde un nuevo hombre, puntualiza Amorim (2006), el cual se va transformando, viviendo, en diálogo con su particular circunstancia. Es mi intención a través de esta investigación aproximarme a las vivencias de estos seres que desde sus percepciones como estudiantes tejen parte de la historia a partir de la palabra. Es su palabra lo que me interpela como investigadora desde lo que es el otro para mí.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES SOBRE MI EXPOSICIÓN

En este recorrido he pretendido mostrar algunos aspectos que yo considero relevantes en relación a mi investigación. En esta oportunidad elegí centrarme en el lugar que ocupo, ese entre-lugar que me sitúa desde adentro y desde afuera en cuanto a mi posición como investigadora en un escenario que me es familiar y del que me siento parte, pero del que a su vez necesito tomar distancia para poder analizar los datos y sostener o derribar los supuestos de los que partí cuando inicié mi estudio.

Mi investigación se encuentra en etapa de análisis de datos, tome la decisión de no abordar una interpretación primaria de esos datos, sino más bien centrarme en el planteo metodológico, pues considero que este aspecto tiene aristas interesantes en mi investigación y en tal sentido merecen ser expuestas.

De acuerdo al diseño de esta investigación, el estudio de caso ha ocupado un lugar central, pues si bien el tema de mi investigación lo constituyen las prácticas letradas y la lectura y la escritura en el nivel terciario, el caso sobre el que focalizo mi investigación ha permitido que todo el planteo teórico pueda verse a la luz de una realidad concreta, pero a su vez compartida, pues si bien me focalizo en los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología, esta investigación puede extrapolarse a la realidad percibida en otras carreras de nivel universitario, pues los estudiantes plantean vivencias en torno a la lectura y a la escritura y modos de acercarse a estas prácticas en su calidad de estudiantes universitarios y no solo desde el lugar que ocupan como alumnos de una determinada carrera.

Partir de la voz de los participantes ha sido crucial, y en tal sentido la calidad de las intervenciones y los escenarios en los que he podido ingresar hacen que se redimensione mi responsabilidad en cuanto a la tarea investigativa, pues además debo honrar ese lugar que estos actores involucrados en mi investigación me dieron al desandar caminos y al dar su palabra confiando en mí.

BIBLIOGRAFÍA

AMORIM, M. (2006). «Cronotopo e exotopía». Em: BRAIT, B. Bajtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto. pp. 95-114.

- BAJTÍN, M. (1952-53). «El problema de los géneros discursivos». En: BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011. pp. 245-287.
- BAJTÍN, M. (1974). «Hacia una metodología de las Ciencias Humanas». En: BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011. pp. 379-390.
- BISHOP, R. (2012). «Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial: el enfoque kaupapa maorí en la creación del conocimiento». En Denzin, N.; Lincoln, I. (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa. pp. 231-282.
- DENZIN, N.; LINCOLN, I. (2012). «Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica». En Denzin, N.; Lincoln, I. (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa. pp. 43-101.
- EUBCA (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología*. Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines.
- ORLANDO, V. (2012). «¡Estamos em japonês!»: dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada (Pelotas, RS, Universidade Católica de Pelotas). Disponible en: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/index.php?subdir=Doutorado&sortby=name>.
- SAUTÚ, R. (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina. Lumiere.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

LA INFORMACIÓN IMPLÍCITA EN LAS MONOGRAFÍAS DE HUMANIDADES

PRESENTACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS DE LOS IMPLÍCITOS A PARTIR DEL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

LIC. PROF. ESTELA GONZÁLEZ¹

PRESENTACIÓN

Para estas jornadas consideré pertinente comunicar algunos resultados de mi tesis de maestría en la que investigo la presencia de la argumentación en las producciones monográficas de los estudiantes de grado de la FHCE. Analizo las formas a partir de las que se construye la argumentación y el lugar de los contenidos implícitos en el género académico *monografía* en las diferentes licenciaturas de la FHCE de la Udelar. Trabajo con el corpus de investigación que pertenece al proyecto de investigación denominado *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina*. Esta investigación formó parte de los Proyectos para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria CSE – CESIC y fue diseñado e implementado por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Beatriz Gabbiani y la Dra. Virginia Orlando.

El corpus está integrado por una muestra de 59 monografías de grado de estudiantes de la FHCE del Plan 1991 de un período que se extiende entre los años 2005 y 2014, con excepción de una monografía del año 2001, una del 2003 y una del 2004. Todas pertenecen al Plan de estudios mencionado y a las siguientes licenciaturas: Ciencias Antropológicas (11), Ciencias de la Educación (9), Filosofía (4), Ciencias Históricas (3), Letras (7) y Lingüística (25), denominación que se corresponde con el Plan 1991.

Desde una orientación teórica que considera a la lectura y a la escritura como prácticas situadas y desde el concepto «género discursivo», he investigado en las formas a través de las que se construye la argumentación en el «género académico monografía» de las diferentes licenciaturas a partir de los siguientes procedimientos: la indagación en la organización de la escritura que busca justificar conceptos y posiciones teóricas, la observación del funcionamiento de un argumento en el desarrollo

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Udelar
Consejo de Formación en Educación - ANEP

del conocimiento, la determinación del posicionamiento del autor en el desarrollo de su escritura, la recuperación de la información implícita de los movimientos argumentativos y de otros segmentos significativos, el análisis de la oposición de ideas a través de la identificación de las distintas voces del discurso desde una perspectiva crítica, la comparación de las diferentes prácticas disciplinares y la identificación de los distintos órdenes discursivos institucionales.

Mi análisis está centrado en las construcciones argumentativas de la sección «Introducción» y de la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales» de la totalidad del corpus.

ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS

La cuestión del discurso argumentativo se enmarca dentro del tema del lenguaje que ha sido presentado como problema de reflexión desde los comienzos de la filosofía en occidente, y ampliamente estudiado e investigado en las últimas décadas desde distintas disciplinas. El tema del lenguaje forma parte de la problemática que orientó la discusión de la retórica clásica y se relaciona con el problema de la verdad y con la cuestión ontológica que indaga acerca de la posibilidad de afirmar —o no— la existencia del mundo o de *un* mundo, entre otros asuntos. En filosofía ha sido constante la presencia de la reflexión acerca del lenguaje en función de estos y otros problemas que la disciplina y los filósofos a lo largo de la historia han intentado resolver. En el siglo IV aC, Aristóteles abordaba el problema del lenguaje y planteaba la relación entre retórica y dialéctica en función del problema del conocimiento y en relación al problema de la verdad planteando lo siguiente:

La retórica es una antistrofa de la dialéctica, ya que ambas tratan de aquellas cuestiones que permiten tener conocimientos en cierto modo comunes a todos y que no pertenecen a ninguna ciencia determinada. Por ello, todos participan en alguna forma de ambas, puesto que, hasta un cierto límite, todos se esfuerzan en descubrir y sostener un argumento e, igualmente, en defenderse y acusar. Ahora bien, la mayoría de los hombres hace esto, sea al azar, sea por una costumbre nacida de su modo de ser. Y como de ambas maneras es posible, resulta evidente que también en estas (materias) cabe señalar un camino. Por tal razón, la causa por la que logran su objetivo tanto los que obran por costumbre como los que lo hacen espontáneamente puede teorizarse; y todos convendrán entonces que tal tarea es propia de un arte (Aristóteles, 1999: 162).

Aristóteles consideraba que la retórica sería la encargada de vincular la dialéctica y la política, de esta forma, y teniendo en cuenta esta función, la describió y explicó sus relaciones mostrando cómo el trabajo de argumentación ocupa un lugar central en el desempeño retórico.

En este sentido y en la actualidad, parte de la reflexión en torno a los temas mencionados han sido puestos en relación con la enseñanza de la lectura y de la escritura

en educación superior pasando a ser parte de la investigación científica ya que preocupan a académicos, a educadores, así como también a quienes están a cargo del diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas. De esta manera, Padilla y Carlino (2010) consideran que:

El concepto teórico de 'alfabetización académica', acuñado en Inglaterra y utilizado en plural para destacar la diversidad de prácticas escriturales y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea & Street, 1998), se ha extendido para abarcar en forma más general la formación para escribir en la universidad y las disciplinas. Sin embargo, ha de reconocerse a las corrientes norteamericanas escribir a través del currículum` y `escribir en las disciplinas` su papel en impulsar las propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). Son estos enfoques en conjunto los que han llevado a perfilar líneas de investigación-acción en las aulas universitarias con el propósito de estudiar, a la vez que favorecer, la apropiación de los modos de escribir característicos de la educación superior y de las profesiones. (Padilla, C. y Carlino, P., 2010: 2)

La escritura académica es, entonces, una actividad compleja y en este sentido Dolz (1995) sostiene que el escritor debe comprender la tarea en determinado contexto de comunicación a partir del que elabora los contenidos, planifica y realiza selecciones léxicas cuidando cohesión, coherencia y reglas ortográficas y gramaticales. En cuanto a la enseñanza de la escritura, y de la argumentación en particular, Dolz sostiene que:

... es una actividad verbal específica cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos. (Dolz, 1995: 68)

De esta forma, para investigar en los temas y problemas relacionados con la lectura y la escritura académica, una perspectiva interesante es la que abre la aproximación al discurso que entiende a la lectura y a la escritura como prácticas situadas. Las personas escriben y leen a partir de géneros discursivos, por esto, «lectura» y «escritura» son prácticas que pueden ser pensadas a partir de ese concepto. Al respecto, Bajtín (2002) afirma que:

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas, y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su

conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva. (Bajtín, 2002: 252)

De manera que, en tanto es posible entender las diversas formas de escritura académica como prácticas situadas y constitutivas de alguna esfera de la comunicación, sus tipos discursivos relativamente estables de enunciados pueden constituirse en una unidad de análisis de investigación.

Al mismo tiempo, con respecto a la lectura y escritura argumentativa en contextos educativos, y a la observación, investigación y evaluación de la argumentación, Muñoz (2013) considera que puede ser abordada desde distintas perspectivas. Sostiene que, por un lado, desde el punto de vista lógico-estructural un argumento está constituido por un conjunto de proposiciones de las que una de ellas, la conclusión, se sigue o es el resultado de otras que la apoyan y la fundamentan, las premisas. De tal forma que para que ciertos Datos justifiquen la Conclusión se necesita una Ley de Pasaje o premisa que legitime la inferencia. Además afirma que, teniendo en cuenta la interacción o el diálogo, la argumentación es entendida como confrontación de puntos de vista:

La argumentación es toda práctica discursiva que se pone en marcha cada vez que una cuestión (planteada directamente en forma de pregunta o no) debe ser resuelta, y las respuestas de los interlocutores no son coincidentes. Cuando la respuesta ofrecida no encuentra oposición, entonces no hay necesidad de argumentación. (Muñoz, 2013: 16)

Por nuestra parte, en Uruguay, las prácticas de escritura vienen siendo consideradas en la investigación académica en tanto constituyen un índice a tener en cuenta cuando se evalúan los «trayectos» de los estudiantes en el nivel primario y secundario de enseñanza. Está presente en la reflexión que hace la Universidad cuando investiga sus propias prácticas. En este sentido, Orlando y Gabbiani (2016) consideran que en función de la universalización del Ciclo Básico en Enseñanza Media y de la generalización del Bachillerato y de la enseñanza universitaria, la Udelar ha decidido reflexionar sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes.

De esta manera, he determinado que para el análisis de la escritura académica en tanto práctica situada, se hace fundamental tener en cuenta la perspectiva que abre el Análisis Crítico del Discurso (ACD). En este sentido, Fairclough (2008) sostiene que la teoría social ha profundizado en la consideración de la naturaleza social del lenguaje para el análisis del discurso en tanto uso y como práctica social. Afirma que el ACD debe considerar la relación dialéctica entre lo social y el uso del lenguaje. A través de esa dialéctica es que se constituyen las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias. Sostiene que el ACD investiga tanto las determinaciones entre prácticas discursivas, eventos y textos, así como también la relación entre estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios.

No obstante, el autor observa cómo la teoría crítica ha venido siendo cuestionada desde el punto de vista de su legitimidad epistemológica e incluso metodológica cuando sostiene lo siguiente:

La teoría crítica y el análisis crítico están actualmente siendo cuestionados desde varios frentes teóricos, y muchos analistas se muestran cada vez más escépticos con respecto al uso de conceptos teóricos básicos tales como poder, ideología, clase e incluso verdad/falsedad. Considero que estos cambios teóricos están relacionados con las derrotas y repliegues de la izquierda en muchos países durante la última década o más, y con la irrupción de una agresiva «nueva derecha» (Fairclough, 1995: 29-30).

Ahora bien, ¿qué se entiende por *ideología*? Si bien el concepto de ideología es complejo, Fairclough (1995) vincula la ideología con las relaciones sociales de poder cuando considera que las mismas son asimétricas y por lo tanto de dominación. En este sentido considera que:

La crítica ideológica como parte de la actividad académica e intelectual, incluyendo al ACD y a su aplicación educacional como «conciencia crítica del lenguaje» debería ser entendida en términos de la relación entre grupos de intelectuales en tanto estrato social, y estas luchas en términos de luchas de clases sociales y otros grupos sociales primarios (Fairclough, 1995: 34).

Desde su perspectiva de análisis, considera que todo evento discursivo opera ideológicamente, pero esto no lo lleva a afirmar su falsedad ni a establecer juicios de verdad respecto al discurso, por el contrario, inscribe los eventos discursivos en la reproducción de las relaciones de poder dado que la función de la ideología es la reproducción de determinado tipo de relaciones de explotación que se constituyen en función de ciertos modos de producción. De todas formas, dado el dinamismo discursivo que se produce a través de la interacción, en el plano cultural estas relaciones no son estáticas sino que cambian.

PRESENTACIÓN DE UN ANTECEDENTE DE INVESTIGACIÓN EN EL ANÁLISIS DE IMPLÍCITOS

Con respecto a la información implícita, y revisando antecedentes de aplicación de categorías para el análisis de los implícitos, me pareció interesante tener en cuenta a Santiago (2012) quien analiza la presuposición estructural en los avisos publicitarios y lo hace en función de elementos lingüísticos que funcionan como marcadores de lo implícito o de la presuposición que es aceptada por los interlocutores con valor de verdad. A continuación muestro la clasificación que este investigador realiza para el análisis de los implícitos:

- Cláusulas con marcadores temporales tales como *antes*, *después*, *mientras*, entre otros. En el ejemplo «*Mientras* estábamos leyendo, sonó el teléfono»,

la verdad que se asume en el punto de partida es la primera proposición que se introduce a partir de «mientras».

- Cláusulas con marcadores subordinantes tales como *porque, cuando, mientras*, entre otros. En el ejemplo «Todos se sienten cubiertos *cuando* nosotros los aseguramos», lo que se asume como verdadero es la segunda proposición que se introduce a partir de «cuando».
- Cláusulas con marcadores relativos tales como *que, quien, que, donde, cuando*, entre otros. En el ejemplo «Artigas, *que* fue el protector de los pueblos libres, murió en Paraguay», se asume la verdad de la información que se introduce con el relativo «que».
- Cláusulas comparativas a partir de marcadores como el que se muestra en el siguiente ejemplo «*Si* odias ser adorado por los fans, [*entonces*] no compres ese producto». En este caso, la información asumida es la que se introduce a partir de «si» y hasta «entonces».
- Cláusulas adverbiales tales como: «*Cuando* el agotamiento se presente», «*cuando* se duplica el dolor», «*cuando* la derrota agita una bandera» [*entonces*] «yo estaré acá para hacerte la vida fácil». En este caso, la información que se asume como punto de partida es la que se encuentra en la primera parte del enunciado que se introduce a partir del elemento «cuando».
- Palabras interrogativas tales como *quién, qué, por qué, cómo*, entre otras. En estos casos, la información presentada después del elemento interrogativo se asume como cierta. En el ejemplo «¿*Quién* rompió el vidrio?», la información asumida es la rotura del vidrio.
- Elementos de la sintaxis, cuando determinada parte de la oración se asume como verdad. En el ejemplo «La puerta gris de la entrada del edificio está algo despintada», la información que se asume verdadera es la que resulta de la nominalización «la puerta gris de la entrada del edificio».
- Elementos del léxico, como por ejemplo «La mala educación debe ser erradicada». En este caso se asume como verdadera la calificación «mala».
- Sistemas de valores tales como ideología, normas sociales, que se manifiestan a través de calificaciones, valoraciones o posicionamientos epistémicos y axiológicos tales como «La crisis de la educación en el Uruguay actual». Aquí el elemento «crisis» funciona con valor ideológico en tanto se asume como tal y dado que desde una perspectiva social y cultural es una idea discutida cuando se la observa en la circulación de los discursos.

ALGUNOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE MI TESIS DE MAestrÍA

Investigar el lenguaje desde la perspectiva de las humanidades implica pensar el lenguaje en función de un horizonte que incluya lo social y lo cultural así como también

en función de la categoría *sujeto* en tanto *sujeto discursivo*. Fairclough (2008) sostiene que el discurso está configurado socialmente y culturalmente en un doble sentido: se constituye desde lo social y contribuye a configurar lo social. Para el análisis del discurso, esta afirmación tiene, entre otras, las siguientes dos consecuencias: la necesidad de reconocer e identificar el dinamismo y la complejidad de la dimensión sociocultural en el discurso, y la imposibilidad de comprender esa complejidad y ese dinamismo sociocultural si no se considera que esa comprensión se hace desde un discurso que ha sido configurado por lo socio-cultural. De esta manera, el *sujeto* que usa el lenguaje —y el *sujeto* que usa el lenguaje cuando investiga—, se encuentra atravesado por el lenguaje entendido como *discurso*. Pero este *discurso* se constituye dentro de lo que Fairclough denomina *orden discursivo* que es social y cultural. Si bien esto no significa tener que asumir determinismos, es posible afirmar que, así entendido, el *sujeto* es *sujeto* en tanto *sujeto sujetado* a un discurso, a un *orden del discurso*. Sin embargo, y dado que se entiende a la cultura en función de su dinamismo y de su cambio, este *sujeto sujetado* no ocupa siempre la misma posición en el juego de la cultura, ni establece de manera estable las mismas relaciones.

De esta forma, una consideración dinámica y relativamente autónoma de la cultura y del *sujeto* permite poner en diálogo al ACD con lo que desde mi punto de vista son las tres líneas teóricas fundamentales para el análisis del discurso argumentativo.

En primer lugar, consideré pertinente incluir la perspectiva de la Pragmadiálectica a partir de la que van Eemeren et. Al. (2002 y 2006) intentan superar la perspectiva de la lógica formal y el criterio de validez deductiva en el análisis de la argumentación ya que consideran que un enfoque de este tipo es limitado. Por el contrario, sostienen que la argumentación es caracterizada a partir de una diferencia de opinión, o de un punto de vista que se es necesario defender. En el análisis, se requiere identificar el punto de vista y sus defensas, mientras que para la recuperación de los implícitos consideran necesario la identificación de lo que denominan el «óptimo pragmático». La perspectiva de análisis que desarrollan tiene carácter interdisciplinario o multidisciplinario en el que se sintetizan categorías de distintas disciplinas como «la filosofía, la lógica, la retórica, la teoría de la comunicación, el análisis del discurso, la psicología, la sociología y el derecho.» (van Eemeren y Grootendorst, 2002: 11).

En segundo lugar, encontré imprescindible aplicar un modelo que permitiera visualizar y explicar el funcionamiento de las estructuras que se ponen en juego en el razonamiento presente en la argumentación. A mi entender, el modelo argumentativo de Toulmin (2003) permite el análisis de la argumentación desde un punto de vista lógico al tiempo que posibilita analizarla en función de contextos determinados. Toulmin considera que, a partir de los *Datos*, quien argumenta defiende un punto de partida y lo hace, además, planteando *Garantías* que justifican el paso de los *Datos* al punto de vista. Este movimiento argumental se ve respaldado, además, por información más genérica, de mayor peso y alcance, encargada de sostener la argumentación.

A esta información la denomina *Respaldos*. Al mismo tiempo, considera que el sujeto argumenta a través de mecanismos de modalización a partir de *Modalizadores*, dando lugar así a la posibilidad de *Refutación*, ya que todo movimiento argumental que se plantea en función de ciertas condiciones, da lugar a la refutación cuando las condiciones se ven modificadas o en función de ciertas *Excepciones* a la regla que el propio argumento prevé. De esta manera, también el modelo de Toulmin posibilita tener en cuenta la dimensión social y cultural en el análisis del discurso argumentativo.

Por último, tuve en cuenta el punto de vista epistemológico de Perelman (2000) quien a partir de un planteo actualizado de la retórica rechaza el concepto de «evidencia» en el pensamiento en general y en la argumentación en particular. Sostiene que incluso la evidencia de lo que los neopositivistas han dado en llamar «enunciados protocolares» —de observación primera— es el resultado de lo social e histórico. Por eso para el análisis de la argumentación incluye la observación y el análisis de juicios de valor y de diferentes elementos retóricos en todos los niveles de un argumento razonado, hasta, por ejemplo, en la selección y presentación de los datos que justifican algún punto de vista. Nuevamente, para esta línea de pensamiento, lo sociocultural es constitutivo de la argumentación razonada.

Ahora bien, ¿cómo debieran ser puestos en relación el discurso, lo social y lo cultural? Fairclough (2008) sostiene que la *relación* entre el discurso y otros aspectos de lo social no constituye una constante transhistórica, es decir, no es un fenómeno o un tipo de *relación* que se mantenga constante a través de las distintas épocas históricas. Por el contrario, esta *relación*, o este *tipo de relación*, constituye una variable histórica que cambia y se modifica en las distintas épocas, de tal forma que existen diferencias cualitativas de la *relación dada* entre el discurso y otros aspectos de lo social. Lo que cambia no es el discurso, o lo social o ambos, sino que lo que cambia es el *tipo de relación* entablada entre el discurso y la dimensión social. Esto permite pensar que el cambio que se produce en las distintas épocas es un cambio de racionalidad, un cambio de episteme.

Por lo tanto, el discurso, lo social y lo cultural se relacionan en términos de órdenes discursivos relacionales y jerárquicos. Pero también desde la concepción de un sujeto que, independientemente de si es o no consciente de lo que hace, es constituido por esos órdenes discursivos con los que, de cualquier manera, mantiene una relación de relativa autonomía, aunque esta sea vista por algunas perspectivas teóricas como una especie de ficción.

Por último, quiero hacer referencia al ACD como una metodología adecuada para poner en evidencia posibles *objetos de investigación*. Fairclough (2008) sostiene que a través del análisis crítico pueden identificarse temas que se presentan en el discurso con una determinada frecuencia y que circulan en diferentes contextos sociales. Para Fairclough, estos temas constituyen *objetos de investigación*. Propone algunos de estos *objetos* tales como *identidades sociales*, *sociedad de la información*,

sociedad del conocimiento, relaciones sociales, sistemas de conocimiento y sistemas de creencias, entre otros.

Finalmente, a los efectos de definir las técnicas para la recolección de datos y para el registro de la información pertinente para los objetivos de la investigación, me ajusté a un diseño teórico-metodológico cualitativo. Esta metodología es caracterizada por Silverman (2009) como relativamente flexible ya que sostiene que el análisis cualitativo permite estudiar lo que las personas hacen en función del contexto al tiempo que posibilita estudiar de manera integrada los procesos, resultados, significados y causas.

En suma, la investigación cualitativa que es sensible al contexto me ha permitido dar significado a los datos recogidos en función de la complejidad de los fenómenos indagados. Al mismo tiempo, me posibilitará evaluar resultados y reflexionar sobre algunos temas que conforman la *red social del discurso*.

OBJETIVO GENERAL DE MI TESIS DE MAESTRÍA

Determinar la presencia de la argumentación y de la información implícita de los movimientos argumentativos en la escritura de estudiantes de grado de FHCE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los movimientos argumentativos prestando especial atención en la «Introducción» y en las «Conclusiones» o «Consideraciones finales» de la totalidad de las monografías disponibles.
- Identificar la información implícita y los supuestos de verdad de algunos de los movimientos argumentativos de la «Introducción» y de las «Conclusiones» de las monografías atendiendo sobre todo a la información que se vincula con la presentación del problema de investigación y con su resolución.
- Analizar el posicionamiento del autor de las monografías frente a su propio discurso y al discurso de otros.
- Comparar los movimientos argumentativos y la información implícita de la escritura académica en las distintas licenciaturas.
- Evidenciar los órdenes discursivos disciplinares que remiten a órdenes discursivos de carácter social.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo argumentan los estudiantes universitarios en humanidades?
- ¿A qué justificaciones racionales recurren para presentar los temas de investigación?
- ¿A qué justificaciones racionales recurren para evaluar los resultados de investigación?

- ¿Cómo justifican conceptos y posiciones teóricas?
- ¿Cómo dialogan con otras voces?
- ¿Qué coincidencias y qué diferencias se presentan en las prácticas de escritura argumentativa de las diferentes disciplinas y qué tipo de argumentos e implícitos son más frecuentes en cada una de ellas?
- ¿Cuáles son los órdenes discursivos institucionales en FHCE?
- ¿Cómo se relacionan estos órdenes discursivos institucionales con el nivel social, cultural e ideológico?

TÉCNICAS PARA LA RECOPIACIÓN DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

- Para determinar cómo argumentan los estudiantes universitarios de grado observé y registré marcadores lingüísticos argumentativos presentes en la sección «Introducción» y en las «Conclusiones» o «Consideraciones finales» en función de las categorías de análisis de la Pragmadiálctica (Van Eemeren, F. Grootendorf, R., 2002) y de Toulmin (2003).
- A los efectos de analizar la estructura de los movimientos argumentativos y de los razonamientos, me basé en los tipos de argumentos planteados por Weston (2001), en la clasificación de la argumentación de la Pragmadiálctica (Van Eemeren, F. Grootendorf, R., 2002) y en el análisis de los razonamientos propuesto por Toulmin (2003).
- Para evidenciar la modalización del autor y su posicionamiento frente al conocimiento, tuve en cuenta las categorías de la retórica de Perelman (2000) y la distinción de atributos de modalidad de Gutiérrez (1997).
- En el análisis del trabajo con el problema de investigación tuve en cuenta el modelo o patrón propuesto por Swales (1990) en el modelo «CARS» [crear un espacio de investigación, por sus siglas en inglés: Create a Research Space]. Este patrón identifica y describe un movimiento en tres etapas en la presentación del problema de investigación en la sección Introducción de los trabajos académicos: *Estableciendo un territorio, Estableciendo un nicho y Ocupando un nicho*.
- A los efectos de registrar y analizar cómo el autor se posiciona y dialoga con su propio discurso —Autorrepresentación del Decir (ARD)— y con el discurso de otro —Representación del Discurso Ajeno (RDA)—, tuve en cuenta lo propuesto por Authier-Revuz (2003).
- Para recuperar la información implícita, observé la sección «Introducción» y la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales», prestando especial atención a las argumentaciones incompletas recuperando la Garantía, a los Respaldos de argumentaciones y a los supuestos de verdad que forman parte de la estructura de los enunciados. Para eso me basé en las categorías de Toulmin (2003) y de la Pragmadiálctica para el análisis de los

razonamientos. También recurrí a lo propuesto por Gutiérrez (1997) con relación a la estructura argumentativa como la relación razón-conclusión entre enunciados en donde la presuposición es la proposición no explicitada, así como también a lo planteado por Ducrot (1984) con respecto a la nominalización como uno de los lugares para identificar los presupuestos en la estructura del enunciado.

- Para establecer los supuestos de verdad en la estructura de los enunciados tuve en cuenta el concepto de los «relativos» en tanto «traspositores» propuesta por Alarcos (1999), analizando en especial los elementos «que» y «como».
- Para establecer aspectos relacionados con las prácticas disciplinares de cada licenciatura, observé, registré y analicé tipos de argumentos, implícitos, modalización y posicionamiento del autor, entre otros aspectos significativos.
- Con el propósito de establecer qué diferencias hay en la escritura argumentativa de las diferentes licenciaturas y a los efectos de identificar qué tipo de argumentos y de implícitos son más frecuentes, comparé las características de los movimientos argumentativos y la información implícita recuperada en las distintas monografías dentro de cada licenciatura.
- De acuerdo al ACD, para analizar las prácticas de escritura como prácticas discursivas institucionales, identifiqué elementos comunes a todas las licenciaturas a partir de la comparación de la forma y contenidos de los movimientos argumentativos.
- De acuerdo al ACD, para inferir el «orden social del discurso», consideré los elementos comunes de las prácticas de escritura institucionales en tanto eventos discursivos que se producen en función de lo social que puede ser explicitado a partir del análisis de los implícitos comunes.
- A los efectos de situar las prácticas de escritura, consideré la información disponible de las encuestas a estudiantes y docentes realizadas por el proyecto de investigación al que he hecho referencia en la presentación de esta comunicación.

EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Para recuperar y analizar la información implícita de esta licenciatura, seleccioné el trabajo monográfico al que denominé *Informativo central*. Consideré interesante el tema desarrollado en la monografía porque de manera clara me permitió evidenciar la dimensión sociocultural del discurso.

En esta monografía el autor justifica su trabajo monográfico a partir de una definición de la «sociedad de la información». En su análisis, sostiene que se hace necesario buscar un paradigma educativo acorde con las necesidades de los estudiantes de

su época en la que los cambios culturales y sociales se producen de manera acelerada. Para eso indaga en distintos modelos de enseñanza y evalúa la función y la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aprendizaje. A continuación presento dos ejemplos seleccionados para mostrar el modelo de análisis de la información implícita.

Ejemplo 1:

Sin lugar a dudas las Nuevas tecnologías de información abren un *importante* abanico de nuevas posibilidades en el área educativa. *Entre los aspectos que me interesa destacar, el primero* es la motivación escolar. Siendo la motivación de los alumnos uno de los *desafíos permanentes que enfrentamos los docentes a diario*, esas tecnologías aportan nuevas formas de presentar contenidos, de manera más *dinámica y atractiva* para los estudiantes. (EDU-01)

Este pasaje evidencia una argumentación compleja de argumentos subordinados (van Eemeren et. Al., 2002 y 2006) y de causa (Weston, 2001). Su movimiento es regresivo ya que el punto de vista del autor se encuentra al inicio del movimiento.

Presenta modalización enunciativa a través de «el primero», epistémica con «Sin lugar a dudas», y axiológica por medio de «Entre los aspectos que me interesa destacar» (Gutiérrez, 1997). En todos los casos la modalización persuade al lector para la aceptación del punto de vista.

En «Entre los aspectos que me interesa destacar» se evidencia una ARD que modaliza el decir del autor cumpliendo, también, una función persuasiva.

El Respaldo implícito (Toulmin, 2003) tiene que ver con que antes de las TIC la motivación escolar constituía un problema a resolver, el autor de la monografía presupone que los docentes han tenido dificultades históricas para presentar los contenidos en forma dinámica o atractiva. Un supuesto de verdad (Gutiérrez, 1997) se evidencia a partir de «siendo» —que el lector puede interpretar como un conector «ya que»— momento en el que el autor supone que la motivación de los alumnos es un desafío, y otro a partir del relativo «que» (Alarcos, 1999) cuando supone que este desafío es diario. Ambos supuestos sostienen el punto de vista.

Desde un punto de vista pragmático (van Eemeren et. Al., 2002 y 2006), de manera implícita se considera que para el aprendizaje es importante la motivación asociada al dinamismo y al atractivo y que esto no está sucediendo porque se mantienen las viejas formas de presentar contenidos que son menos dinámicas y menos atractivas.

Finalmente, en la expresión «desafíos permanentes que enfrentamos los docentes a diario» y en la calificación de los contenidos como «deseables» y «atractivos» se produce una valoración retórica (Perelman et. Al., 2000). En la primera, porque de acuerdo al tópico de la persona es mejor lo que se hace con esmero y esfuerzo personal, y porque través del uso de la primera persona del plural en «enfrentamos» se evidencia que el autor apela a la idea de que lo que *uno experimenta directamente*

se constituye en un dato irrefutable, y con este uso el autor incluye en la experiencia al lector.

Ejemplo 2:

Las TIC han abierto *muchas* posibilidades tanto para los docentes como para los educandos. *Pero de ninguna forma han pasado a sustituir al docente, sino que se han transformado en una herramienta más en el salón de clases que ayudan a diferenciar tareas y a potenciar el rendimiento de los educandos.* (EDU-01)

Es un argumento único (van Eemeren et. Al., 2002 y 2006) de causa (Weston, 2001). El movimiento es regresivo ya que el punto de vista del autor se presenta al inicio.

Podría considerarse que este ejemplo constituye una explicación (Charaudeau y Maingueneau, 2005) que el autor abre a partir del relativo «que» (Alarcos, 1999), sin embargo, dado que puede abrirse una duda razonable en torno a si efectivamente las TIC ayudan a diferenciar tareas y a potenciar el rendimiento de los educandos, el movimiento finalmente puede ser considerado un ejemplo de argumentación.

En el punto de vista se presenta modalización epistémica que también podría verse como axiológica (Gutiérrez, 1997) a través del elemento «muchas» que cumple una función persuasiva.

A través del recurso lógico de la negación del punto de vista opuesto al suyo, el autor discute con otras voces discursivas. Introduce este punto de vista opuesto a partir de una modalización epistémico-axiológica (Gutiérrez, 1997) cuando dice «de ninguna forma».

Desde el punto de vista pragmático (van Eemeren et. Al., 2002 y 2006), el autor supone que los estudiantes no diferencian tareas en forma adecuada, que su rendimiento no está potenciado por el docente y que hay un temor por parte de los docentes a que las TIC puedan sustituir su rol generando pérdida de fuentes de trabajo.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

En este apartado presento algunos de los implícitos recuperados de la totalidad de las monografías de la licenciatura en Educación de acuerdo a las técnicas para la recolección de datos de investigación especificadas en el punto anterior. La información completa de los implícitos de la licenciatura estará disponible en los Anexos 2 y 3 de mi tesis de maestría, información que constituye el resultado del análisis realizado en la sección «Introducción» y en la sección «Conclusiones» de las nueve monografías de la licenciatura en Educación que integran el corpus.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LOS ÓRDENES DEL DISCURSO A PARTIR DE LOS IMPLÍCITOS RECUPERADOS DE LOS TEMAS DISCIPLINARES

En las prácticas de escritura de la Licenciatura en Educación los implícitos recuperados se relacionaron con temas educativos vinculados a consideraciones sociales,

políticas, psicológicas, de género y filosóficas. Es la única licenciatura en la que se evidenciaron reflexiones filosóficas, incluso metafísicas, respecto al concepto de «ser humano».

En las consideraciones sociales y políticas se encontraron implícitos referidos a la idea de «sociedad de información» y de «sociedad del conocimiento», conceptos que no se demarcaron ni se distinguieron entre sí. En algunas monografías se supone que todas las personas que tienen computadoras acceden a las herramientas digitales y que esto es algo positivo ya que la tecnología favorece el desarrollo del conocimiento. Este implícito se vincula a la consideración de que en las TIC el saber ocupa un valor central lo que contribuye a resolver el problema de la motivación de los estudiantes, al tiempo que estas nuevas tecnologías generan cambios culturales, políticos y éticos.

Por otra parte, los autores suponen que existe un «auge globalizador», un «bombardeo de la comunicación» y una significativa velocidad con la que se producen los cambios con enormes consecuencias en las formas de vida de las personas y en las relaciones interpersonales. De todas maneras, se presupone que en los países desarrollados el «sentir individual» no se encuentra marginado por las políticas del mercado capitalista porque estos no son dependientes, en cambio en América Latina sí, y que esta dependencia hace que se vean afectadas la libertad y la igualdad. Algunas monografías presuponen que para que la libertad e igualdad se hagan efectivas no tienen que existir gobernantes ni gobernados porque el concepto de igualdad es independiente de lo político que es un ámbito de ejercicio de poder. Esta idea se relaciona con una diferenciación implícita, entre «individuo» y «ciudadano» ya que se considera que refieren a dimensiones distintas del ser humano. Otras monografías sostienen de manera tácita que el «egoísmo» y la «desigualdad» se vinculan directamente con la falta de comunicación y con los «valores que en la actualidad se encuentran en crisis» generando mayor «consumo» o «consumismo», «enajenación», «pasividad mental» y «angustia». Suponen que los sujetos no consumistas tienen al menos más probabilidades de ser «mentalmente activos» y de no «angustiar» ya que desarrollan formas fluidas de comunicarse que no generan enajenación entre los sujetos y evitan el egoísmo generando igualdad social. En medio de una sociedad así caracterizada, se considera que los jóvenes viven realidades diferentes a la de los adultos y que se produce falta de diálogo entre generaciones.

Con respecto a las políticas educativas, se planteó como supuesto que en América Latina se da una dependencia con los países desarrollados y por eso se presupone que las políticas en educación se piensan desde los paradigmas de esos países que no son adecuadas para pensar nuestra identidad ya que al ser diferente, hace que tengamos «conflictos internos distintos».

Al mismo tiempo, en algunos trabajos de la licenciatura se supone que la sociedad tiene lazos que la dominan y la agobian y que en Uruguay ha existido un rechazo

por parte de la tradición nacional hacia lo que denominan «ideas foráneas» en educación que atentan contra «la nación» y «la tradición», dimensiones que quieren preservarse. Se considera que la sociedad se hace cargo de las nuevas generaciones ya que «la vida cotidiana del niño se ordena a través de la socialización escolar y de la formación de ciudadanía» a través de las «ideas positivistas de orden y progreso», sin embargo, de manera implícita se sostiene que los valores enseñados en la escuela «no se reflejan cabalmente en la sociedad».

Otras consideraciones educativas y pedagógicas realizadas parten del supuesto de que aquello que sea «relevante para la formación de los maestros» se ve reflejado en el discurso pedagógico, además, se presupone que las ideas pedagógicas responden al contexto porque existe una implementada relación entre el discurso y la práctica. Sin embargo, se maneja que hoy se trabaja en torno a principios educativos que no tienen que ver con la sociedad actual. Por otra parte, algunos autores de las monografías de la licenciatura en Educación suponen que la sociedad se encarga de mantener el «orden» y el «progreso», incluso con líneas educativas en las que se «separa la afectividad» y no hay interés por saber cómo es que las generaciones más jóvenes entienden su realidad, porque no hay espacios de diálogo, de tolerancia, ni de creatividad. Sin embargo, se evidencia el presupuesto de la existencia de otras formas de escuela «no tradicionales» que «no reproducen la ideología de la clase dominante» sino que reproducen otra ideología.

Algunos autores presuponen que antes del surgimiento de la sociedad de masas no existía el «derecho inalienable del hombre a ser educado» para superar la desigualdad. Esta posición se vincula al implícito referido a que la educación evita, y en todo caso supera, las situaciones de desigualdad ya que uno de los fines de la educación es «eliminar las diferencias de clase» y garantizar la actuación equidistante de los individuos en la vida pública superando la enajenación y las diferencias sociales. Algunos parten del supuesto de que, dado que en el ejercicio de la política hay dominación, si se concibe a la educación como un asunto político podría generarse «dominación» y promoverse la «individualidad», el «hedonismo» y la «homogeneización».

Con respecto a la función docente, se presupone que uno de los problemas de la educación tiene que ver con la «dificultad para diferenciar tareas» y para enseñar a hacerlo, y que esto es responsabilidad de los docentes. Esto vinculado al supuesto de que los docentes no presentan los contenidos en forma muy dinámica ni activa, y que para el aprendizaje es importante la motivación asociada al «dinamismo» y al «atractivo». Por eso es que los docentes «necesitan enriquecer su formación y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas» para superar esta situación.

Con relación al protagonismo de la mujer en el pensamiento pedagógico, de manera tácita se considera que Reina Reyes fue una de las principales intelectuales del siglo XX. Suponen que formó parte de las mujeres que aportaron a la educación y a la sociedad a pesar de la misoginia de su época, incluso a pesar de que en su momento

no se la haya tenido en cuenta. Sin embargo, suponen que el «compromiso social» y la «lucha por la igualdad» permite trascender este tipo de situaciones, aunque de manera implícita consideran que las instituciones tienen «mecanismos de defensa» porque el cambio les provoca miedo y «se defienden», ya que su objetivo es «perpetuarse».

En los trabajos de la licenciatura se considera que desde algunas concepciones pedagógicas se ha eliminado la barrera entre el mundo infantil y del adulto que se presupone «tiránico», esto vinculado a que también se supone que la escuela es el mundo público del niño. Frente a esto, se plantea la idea de que la educación no es ubicable ni en la «esfera pública» ni en la «esfera privada», sino que es un «ideal abstracto». Los argumentos se organizan en torno a que la esfera pública no asegura la tranquilidad del niño en su crecimiento, porque en forma implícita se considera que lo público no es seguro, no protege, no contiene, no es un lugar de tranquilidad, en tanto que la familia es un ambiente «acogedor y seguro». Al mismo tiempo, fue planteada de manera tácita la discusión educativa «innovación vs. tradición» en función de cómo resolver los problemas de la enseñanza, así como también el supuesto de que la educación pretende solo conocimiento intelectual cuando en proyectos educativos anteriores había una preocupación por la «inquietud de sí». Por otra parte, se presupone un sistema de valores que «prima» en nuestra educación actual y que hay principios educativos que han quedado en el olvido, por eso los autores sostienen que conocer solo el predominio de obras pedagógicas actuales no contribuye a acceder a un campo más rico de formación.

Desde el punto de vista retórico, se argumenta valorando positivamente las siguientes ideas: la experiencia, la contextualización del conocimiento, la búsqueda de la motivación y del interés del alumno, las secuencias en la organización del conocimiento, la disciplina organizada en torno a ejes temáticos, el docente como investigador y la importancia de las ideas previas de los alumnos, así como también la importancia de la reflexión política educativa, antes que «anteponer» la reflexión didáctico-pedagógica abstracta.

Al mismo tiempo, se evidenciaron presuposiciones referidas a la didáctica que no es trabajada de manera «consecuente» porque ha sido dejada en manos de los «didactas». Este y otros problemas de los modelos pedagógicos que no brindan soluciones o que están alejados de la práctica, son planteados como las causas del estado de situación actual.

Se presentaron diversos respaldos implícitos filosóficos en las argumentaciones relacionados con los siguientes temas: la relación entre lo natural y lo propiamente humano en el ser humano, la naturaleza humana como unidad o dualidad, el problema de la libertad como parte de la condición humana, la emancipación, el relativismo en teoría del conocimiento, la negación de la existencia de un ser superior como creador de la vida, la relación entre razón e instinto, el problema de la voluntad humana,

la búsqueda de la verdad como parte de la condición humana, la relación entre el pensar y el hacer, el tiempo, el espacio, entre otros.

Desde el punto de vista de la psicología, se recuperaron implícitos referidos al *sujeto de educación*. En primer lugar, se presupone que la postura dualista del ser humano separa al «sujeto de la producción» del «sujeto», y esto se valora en forma negativa. En segundo lugar, respecto al aprendizaje, se considera en forma implícita que el saber no permanece externo al sujeto, por el contrario, el sujeto se transforma a través del saber. En tercer lugar, se supone que en la infancia ocurren «fenómenos asombrosos» en la psique del niño. En cuarto lugar, se parte de la base de que la dimensión cultural no se corresponde exactamente con el aspecto espiritual/moral del hombre ya que el ser humano tiene un «ser íntimo» diferente a «lo real externo». Por último, en alguna monografía se supone que el hombre es libre porque vive en sociedad.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LOS ÓRDENES DEL DISCURSO A PARTIR DE LOS IMPLÍCITOS RECUPERADOS REFERIDOS A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las valoraciones y fundamentaciones del método y de la metodología no tuvieron una presencia significativa en las monografías de la licenciatura en Educación, sin embargo me interesa destacar los siguientes aspectos:

Algunos autores suponen que en la Licenciatura en Educación interesa investigar lo que está presente en las instituciones educativas formales del país, y se evidenció el presupuesto de que es adecuada y esperable la comparación entre modelos teóricos. Sin embargo, para que un estudiante de la licenciatura pueda trabajar con comodidad y respaldo, se considera que es necesario conocer los autores con tiempo y tener práctica en la elaboración de monografías ya que en los trabajos de investigación monográficos es importante la «capacidad de síntesis». Se consideró de manera implícita que cuando no existen contradicciones entre dos modelos no es necesario realizar comparaciones entre ambos, así como también que es necesario definir las categorías de análisis desde el inicio de la investigación.

LA DIMENSIÓN IDEATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE HUMANIDADES

En su funcionamiento ideacional, los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento (incluyendo aquello a lo que Foucault se refiere como «objetos»), y, en su funcionamiento interpersonal, constituyen sujetos sociales (o, según diferentes terminologías, identidades, formas del sí mismo) y relaciones sociales entre (categorías de) sujetos. Los aspectos interpersonales del texto pueden estar cargados ideológicamente. En la función ideativa se trata de forma textual las contradicciones, creencias, conocimientos representaciones, en la función interpersonal los textos negocian las relaciones sociales entre sujetos en circunstancias de duda o réplica. (Fairclough, 1995: 12)

Para la determinación de la función de la dimensión ideativa, sintetice algunos significados comunes de las prácticas discursivas de humanidades —*contradicciones, creencias, conocimientos, representaciones*— que observe, recupere y registre, y que remiten, al mismo tiempo, a órdenes socioculturales. Clasifique estos significados comunes a los efectos de mostrarlos de manera organizada. A continuación presento algunos significados comunes presentes en la escritura de los estudiantes de humanidades que a partir de Fairclough (1995) podrían considerarse «objetos de investigación». Para esta comunicación seleccioné significados comunes relativos a *ideas filosóficas* que detallo a continuación.

Algunos estudiantes de las distintas licenciaturas suponen que existe una dimensión humana que trasciende y es independiente de los intereses particulares como la religiosidad, lo sagrado, la razón, lo natural del ser humano o la familia, entre otras cosas. Se presenta una idea de que todo tiempo primordial —independiente/trascendente— fue mejor, esto se expresa a través del reconocimiento a los primeros años de vida, a lo comunitario, al planteo hipotético de una lengua originaria, a la verdad objetiva o absoluta, a la idea de una verdad independiente de los intereses, a una verdad independiente de los hechos o a que el arte es capaz de salvar a «la humanidad» en su conjunto. Parte de los supuestos de sus argumentaciones tienen que ver con posiciones respecto a qué es el ser humano, o a cuál es su condición esencial tratando de deslindar lo natural de lo social y allí se evidencian conceptos tales como la voluntad, la razón, la libertad, el instinto, el pensamiento, el lenguaje, entre otros. Se preguntan y razonan a partir de implícitos que constituyen causas finales, como por ejemplo la posibilidad de un final en el pensamiento humano y del filosófico en particular, la muerte como una realidad que es más radical y determinante que la vida, la emancipación como el objetivo final a alcanzar en la vida humana, la justicia o la igualdad o incluso cuando se plantea el concepto de «orientación discursiva» ya que el concepto de «fin» o «finalidad» también allí está presente.

Finalmente, ¿Quién habla en las monografías de humanidades? ¿De qué manera los estudiantes de humanidades —entendidos como intelectuales en tanto realizan un trabajo intelectual académico— se posicionan frente a las relaciones de poder que se expresan en el saber, la verdad, la conciencia y el discurso? ¿Cómo se posicionan los estudiantes frente a los órdenes socioculturales y discursivos?

La profundización del análisis de la escritura en las monografías de los estudiantes de FHCE podrá responder estas preguntas evidenciando el lugar, en el juego de las relaciones de poder, desde el que es puesto en circulación el conocimiento disciplinar-académico que los estudiantes reproducen a través de sus prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos, E. (1999) *Gramática de la lengua española*. Madrid, Ed. Espasa.

- Authier-Revuz, J. (2003) *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Montevideo.
- Batín, Mijaíl (2002) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI ediciones, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Dolz, J. (1995) «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión» en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, 25, 65-67.
- Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Hachette S.A.
- Fairclough, N. (1995) «General introduction». En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro.
- Fairclough, N. (2005) *Análisis crítico del discurso*. Reino Unido, Lancaster University.
- Fairclough, N. (2008) «El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades» en *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1) 2008, 170-185, Lancaster.
- Muñoz, N. (2013) *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Río Gallegos.
- Gutiérrez, S. (1997) «La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad» en *Pragmática y gramática del español hablado*. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/la%20periferia%20verbal%20II.pdf>
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria, Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, G. Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel. pp. 153-182
- Perelman, Ch; Olbrechts-Tyteca, L. (2000) *Tratado de la argumentación*. Madrid, Editorial Gredos.
- Santiago, Carolina (2012) «La presuposición estructural en los anuncios publicitarios» en Revista electrónica de estudios filológicos, número 22, disponible en: https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-27-carolina_santiago_-_presuposicion.htm
- Silverman, D. (2009) *Interpretação de dados qualitativos*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Swales, J. (1990) «'Create a Research Space' (CARS) Model of Research Introductions» en *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge UP.
- Toulmin, S. (2003) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Ediciones Península.
- Weston, A. (2001) *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Editorial Ariel.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorf, R. (2002) *Argumentación, comunicación, falacias*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorf, R. y Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE LA TUCE: LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA SOBRE LA ESCRITURA

MAG. ELIANA LUCIÁN¹

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia presento un avance del estudio sobre la construcción narrativa de la escritura en estudiantes de la Tecnicatura Universitaria de Corrección de Estilo (TUCE). Las narrativas analizadas fueron realizadas durante los años 2016 y 2017, en el Taller de Escritura Académica (TEA) que dicto desde 2015, previsto para ser cursado al ingresar a la tecnicatura (Plan 2014). El total del corpus está conformado por más de 300 narrativas.

Este estudio lo llevo a cabo en el marco del grupo de investigación *Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación*, dirigido por las doctoras Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando y financiado por CSIC en el marco de los proyectos I+D 2016.

En este proyecto se siguen dos grandes lineamientos teóricos: 1. La lectura y escritura como prácticas letradas (comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que vuelven significativos el leer y el escribir; 2. los géneros discursivos (contextualmente sensibles a los procesos de lectura y escritura y sus productos). El estudio que presento en esta ponencia se sitúa en ambas líneas teóricas.

Parto de una caracterización de la narrativa como género académico y, luego, analizo los momentos clave en la secuencia narrativa: situación inicial, ruptura del equilibrio (tensiones, conflictos, nudos) y situación final, con el fin de detectar generalidades en la trama narrativa de los estudiantes en relación con la construcción de sí mismos como escritores. Asimismo, analizo la valoración atribuida a la escritura dentro la profesión elegida: corrector de estilo.

De esta manera, espero contribuir con el conocimiento de las particularidades que presentan los estudiantes ingresantes a la TUCE en relación con la escritura y la narrativa que construyen sobre ella. Con este fin, mi estudio se coordina con el de otras colegas que analizarán aspectos tales como la construcción de la voz autoral, a partir del mismo corpus, para generar un estudio más completo sobre el tema.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

2. NARRATIVA COMO GÉNERO ACADÉMICO

La narrativa es un género discursivo que llega al ámbito académico desde las ciencias sociales y la antropología. Se trata de relatos situados geográfica e históricamente que tienden a promover intercambios horizontales entre colegas. Por esa misma razón, muchas veces se producen colectiva y colaborativamente. Están centrados en «lo que sucede» y en «lo que les sucede» a los actores involucrados.

Según Suárez (2007), mediante la narrativa de sus experiencias, el escritor convierte su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar sus actividades, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones.

A diferencia de otros géneros discursivos tradicionalmente instalados, en las narrativas no es necesario seguir pautas externas, dado que la escritura está al servicio de las necesidades reflexivas del escritor, que se encuentra inserto en el proceso que está registrando. Los autores de las narrativas académicas son, por ende, sus protagonistas.

Antonio Bolívar explica que a diferencia del ideal positivista que establecía una distancia entre el investigador y el objeto de estudio, la investigación narrativa es subjetiva:

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como «textos» cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, [en los que] la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central» (2002: 42).

Algunos de los rasgos comunes y distintivos de las narrativas académicas son los siguientes:

- Están narradas en primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros). Eso da cuenta del compromiso del autor o de los autores con la trama narrativa reconstruida y del carácter colectivo que la experiencia documentada muchas veces tiene.
- Incluyen las voces de otros, dado que resultan significativas para dar a conocer la experiencia o situación educativa que se está narrando. Esto se hace mediante la cita de las palabras de otros, a través de la paráfrasis o bien mediante citas de autoridad, cuando se transcribe lo que expertos en el tema teorizan.
- Presentan una tendencia a incorporar elementos autobiográficos de las propias trayectorias profesionales de los narradores, y eso dota a los textos de expresiones que muestran que el autor estuvo allí y fue testigo o protagonizó

los hechos, lo que le da legitimidad y verosimilitud a su relato. A su vez, ese rasgo autobiográfico le aporta a las narrativas un carácter reflexivo y un tono subjetivo.

- Emplean las palabras cotidianas de las prácticas que reconstruyen para reflexionar sobre ellas, pero también se apoyan en saberes y conocimientos que fundamentan esas experiencias narradas.

La siguiente tabla, extraída de Lucían (2015), sintetiza las particularidades de la narrativa en contraposición con el informe:

Informe	Narrativa
Impersonal	Personal
Objetivo	Subjetivo
Documenta resultados	Documenta procesos
Expone datos	Reflexiona sobre la práctica para transformarla
Lengua estándar – escritura formal	
Contexto institucional académico	

3. MOMENTOS CLAVE EN LA TRAMA NARRATIVA

Según Jerome Bruner, la narrativa es la forma más natural y temprana de organizar el pensamiento. Plantea la necesidad de

convertir los acontecimientos que estamos explorando a la forma narrativa para subrayar mejor lo que es canónico y esperado en nuestra manera de observarlos, para que podamos discernir más fácilmente lo que es «sospechoso» y sin fundamento y lo que, por tanto, requiere una explicación (1997: 143).

Este autor plantea que la narrativa es un instrumento fundamental de la cultura y de la construcción del Yo. Considera que constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente, tanto en la mente como en la acción. La narrativa es en todas sus formas una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible.

Dentro de los diversos sentidos que Bruner le da a la narración se destaca el hecho de que contar historias es una forma privilegiada que el ser humano ha encontrado para construir su identidad, su modo de pensar mundos posibles y de imaginar proyectos de vida realizables. La narración constituye, entonces, una forma de expresión típicamente humana, en la que los sujetos se ven involucrados en situaciones desequilibrantes que los mueven a actuar para encontrar una resolución.

La narración se caracteriza por presentar una situación que se transforma en el tiempo y resulta indispensable para enfrentar el constante desequilibrio entre tradición e innovación. En este sentido, Bruner (1997) afirma que las transgresiones de lo habitual son comprendidas una vez que han sido dominadas narrativamente y que es la modalidad narrativa, con su dialéctica entre lo consolidado y lo posible,

la que permite afirmar la propia unicidad dentro de esa tensión entre autonomía y compromiso.

Bassols y Torrent (1997) encuentran que la mayoría de los autores que han estudiado la configuración de la narración coinciden en representarla de la siguiente manera:

Situación inicial (o planteamiento)	Transformación (tensión) (o nudo)	Situación final (o resolución)
ANTES	DURANTE	DESPUÉS

Van Dijk (1983), a su vez, señala que los sucesos narrativos acontecen en determinado marco, lo que da lugar a los episodios que conforman la trama de la historia. Dicha trama narrativa presenta tradicionalmente tres momentos prototípicos: 1. la situación inicial, que presenta al protagonista y contextualiza los hechos; 2. la ruptura del equilibrio inicial, que plantea el conflicto que el protagonista deberá superar en su camino a la heroicidad; 3. la situación final, que muestra al protagonista transformado por el camino recorrido. Estos tres momentos también se presentan en las narrativas académicas.

Es importante recordar que, en las narraciones académicas, la reflexión realizada a través de la escritura se da en torno al núcleo de tensión a partir del cual se desarrolla el relato. Sin embargo, ese núcleo de tensión no necesariamente tiene que ser negativo. Se considera tensionante cualquier hecho que rompa el equilibrio inicial, que salga de lo rutinario.

En el estudio de las narrativas elaboradas por los estudiantes del TEA de la TUCE observé que, en muchas de ellas, se dan itinerarios similares en estos tres momentos narrativos. Por lo general, la situación inicial parte de la niñez. En ella se relata un momento idílico y placentero en relación con la lectura y la escritura, ligado a un vínculo afectivo estrecho, ya sea familiar o escolar. Esta situación inicial, en varias oportunidades, es coronada con el reconocimiento otorgado en algún concurso o acto público (escolar, por lo general) o con el aliento y la valoración familiar y escolar en relación con dichas prácticas.

Posteriormente, el momento de tensión se ubica, mayoritariamente, en la etapa liceal y, en ocasiones, en los estudios superiores. En este trayecto del itinerario escritor, el placer es suplantado por el deber, el reconocimiento y la valoración de lo escrito desaparecen y la escritura solo se practica por una íntima necesidad expresiva o para cumplir con las tareas exigidas en los estudios, en la adolescencia y juventud.

La situación final muestra a un protagonista que anhela volver a disfrutar de las prácticas de lectura y escritura infantiles, pero que también necesita encontrar una salida laboral, por lo que decide cursar la TUCE como una solución que concilie ambas necesidades. En algunas ocasiones, el protagonista espera de la carrera

herramientas para mejorar los saberes ya adquiridos en otro título de grado y, en otros casos, la elige como primera opción.

En el recorrido narrativo realizado, pude observar ciertos sucesos comunes a todos los relatos que llamaron la atención por la alta frecuencia de su manifestación. Se repetían relatos similares, agrupados en función de los tres momentos narrativos: situación inicial, tensión y situación final. A continuación ejemplifico estos sucesos narrativos con citas textuales del corpus.

Los ejemplos los presento numerados sin mencionar al autor, para salvaguardar su identidad. Estos ejemplos fueron seleccionados en función de su aporte al núcleo temático analizado y están copiados textualmente (sin correcciones). Los números no tienen relación con su frecuencia de aparición.

3.1. LECTURA Y ESCRITURA: DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

En el planteo de la situación inicial, fueron muchos los casos en los que al reflexionar sobre la escritura se recurre a recuerdos sobre la lectura, como dos prácticas íntimamente relacionadas, enmarcadas en la escuela y en la familia y, por ende, en la niñez.

1. La escritura llegó a mi vida de la mano de la lectura, con esto quiero decir que, en realidad, aprendí a escribir por las ganas que tenía de saber leer. Los libros siempre han sido una constante en mi casa (tenemos un montón y están repartidos por todas partes), hecho que me motivó a interesarme por ellos y a querer saber qué era lo que contenían cuando era chica. Un poco antes de cumplir los cinco años, le pedí a mi padre que me enseñara a leer, y para hacerlo, obviamente, también me tuvo que enseñar a escribir.
2. Mi vínculo con la escritura comenzó muchos años después de haberme sentido fascinada por la lectura. [...] Los que siempre me apoyaban y alentaban, además de mi abuelo, eran una tía y un tío, los dueños de los mejores libros que allí encontré.
3. Hija de una madre bibliotecóloga, siempre estuve en contacto con bibliotecas y libros. Mi madre me leía cada noche cuando niña, y así se fue educando mi gusto por el libro en tanto objeto de arte, y sin duda, la lectura nocturna materna significó el desarrollo de mi sensibilidad ante las historias.
4. La primera vez que escribí fue también la primera vez que leí. [...] Si primero fue escribir para poder leer, para poder leer mejor fue necesario entender la escritura.
5. Comencé a escribir cuando tenía cinco años, tal vez un poco antes. Y en realidad ocurrió como consecuencia directa de aprender a leer. Creo que es correcto decir que mi objetivo nunca fue aprender a escribir, sino que siempre quise saber leer.

6. Cuando llegué a primaria la escritura cobró sentido y vino de la mano de la lectura. Descubrí que no solo esos garabatos eran lindos a la vista sino que detrás de ellos había un mundo de significados, historias, sonidos y más.

3.2. PLACER VERSUS DEBER

Uno de los aspectos más mencionados en el momento de tensión narrativa es la oposición entre placer y deber en relación con las prácticas de lectura y escritura. Dicha tensión marca el corte de la infancia y el momento del ingreso a la adolescencia y, posteriormente, a la juventud. A su vez, este suceso está estrechamente ligado al pasaje de la escuela al liceo y, luego, a los estudios superiores.

1. En la vida adulta, la vida me fue «apurando» y tengo poco tiempo para leer por disfrute como hacía de niña, aunque sigo vinculada a los libros. Hoy, leo porque mi profesión me llevó a estar en contacto directo con los libros y con el proceso del armado.
2. En la actualidad, no veo a la escritura como un hobby, me refiero a que no escribo si no tengo que hacerlo por algo. De todos modos, me gusta escribir bien, no me gustan las faltas de ortografía y también trato de no abreviar palabras para no mal acostumbrarme.
3. Lamentablemente con el tiempo fui dejando de escribir tan frecuentemente como lo hacía en aquella época, pero cada vez que veo algo que me impacta, algo que me conmueve, trato de plasmarlo en papel para retener las sensaciones que me provoca. ¡Me gustaría tener más tiempo para poder escribir!
4. En mi adolescencia fui dejando el hábito de escribir, solamente usaba una agenda como diario íntimo pero no escribía en ella muy seguido. En esta etapa de mi vida escribía solamente para descargarme, relatando lo que me pasaba.
5. Sin darme cuenta, dejé de escribir por placer, por alguna razón fue perdiendo el sentido que tenía para mí, supongo no sabía que escribir. Ahora soy más lectora que escritora. Prácticamente no escribo, solo cuando es requerido.
6. De todas formas, escribir no ha sido, hasta el momento, una actividad que realice por placer. La gran mayoría de mis encuentros con la escritura han sido trabajos académicos de carácter obligatorio.
7. Otro aspecto que considero que influyó mucho fue la escuela. Allí nos animaban a crear libros de cuento y, por supuesto, leíamos mucho. Fui autora de varias historias en mi salón de clases, al igual que mis compañeros. Pero mi pasión por crear traspasó las paredes del salón. Escribí varios libros de cuento cuando era niña, más o menos a los 7-10 años. [...] Con el paso del tiempo dejé de escribir de esta forma, y hoy en día lo hago cuando es necesario para la facultad.

8. Luego, pasados los años dejé de escribir cuentos, básicamente por falta de tiempo (el trabajo, la facultad y el vivir sola dejan poco margen a los hobbies), sin embargo seguí aumentando mis conocimientos del idioma y usándolos en todos los ámbitos de mi vida.
9. Sufrí un quiebre muy marcado en mi escritura cuando comencé a estudiar en Humanidades. Dejé de leer y escribir aquello que me nacía espontáneamente, para otorgarle lugar a lo que "debía" leer y escribir. Se murió mi inspiración, creció cierto temor a jugar con las palabras. Ahora escribo siempre como si alguien por detrás estuviera mirándome, y diciendo "bien" o "mal" (y soy yo misma).
10. Actualmente, en mi rol de estudiante realizo producciones escritas cuando es solicitado desde instituciones educativas. De manera que, generalmente, la escritura responde a fines académicos, a una metodología de trabajo.

3.3. DOCENTE INFLUYENTE, RECONOCIMIENTO PÚBLICO Y LIBRO TRASCENDENTE

Un aspecto que mueve la balanza hacia el lado positivo es la presencia de algún docente que, con su influencia, le señala al narrador protagonista un camino deseable en relación con las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, el reconocimiento público recibido por la propia escritura o la lectura de algún libro conmovedor también señalan tensiones positivas en la construcción narrativa del vínculo con la escritura.

1. Todo comenzó en la escuela. Tenía seis años y la maestra nos había pedido que redactáramos lo que habíamos hecho en las vacaciones de julio. Por alguna razón desconocida me entusiasmó mucho la idea y me esmeré lo más que pude para describir con lujo de detalle lo que había acontecido esas dos maravillosas semanas. La maestra quedó asombrada y leyó mi trabajo en voz alta, lo que me hizo sentir muy orgullosa a pesar de mi corta edad. Luego me felicitó porque no había cometido errores ortográficos y había redactado muy bien los hechos. Ese día descubrí que me gustaba mucho escribir y comencé a crear cuentos cortos en mi tiempo libre.
2. También puedo recordar a mi maestra de quinto año de escuela, que en una prueba nos pidió que hiciéramos una historia y al momento de darnos la nota no me dio la mía. Creo, porque a pesar de todo la memoria me falla un poco, que fue porque se la mostró a la directora. Al devolvérmela finalmente me hizo algún comentario sobre la capacidad que tenía.
3. Una tarde, mientras pegaba figuritas en un álbum, una de ellas me hizo pensar en las peripicias de esos personajes dibujados e inmediatamente comencé a escribir la historia que acabó siendo un cuento sobre vampiros. Vi la sorpresa positiva de mis padres cuando les mostré el cuento. Comenzaron a comprarme libros y entendí que mis cuentos me valían el reconocimiento de mis padres. Descubrí que «por escrito soy más visible». [...]En secundaria

- esta habilidad me valió muchas veces que, a pesar de no saber mucho sobre la materia específica, mis escritos obtuvieran buena calificación. Esto, sumado a la opinión positiva de los profesores, reforzó la confianza en mi capacidad para escribir.
4. Desde ese entonces, he pasado por varias experiencias gratificantes. Una de ellas ocurrió cuando le mostré una de mis historias a una profesora de Idioma Español. Se me hizo usual, una vez que tenía un poco más de confianza con las profesoras de Literatura o de Id. Español, pedirles que leyeran lo que había escrito. Esta profesora en particular, leyó el cuento y me lo devolvió con una nota, que aún conservo. En ella expresaba que había tenido tres cosas positivas: una gran imaginación, una buena narración y la generosidad de compartir lo que había escrito. Sus palabras me motivaron mucho y me hicieron darme cuenta de la importancia de sacar a luz lo que uno escribe.
 5. Leer lo que otros escriben, sin embargo, lo he disfrutado desde el comienzo. De niña mi trabajo ideal era dentro de una editorial, leyendo el trabajo de otros y aplicando el mío sobre ellos. En tercero de liceo, Idioma Español era de mis materias preferidas; mientras mis compañeros sufrían esas pocas horas semanales, yo anhelaba que fueran más.
 6. Luego, ya en el liceo mis compañeros le contaron al profesor de dibujo, un señor de apellido Ferrari que yo escribía poemas. El profesor me pidió que escribiera uno en el pizarrón y que lo leyera. Me dijo que el mundo se dividía en dos grupos: los que producen y los que consumen y que yo —evidentemente— estaba en el primero.
 7. Luego tuve Idioma Español, una mezcla bastante extraña entre lo emocional de la expresión y la estructura de la lógica, algo que hasta el día de hoy se puede convertir en una charla apasionada, porque aunque poco recuerde de esas clases aún tengo la sensación de desvelo ante la complejidad de la lengua. Creo que finalmente es por ello que estoy en este taller de escritura académica.
 8. Recuerdo perfectamente aquella clase que cambió radicalmente mi forma de escribir. El profesor, padre de mi actual mejor amigo, revisando los libros de la biblioteca de mi casa, se dio cuenta de que varios de los textos infantiles se parecían a muchas de mis composiciones... (para no decir que eran idénticas y que yo hacía plagio). No se dio vuelta enseguida a rezongarme, pero de alguna manera se aprendió todos los títulos de memoria, y de deberes nos mandó una composición cuyo título no se asemejaba a ninguno de los textos que tenía para copiar. Claro está que me fue horrible. No obstante, la composición volvió con una nota: «Escribe lo que piensas desde tu corazón, es lo único que vale. La nota es pasajera».

9. Pero sin duda, el momento que más atesoro se dio muchos años después cuando el día de mi graduación obtuve el primer puesto en un concurso de cuentos que se realizaba todos los años en mi Colegio.
10. He intentado escribir «algo» en más de una oportunidad, pero nunca con mucho éxito. La única vez que me animé fue hace unos años en mi lugar de trabajo que se lanzó un concurso de anécdotas. La consigna era contar algo que se vinculara con algún hecho sucedido que fuera divertido o realizara la figura de algún compañero, que a nuestro entender mereciera la pena ser compartida por todos. Luego de varias dudas me animé y narré una anécdota de una compañera que me resultaba fascinante siempre que ella me la contaba. Inesperadamente gané el concurso.
11. Recuerdo especialmente mi primer libro de lectura así como el aroma de los lápices nuevos, los cuadernos doble raya, que se fueron llenando de trazos y planas de letras y números. Admiraba la caligrafía de las religiosas del colegio, y años más tarde tuve oportunidad de hacer un curso para aprender a trazar letras con la estética y armonía que tanto me gustaba.
12. Mi abuela que era maestra de preescolares se entretenía enseñándome rimas y leyéndome cuentos. Además era una época en que se veía poca T.V., por allá por el 74 al 79, así que recuerdo que todo el tiempo que no estaba en la escuela o en el club, estaba leyendo !. Me gustaban las novelas de aventuras infantiles de Enid Blyton y de viajes como «Veinte mil leguas de viaje submarino» de Julio Verne, «Las aventuras de Tom Sawyer» de Mark Twain, «Mujercitas» de Louisa May Alcott y los cuentos de Charles Dickens o los poemas como: «Platero y yo» de Juan Ramón Jiménez o algunos de Federico García Lorca.
13. Seguí aprendiendo, absorbiendo diferentes técnicas cada vez que me encontraba con un nuevo autor. Escribiendo sobre animales, cuando en la escuela me prestaban libros de Horacio Quiroga. Sobre magos, con la saga de Harry Potter. De detectives, con Agatha Christie. A partir de los ocho años, surgían en mi mente historias más complejas que nacían en el sótano (jugando con mis muñecos), y terminaban plasmadas en papel.
14. Recuerdo una serie de libros de Helen Velando llamado los Cazaventuras. Fueron obras que marcaron mi infancia; no solamente porque dejaron un recuerdo imborrable de las aventuras de Benjamín y su familia, sino porque me hizo perderle el miedo a aburrirme con libros tan «gordos».
15. Esta pasión por la lectura comenzó en secundaria; uno de los libros que me llevan a esto es Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes. Este libro fue clave en este proceso y agradezco a mi profesora de español que fue muy importante, al entregarme el gusto por leer. Desde entonces he leído

diferentes autores, y diferentes temas tales como, los históricos, los científicos, los biográficos y también novelas.

3.4. MALA EXPERIENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La contracara de la tensión positiva está relatada mayoritariamente por experiencias negativas transcurridas en el sistema educativo.

1. Después de pensar un rato recordé que en cuarto año el maestro nos propuso como tarea escribir un cuento empleando un refrán. No me fue bien; a él no le gustó y a mí, honestamente, no me importó.
2. Curioso o no, me estoy dando cuenta de que una de las primeras cosas que recuerdo haber escrito la recuerdo en parte por haber sido «mal corregida». Mirá vos.
3. En mi opinión, la educación secundaria sobre lengua es muy pobre e incompleta, esencialmente en lo que tiene que ver con producción de textos. Así que mi relacionamiento con la escritura parte un poco desde la frustración de no tener todas las herramientas necesarias y desde el gusto por las historias.
4. Llegaron tiempos de dictadura y mi padre huyó con toda la familia al departamento de Rivera. Allí, ya con mis diez años, la maestra me escogía para recitar poesías en los actos patrios por mi destacada dicción y entonación. No sospechaba ella que, por esa misma razón, mis compañeros se burlaban de mí y me apodaban «la montevideana» o «la capitalina». Nadie conocía mi voz, salvo cuando había práctica de lectura o cuando resonaba clara y contundente en el patio de la escuela: «Declara írritos, nullos, disueltos y de ningún valor, para siempre, todos los actos de incorporación»... Mi timidez y las burlas de mis compañeros me llevaron a escribir.
5. Cuando era niña leía mucho y escribía con mucha frecuencia, en la escuela fomentaban que los alumnos escribiéramos y solían enviarnos muchas producciones de texto. Lo que más disfrutaba era escribir cuentos y, en general, lo hacía bastante bien, llegaron a pasar uno de mis cuentos en la radio de Pan de Azúcar, donde vivía. Cuando empecé el liceo, en Montevideo, y cursé Español las cosas cambiaron bastante. Si bien en otra materia tuve profesores que motivaban a sus alumnos en distintas áreas, este profesor no lo hacía, la modalidad de la clase era bastante diferente a la de la escuela. Entonces tuve que hacer una producción de texto, me entusiasmé y escribí un cuento muy largo, pocos alumnos habíamos hecho el ejercicio y al final el profesor no los leyó ni los corrigió. Así sucedió en otras oportunidades y de a poco fui perdiendo el hábito de escribir y de leer.
6. Fui creciendo, en el liceo no quería saber nada con leer y con la literatura no tuve amistad ninguna. Me costó mucho la materia, ya que me pedían una

- interpretación de los textos que para mí era mucho más simple de lo que «tenía que entender». Principalmente en textos clásicos como Hamlet, que me gustó mucho como historia, o como los cuentos, a mi criterio espantosos, de Horacio Quiroga.
7. Suelo recordar además que en aquel entonces, las maestras tenían una especie de obsesión con que los niños supieran escribir en cursiva, por lo cual nos obligaban a practicar en cuadernos de doble raya para que nuestra caligrafía se volviera perfecta, y por supuesto cada vez que aparecía entre aquellos renglones alguna palabra mal escrita éramos sentenciados a escribir la misma palabra una y otra vez hasta llegar a 20, 30 o 40 repeticiones.
 8. Un día una maestra me escuchó leyéndoles un cuento a mis compañeros y quedó tan asombrada que decidió (digo «decidió» porque no me lo consultó) llevarme a la clase de tercero, a leer delante de toda la clase. Leí bien, y la maestra aprovechó a pasarle un rezongo a la clase, se ve que aún no dominaban mucho la lectura; yo recuerdo claramente ese día por toda la vergüenza que pasé por haber ido a la clase «de los grandes».
 9. Mi padre siempre me dijo que mi problema es genético. Él es una persona que puede leer un libro por día y compra cerca de veinte libros por mes. Sin embargo, siempre aborreció tener que escribir de acuerdo a lo requerido por un docente, motivo por el cual tuvo que cursar literatura cuatro veces. Cuando en mis años de liceo empecé a detestar la materia tanto como él, mi padre intentó que mantuviera mi afición por los libros. Continué leyendo diariamente, pero me alejé de las carreras y materias que me exigieran leer y escribir.
 10. En segundo de escuela, la maestra llamó a mi madre para pedirle que no me hiciera las redacciones, y ella no supo cómo explicar que nada estaba más alejado de la realidad. Un par de años después me tocó leer frente a toda la clase un cuento de mi autoría sobre una pulga que vivía en un circo y cómo había sido su escapada triunfal de ese antro.

3.5. INGRESAR A LA TUCE, ¿PARA ESCRIBIR MEJOR?

La situación final de la narrativa estaba pautada por la consigna realizada por mí, como la profesora responsable a cargo del TEA:

Relatar tu vínculo con la escritura: ¿cómo y cuándo escribiste?, ¿desde qué edad?, ¿te gusta?...

Culminar la narrativa con un párrafo que cuente por qué elegiste esta carrera y cuáles son tus expectativas en relación con ella.

Por lo tanto, los estudiantes finalizan sus narrativas expresando el porqué de la elección de la carrera y cuáles son sus expectativas en relación con ella. Son muchos

los que plantean que su elección está motivada por un deseo de mejorar su escritura, ya sea como una herramienta complementaria para su profesión, dado que ya tienen un estudio de grado finalizado o cursado (periodismo, traductorado, docencia, licenciaturas de humanidades...) o para mejorar su expresión escrita, en función de sus estudios en otra carrera o porque son escritores literarios o manifiestan deseos de serlo.

De esta observación se desprende que son muchos los estudiantes que manifiestan no elegir la tecnicatura, en una primera instancia, para dedicarse a la corrección de estilo. Su elección de la carrera está hecha como una segunda opción, como un complemento a un plan primario, motivada por diversas razones, entre las que se destacan el hecho de que es corta, no tiene prueba de ingreso, es universitaria...

Otros estudiantes manifiestan que solo les interesa cursar el TEA, no la tecnicatura.

1. No estudio la carrera de corrección de estilo, sino que hago la licenciatura en Historia. Es algo que siempre me ha fascinado, aunque por muchos años no pensaba dedicarme a esto de manera profesional. Espero que este curso me ayude en la redacción de textos académicos, ya sea textos de pasaje de curso como los que escribiré una vez recibido.
2. La tecnicatura fue un «plan B» para mí. Mi carrera «principal» es la de Traductor Público, pero al momento de la inscripción, no era seguro que pasara la prueba de ingreso. Habiendo egresado de bachillerato con tantos planes y ambiciones, pasar todo un año sin estudiar no era una opción. Al principio la TUCE no satisfizo mis expectativas de lo que sería un curso a nivel universitario, pero teniendo tantas materias interesantes, decidí darle una chance y por lo menos terminar el primer semestre. Ya que mi objetivo no es el trabajar como correctora, estoy tomando todo con calma y haciendo las materias que me benefician los horarios.
3. Lo que realmente quiero estudiar es traductorado de inglés al español para luego poder ser interprete, este año di la prueba de ingreso a traductorado, pero la perdí. Como previamente me había informado sobre la prueba de ingreso y conocía que la misma tenía un gran nivel de exigencia tuve desde el comienzo varias carreras como opción para seguir si en traductorado no ingresaba, una de ellas era esta.
4. Actualmente trabajo en el IMPO e integro el equipo que tiene a su cargo el desarrollo del programa de lenguaje ciudadano, denominado a partir de mi propuesta: «La ley en tu lenguaje». [...] Es por ello que ingresé a la tecnicatura, con el objetivo de mejorar mi expresión escrita, aspirando cumplir de forma más eficiente la labor que tengo asignada.
5. Ingrese a la tecnicatura TUCE para tener más herramientas en mi escritura ya que la salida laboral que encuentro es escribir espectáculos pero me

- encantaría por editar algún día un libro de cuentos o una novela —en el mejor de los casos—. Aunque debo reconocer que aunque haya entrado por escribir mejor, me esta gustando más de lo que esperaba el oficio de corrector de estilo en sí.
6. En la actualidad, soy docente de lengua en ciclo básico. Me inscribí en esta carrera porque considero que puede aportarme herramientas para mejorar mi desempeño profesional, ahondar mi vínculo con la escritura, y abrir posibilidades en la esfera laboral.
 7. Luego de recibirme, sentí que necesitaba buscar algo nuevo para estudiar que me distrajera de la angustia que me había generado el no tener definida mi vocación. Fue así que en el 2014 empecé la Tecnicatura en Corrección de Estilo y descubrí el placer que significa estudiar algo sin la presión de tener que recibirte para tener un título universitario. En la tecnicatura mi vínculo con la escritura no ha sido como lo era antes, sino que se enfoca más a lo que otros escriben. Aprendí —y sigo aprendiendo— un nuevo nivel de lectura que disfruto mucho [quizás no tanto cuando leo una novela e inevitablemente me distraigo con la ortotipografía]. Finalmente, lo que espero de esta tecnicatura no solo es complementar mi formación en comunicación sino también poder tener otra entrada económica. Por experiencia, es muy difícil en el rubro de la comunicación trabajar en un solo lugar y cobrar un sueldo digno.
 8. Me anoté a la facultad por necesidad, el hospital en el que me atiendo, por ser hija de mi padre, me exige estar cursando una carrera para poder seguir teniendo los mismos beneficios. Y elegí esta carrera porque me sentí afín con las áreas de estudio que abarca. Además, al ser una tecnicatura y requerir menos créditos puedo llegar a cursarla y terminarla mientras estoy trabajando o realizando otras actividades. Como mi profesión la ejerzo como *freelancer*, me parece práctico poder tener otra que se pueda ejercer en esa modalidad y así tener más posibilidades laborales.
 9. El porqué elegí esta carrera es algo incierto. Supongo que porque creo que siendo tan joven las editoriales no me tendrán en cuenta a la hora de elegir un manuscrito mío para publicar, por lo que pensé que sería buena idea hacer una carrera que me introdujera en el ámbito editorial. Mentiría si dijera que no me gusta corregir a las personas, más allá de que yo misma pueda tener mis errores, y siendo esta también una de las razones por las que elegí la carrera de corrección de estilo.
 10. Me inscribí en la Tecnicatura de Corrección de estilo para complementar mi formación en relación a la producción literaria. En la práctica escritural siempre se presentan dudas, desde el uso correcto de la coma hasta dificultades en la construcción gramatical. Mi único objetivo es que esta carrera,

- me proporcione las herramientas para mejorar mi desempeño en relación a la escritura.
11. Cuando inicié mi período pre-jubilatorio, la Tecnicatura en Corrección de Estilo se presentó como una excelente opción, tanto por los campos de conocimiento de que trata como también por las eventuales posibilidades de desarrollo laboral, con dedicación parcial. Realmente, con sesenta años cumplidos, es una gran satisfacción sentirme que estudio algo que realmente me gusta muchísimo y me motiva a continuar.
 12. Posteriormente, al haber quedado desempleada, obtuve trabajos de corrección de monografías y gracias a los contactos que tenía de los talleres literarios, también corregí libros, y fui felicitada por esos trabajos. Esto fue lo que me incentivó a hacer la carrera cuando me enteré de su existencia. Ya estoy jubilada y es una oportunidad de estar ocupada y seguir aprendiendo algo que me da mucha satisfacción.
 13. Elegí la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo porque es una carrera que me va a preparar teórica y prácticamente para vivir de lo que me gusta. Combina materias de lingüística, letras, sociología y más; todas áreas de estudio que me apasionan. Es una carrera que se ajusta a mi personalidad: lectora, estructurada y romántica. Espero que la carrera me proporcione herramientas útiles y precisas para manejarme en el mundo laboral pero, fundamentalmente, en la vida.

4. VALORACIÓN OTORGADA A LA ESCRITURA POR LOS ESTUDIANTES DE LA TUCE

A continuación presento un análisis preliminar sobre la valoración que los estudiantes del TEA de la TUCE le otorgan a la escritura. Se trata de un estudio en proceso, por lo que, en esta ocasión, solo expongo las primeras apreciaciones al respecto.

En general, observo que la valoración otorgada a la escritura está en estrecha relación con el «correcto» o «incorrecto» empleo de sus normas lingüísticas, en particular, de las ortográficas. Esto se manifiesta en un deseo de escribir sin faltas de ortografía y de corregirlas en la escritura de otros. Por ende, predomina una visión normativa de la lengua en detrimento de una descriptiva, en la que el valor positivo y la práctica prestigiosa en relación con la escritura pasa por no cometer errores y por seguir las pautas de los instrumentos lingüísticos normativos (ortografías, diccionarios, gramáticas, manuales de estilo y redacción). A su vez, dentro de esa visión normativa, se observa un predominio de una concepción monocéntrica de la lengua española que, al momento de aplicar la norma o corregir, no considera los diversos parámetros de enunciación.

Gallardo (1978) propone una serie de propiedades, actitudes y funciones en relación con la lengua estándar:

PROPIEDADES	FUNCIONES	ACTITUDES
Estructurales: Intelectualización Estabilidad flexible	Marco de referencia Unificadora Separadora	Conciencia de la norma Lealtad Orgullo
Culturales: Arraigo Urbanización	Prestigio Participación	Deseo de participar

Seguendo a este autor, puedo observar que los estudiantes del TEA de la TUCE tienen una actitud consciente de la norma, lo que se manifiesta en la apropiación de un marco de referencia considerado prestigioso. Esto les genera lealtad a la variedad estándar de la lengua y orgullo por sentir que la manejan con corrección, lo que les provoca deseos de participar en situaciones en las que deban emplearla, como muestran los ejemplos que siguen a continuación.

1. Elegí esta carrera porque tengo cierta obsesión con escribir adecuadamente. Me molesta cuando leo columnas o noticias donde no se entiende qué quieren decir o tienen faltas de ortografía. Quisiera aportar algo para cambiar eso. Mi expectativa es aprender todo lo que esté a mi alcance para ampliar mis conocimientos en general y mejorar mi léxico y habilidad de escritura en particular, para uso tanto personal como académico.
2. Con el tiempo fui comprendiendo que en el lenguaje son necesarias e imprescindibles determinadas estructuras y reglas, pues, sin ellas, sería muy difícil o casi imposible la comunicación humana, y, por lo tanto, la sobrevivencia.
3. Soy de Artigas y vengo de la frontera Artigas-Quaraí. Existe allí una coyuntura idiosincrática donde la identidad y la lengua son constantes fronteras. En mi casa el idioma español fue siempre muy cuidado, y aun así algunas palabras en *brasileño* siempre se nos colaban en la boca a mi hermana y a mí.
4. El vínculo con la escritura exige la continua atención a las normas sin descuidar los diversos contextos de aplicación, tarea que requiere compromiso, constancia, y ejercitación. Es por este motivo que me interesé en realizar esta carrera, buscando sistematizar el uso de herramientas que me ayuden a mejorar no solo mi escritura como usuaria sino también como referente en el ámbito académico y educativo.
5. Siempre me ha interesado el uso del lenguaje conciso, pero agradable a los ojos —y oídos—. Probablemente, esa sea la principal causa por la que me inscribí en esta carrera: no intento contribuir en resurgimiento de la época de oro del español, pero sí me apasiona la idea de buscar una mejor forma de decir las cosas.

6. Desde el 2010, cuando arranqué la carrera de traductorado público y tuve un acercamiento muy profundo al idioma español, me enamoré del idioma y creo que, si bien todos podemos cometer errores en la escritura, seamos más o menos instruidos al respecto, es fundamental que podamos escribir bien y, en mi caso, entender el porqué de cada cuestión lingüística. Por eso elegí esta carrera, para poder profundizar un poco más en el área del lenguaje, para poder corregir desde el lugar de un corrector, que es algo que me apasiona hacer, y para tener más recursos para transmitir ese conocimiento a la gente que le interesa escribir bien o a la que lo necesita.
7. Mucha gente subestima el idioma español en pro de dar prioridad a otras carreras y hay que entender que saber tu propio idioma es igual de importante que la carrera que se estudia y no es algo que se debe dejar en un segundo plano o directamente perderle el interés.
8. Con los años, descuidé la forma en la que escribía. Por ejemplo, en el chat, como seguramente a muchos nos pasó, hasta que un día vi a una amiga que escribía adecuadamente incluso en un ámbito así y opté por imitarla. Pensé que de esa forma ayudaría a que quienes leyeran lo que escribiera, porque, como me decía mi madrina, de una buena lectura uno es más consciente y capaz de escribir y hablar correctamente.
9. Pero antes debí pasar por el liceo, la época en que perdí el dictado que Mena Segarra, el más grande profesor que he tenido, nos hizo leyendo un trozo de *Juvenilia*, libro que tuve la fortuna de encontrar caminando en Buenos Aires, justo en frente al cementerio de la Chacarita, ya muchos años después. Él, Mena Segarra, con su voz ronca y penetrante, tanto que infundía un enorme respeto en quienes lo escuchaban, dijo la palabra tiritando, con t —seguramente estaría refiriéndose a los temblores de los pupilos de aquella escuela, entre los cuales estaba Miguel Cané, el escritor, al levantarse a las seis en verano y a las siete en invierno—, pero yo no puedo achacar mi error a una falta de audición, pues de haber conocido la palabra, no habría escrito diritando, con d, como finalmente hice. Tres errores en el dictado fueron suficientes para no aprobarlo, y así tuve, como tantos otros compañeros, que escribir copias —una carilla por clase—, durante todo aquel año glorioso. Recuerdo al profesor esperando las copias, cuando pasaba la lista —cada cual sabía que debía levantarse y llevarle la del día—, el incesante golpeteo de sus dedos en la mesa, esperando.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSOLS, M. y A. TORRENT (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

- BOLÍVAR, Antonio (2002). «¿De nobisipsissilemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, p. 40-65.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- GALLARDO, Andrés (1978): «Hacia una teoría del idioma estándar». En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, pp. 85-119.
- LUCIÁN, Eliana (2015). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativa docente*. Montevideo: Prolee – Anep.
- SUÁREZ, Daniel (2007). «Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela», en revista *e-Eccleston. Formación Docente*, año 3, núm. 7, pp.7-36.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

¿QUÉ EVALÚAN LOS EXÁMENES DE IDIOMA ESPAÑOL EN EL CICLO BÁSICO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA?

LOURDES RICARDO¹

1. PRESENTACIÓN

La presente ponencia forma parte de la investigación que realizo actualmente en el marco de la tesis para defender el título de maestría en Humanidades opción «Lenguaje, Cultura y Sociedad». La mencionada tesis busca recabar información empírica respecto de los exámenes de Idioma Español en Secundaria y sus implicancias teóricas. Para ello, analizo los exámenes de 1º, 2º y 3º de Ciclo Básico, los programas, las pautas de inspección y el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado. En particular, estudio un caso de un liceo de la capital. Específicamente, en la Jornadas se presenta el estudio primigenio de los documentos elaborados por el Consejo de Educación Secundaria que funcionan como marco normativo de las prácticas evaluativas de los docentes de Idioma Español del plan 2006.

Entiendo que la evaluación es parte imprescindible de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se establece con la misma una relación indisoluble en oposición a las posturas tradicionales que sostienen que hay una separación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación (Coll y Onrubia, 2002). Ese vínculo provoca la influencia mutua, es decir, la evaluación puede favorecer o perjudicar los aprendizajes. Por ende, comprenderla supone un beneficio para las políticas educativas y los actores implicados.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La tarea de evaluar es sumamente compleja. Es decir, «la evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 7). Trasciende los límites del aula, se gesta a partir de múltiples factores que se vinculan con la institución educativa. El centro educativo a su vez pertenece al «campo educativo» que dialoga con otros «campos sociales». Bertoni, Poggi y Teobaldo (2009: 7) emplean el término «campo» como lo define Bourdieu «espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias». En ese complejo entramado de campos y actores, la acción de

1 Maestranda en Ciencias Humanas, opción «Lenguaje, cultura y sociedad» (FHCE, Udelar).

evaluar supone además del alumno y el docente otros participantes quizás no tan visibles: padres, futuros empleadores, amigos entre otros.

Resultan particularmente interesante los aportes de Bertoni, Poggi y Teobaldo (2009) porque destacan la dimensión lingüística de la evaluación en tanto comunicación y lectura. Implica comunicación porque genera conocimiento y se transmite entre los actores. En tal sentido, «la evaluación padece las mismas vicisitudes que toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 7). Supone una lectura orientada dado que el evaluador no puede leer directamente la experiencia (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 7). Al respecto «en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá «pronunciarse sobre la realidad» que evalúa» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 11).

Otro aspecto relevante de la evaluación es su función social «en la medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 7). Es decir, «sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del maestro» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 8). Las calificaciones que hay en la escuela, luego valen en otros campos.

Las diversas posturas de la evaluación se vinculan con la intención de la evaluación. Bertoni, Poggi y Teobaldo (2009) destacan tres intenciones que se corresponden con diversas concepciones: la de medir, apreciar y comprender. La primera intención es la de medir. En tal sentido, la mencionada intención se da cuando se evalúa:

... desde la perspectiva del desempeño o actuación (performance) del sujeto. Pero resulta imposible «medir» con «objetividad» las realizaciones de los alumnos en una prueba, cuando se pretende dar cuenta de sus conocimientos y competencias, porque los comportamientos educativos no pueden ser aprehendidos de manera indiscutible con un instrumento de medición (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 9).

En segundo lugar, está la intención de apreciar que supone «determinar el valor de un objeto o realidad dada, con referencia a ciertos criterios preexistentes [...] presupone un referente previo, anterior a toda recolección de información» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 9).

Relacionado con la segunda y la tercera, la «evaluación apreciativa» se corresponde con «dos filosofías diferentes»: con un modelo predeterminado y sin un modelo predeterminado. La evaluación apreciativa con modelo predeterminado implica evaluar considerando un referente establecido anteriormente. «El referente orienta la lectura de la realidad, y la evaluación consiste en la búsqueda de los indicadores que permitan dar cuenta del estado del objeto con relación al referente» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 9). Sin embargo, la evaluación apreciativa sin un modelo predeterminado busca interpretar el objeto a evaluar. Su intención es «comprender el objeto,

no [...] juzgarlo. Se evalúa, entonces, para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación» (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009: 10).

Para comprender las implicancias de la evaluación de aprendizajes es preciso diferenciarla del concepto tradicional de «medición». La evaluación puede suponer «la medición del logro de algún objetivo, mediante la definición de indicadores observables en las tareas, exhibiciones o producciones escritas, artísticas o de otra índole de los estudiantes, que se comparan con los objetivos o intenciones» (Esquivel, 2009: 129). No obstante, supone más que esto implica, como se desarrolla posteriormente, emitir juicios de valor, comunicar y tomar decisiones.

Respecto de la dimensión valorativa de la evaluación, Lukas y Santiago (2009: 43) señalan que consiste en «juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidas para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto».

El diseño de la evaluación se define como «el plan o estrategia concebida para responder las preguntas de evaluación» (García y Giacobbe, 2009: 46). Este concepto es importante para considerar si se propone algún plan particular en los documentos analizados.

Lukas y Santiago (2009) analizan los componentes, dimensiones o aspectos de la evaluación: la finalidad, el objeto, la información, el agente, el momento, la valoración y el informe.

Se habla tanto de evaluación formativa como de evaluación sumativa (Scriven 1967, citado en Lukas y Santiago, 2009). La primera se refiere al empleo de la evaluación como mejora. La segunda tiene como fin valorar positiva o negativamente al objeto de evaluación, establecer cuánto se han seguido o no los objetivos preestablecidos. Se da mientras se efectúa el proceso. Lukas y Santiago (2009) aclaran que, aunque debe primar la primera, la segunda no es totalmente indigna, por el contrario, muchas veces la evaluación sumativa puede tener un valor formativo. La tajante división entre evaluación formativa y sumativa no se da en la práctica. Es decir, no hay tipos ideales absolutamente formativos o solamente sumativos (Lukas y Santiago, 2009). En el corpus documental se menciona la evaluación formativa. Se volverá más adelante sobre este punto.

Respecto del objeto de evaluación el mismo se define como aquello que se pretende evaluar (Lukas y Santiago, 2009). El agente es definido como «la persona o personas que van a llevar a cabo la evaluación» (Lukas y Santiago, 2009: 96).

Un componente de vital importancia de la evaluación es la valoración. Valorar implica realizar juicios de valor en base a referentes (criterios de evaluación). Uno de los problemas a los que se enfrenta el evaluador es establecer qué criterios guiarán su evaluación. Los juicios de valor de la evaluación se basan en tres criterios o marcos de referencia: los de los agentes, los de los implicados y los marcos de referencia técnicos (De Miguel, 2000, citado en Lukas y Santiago, 2009). La definición de la

expresión «criterios de evaluación» se relaciona con la calidad. Se lo define como las características que debe tener el evaluado. Para determinar cuáles son esos atributos es necesario elegir criterios, establecer indicadores, y determinar estándares (Lukas y Santiago, 2009).

3. MARCO REGULATORIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

3. 1. CONTEXTUALIZACIÓN

El marco regulatorio de las prácticas evaluativas se compone de los programas de la asignatura Idioma Español, las pautas de la inspección respectiva y el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (en adelante REPAG). Estos documentos nacen vinculados con la innovación curricular (Plan 2006), que surge desde la Asamblea Técnico Docente como alternativa a la reforma educativa promovida por Germán Rama, profesor de historia y encargado del Consejo Directivo Central (CODICEN) entre el año 1995 y el año 2000. La transformación más significativa llevada a cabo por la propuesta de la Asamblea Técnico Docente (y aprobada por el Consejo de Educación Secundaria) fue la abolición de la enseñanza por áreas (instrumental, ciencias sociales, de la naturaleza, experimentales, expresión y curricular abierto) y su sustitución por asignaturas (Matemática, Idioma Español, Historia, etc.), retomando la tradición del sistema educativo. Esta reforma sigue vigente hasta nuestros días en primer año, segundo año y tercer año, aunque se debaten otras posibles innovaciones curriculares y se aplican algunas experiencias aisladas en pocos liceos hasta el momento (Plan 2013). Respecto de la evaluación, actualmente, los estudiantes y sus familias reciben bimestralmente la calificación y las recomendaciones que realiza el docente. Si hay alumnos con materias previas los docentes deben apoyarlos a lo largo del curso dándoles la posibilidad de acreditar esas asignaturas con tareas extras, sin necesidad de dar el examen. El Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (CES: 2010) establece que aquellos estudiantes que tengan hasta tres asignaturas con calificación no aceptable promueven, los que posean más de tres y hasta el 50% de las asignaturas, quedan con fallo en suspenso y los que superan ese límite repiten el curso. Los adolescentes que llegan a la instancia examinadora lo hacen luego de haber pasado por varias evaluaciones: el diagnóstico aplicado por parte de los docentes a sus alumnos para conocer los conocimientos previos que tienen, evaluaciones escritas cada 15 días, la prueba semestral y la prueba final. Esta última se realiza en diciembre con el docente del curso (CES: 2010). En ese momento, el profesor que ha compartido el año lectivo con el estudiante decide si el alumno aprueba o no. Por su parte, el examen se compone de dos instancias obligatorias: la prueba escrita (no eliminatoria) y la instancia oral (CES: 2010). Dado que el objeto de análisis de la tesis son las evaluaciones, cabe mencionar que, en Educación Secundaria, para evaluar a sus estudiantes solamente

se cuenta con el Programme for International Student Assessment (PISA) elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en colaboración con los países participantes. Se propone analizar «qué tan bien están preparados los estudiantes de quince años para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y participar activamente como ciudadanos plenos» (ANEP, 2014: 152). Se encarga de evaluar las competencias de los alumnos a partir de situaciones cotidianas (ANEP, 2014). Se emplea el término «competencia» como «saber hacer» (ANEP, 2014: 153). En relación con la competencia comunicativa de los estudiantes, se recaba información sobre la capacidad lectora. Se considera que la capacidad lectora implica: «la comprensión, uso, reflexión y compromiso con los textos escritos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y participar en la sociedad» (OCDE, 2010, en ANEP, 2014: 153). Las evaluaciones de PISA se denominan «a gran escala» o «estandarizadas». En palabras de Popham (1999: 2), «una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado». Es decir, «lo que trata de hacer es crear herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos» (Popham, 1999: 2). Se diseña estrictamente para que los resultados puedan ser comparados considerando la edad de los alumnos y su grado escolar. Vinculado con esto, los estándares se definen como «guarismos que hay que analizar e interpretar» (Stake, 2006: 103).

Las evaluaciones aplicadas por PISA, sus objetivos y resultados no forman parte de la investigación. Sin embargo, resultan un antecedente importante en la materia. El objeto de estudio de la tesis son las pruebas que los docentes aplican en sus prácticas al finalizar el año lectivo. No se ha encontrado en nuestro país antecedentes similares.

3. 2. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS

3. 2. 1. INTRODUCCIÓN

Los documentos mencionados fueron elaborados por inspectores y representantes de la Asamblea Técnico Docente. Esto legitima el texto, no solo cuenta con la anuencia e impulso de las autoridades del Consejo de Educación Secundaria sino que el discurso es construido por «expertos». En palabras de Van Dijk (1999: 27):

los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos. Así, los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo institucional, los periodistas el discurso de los media, los abogados el discurso legal, y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político.

El mismo autor va más allá: «las élites tienen acceso activo controlado a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento» (Van Dijk, 1999: 11).

Tal legitimidad del discurso se relaciona con su institucionalidad: «Cuando se alude al discurso institucional... se hace referencia a la forma en la cual los individuos desempeñan actividades comunicativas asociadas a contextos institucionales» (Orlando, 2006: 34).

3.2.2. LA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN EN LOS DOCUMENTOS

Las pautas de evaluación que debe aplicar todo docente, sin importar su asignatura se encuentran en el REPAG. El mismo establece los principios que la regulan. Señala la importancia de optar por una evaluación formativa que promueva las siguientes características: «inclusiva, democrática, integrada, contextualizada, cualitativa, planificada, prospectiva, continua, procesual y acumulativa» (CES, 2010: 2 y 4). Establece que la actuación del alumno debe reflejarse en la libreta del profesor y en el boletín de calificaciones. En el capítulo VI se presentan las normas de evaluación de los estudiantes reglamentados. Establece los siguientes criterios: «La actuación general de cada estudiante se evaluará en relación con los objetivos propuestos por el profesor, tomando en cuenta fundamentalmente, los procesos realizados por el estudiante» (CES, 2010: 4). El documento agrega:

La evaluación del proceso incluirá, además de la apropiación de los contenidos propios del curso, la apreciación de la actuación del alumno en relación con los siguientes aspectos: interés, actitud en el trabajo, integración social y asiduidad. Se tendrán en cuenta, además, los progresos educativos, la adquisición de valores y el desarrollo de aptitudes (CES, 2010: 4).

En tal sentido y considerando las "filosofías" desarrolladas en las consideraciones teóricas, el REPAG promueve la intención apreciativa del objeto a evaluar, incluso se menciona explícitamente este término. Es decir, supone valorar intentando comprender lo evaluado. En este caso se establece que se debe considerar el proceso pero se deja a discreción del docente los criterios e indicadores —el referente— que estarán en consonancia con los objetivos del curso.

Tanto en el REPAG como en los programas se propende a la evaluación formativa:

Si apostamos a una evaluación formativa, su planteamiento, su metodología, su informe, la interpretación y la utilización de los resultados obtenidos también tiene que serlo. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado (CES 3°, 2010: 7)

Es interesante comprender cómo se vincula la evaluación formativa con la sumativa en la instancia de examen.

Cabe destacar el concepto de efecto retroactivo. El mismo es muy discutido por los autores y aún no se conocen bien los mecanismos intervinientes (Schlatter, M. et al., 2005). En tal sentido, «O termo efeito retroativo (backwash ou washback effect) está relacionado ao modo como um teste, em um determinado contexto educacional, pode causar modificações nas esferas de ensino e aprendizagem circundantes.» (Da Costa, 2005: 15). El proceso de devolución es :

para o aluno... um momento de reconstrução, quando inadequações serão discutidas e se tentará resolvê-las... A própria descrição da nota deve ser bastante pensada, já que um número não representa muito para os participantes do processo de ensino, a não ser que a idéia seja classificar alunos em listas de melhores e piores. Do contrário, o resultado deveria chegar aos alunos, baseado nos objetivos do teste, comentando, por exemplo, quais objetivos foram alcançados, quais foram alcançados parcialmente e quais não foram alcançados (Da Costa, 2005: 19).

Respecto de la retroalimentación, el documento sostiene: «tenderá a la reorientación de los aprendizajes y promoverá la autoevaluación del estudiante» (CES, 2010: 5).

Los objetos de evaluación de los exámenes son los estudiantes. En diciembre, rendirán examen en carácter reglamentado los alumnos que tienen hasta tres asignaturas con calificación insuficiente. En febrero podrán presentarse al examen como reglamentados los estudiantes con fallo condicional: «los estudiantes que no superen 25 inasistencias fictas y mantengan calificación insuficiente en más de tres y hasta la mitad del total de asignaturas del año que se evalúa» (CES, 2010: 9).

Las pautas de evaluación realizadas por inspección docente establecen las características de la prueba final, no del examen. Se recomienda al docente previo a la mencionada prueba apoyar al estudiante sea con modalidad entre pares (con los compañeros más avanzados ayudando a los otros) o con la guía del docente aprovechando el Espacio Pedagógico Inclusor (E.P.I., destinado a trabajar con los estudiantes que presentan dificultades). Respecto de la propuesta, sostiene:

al elaborar la propuesta tengan en cuenta, fundamentalmente, que esta debe sostenerse en cuatro aspectos esenciales: Leer, Comprender, Producir y Reflexionar frente a la lengua. Es por eso que esta Inspección insiste en que las actividades que organicen estén enmarcadas en tareas que impliquen Presentación de un texto; Comprensión, tanto de información superficial como inferida; Reflexión lingüística sobre algunas estructuras que lo componen y que puedan ser el soporte de alguna información del texto que ya se haya reconocido, y Producción (producción de borradores y elaboración final) (CES, s.d.: 1).

3.2.3 ¿QUÉ SE PRETENDE EVALUAR?

En los documentos programáticos se menciona el concepto de «usuario competente»: «[la gramática] contribuye en importante medida a convertir al hablante en un usuario competente de su lengua» (CES 1º, 2006: 4). Es decir, se pretende conocer si el estudiante ha logrado ser un hablante capaz de producir e interpretar enunciados

en determinada situación comunicativa para el nivel que ha cursado. El concepto de competencia lingüística fue acuñado por Chomsky (1965: 6): «el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua». Tal conocimiento se opone a la actuación que la define como: «el uso real de la lengua en situaciones concretas» (Chomsky, 1965: 6).

En la década de los sesenta del siglo XX, surgió la etnografía de la comunicación como una corriente de la sociolingüística. La ciencia del lenguaje había descuidado el habla (el propio Saussure (1916) la deslinda de la lengua por ser heterogénea):

La lingüística, la disciplina central para el estudio del habla, ha estado casi por completo ocupada en el desarrollo del análisis de la estructura de la lengua como código referencial, dejando de lado la significación social, la diversidad y el uso (Hymes, 2002: 58).

La tarea del lingüista para la etnografía de la comunicación se basa en las siguientes afirmaciones: «(a) el objeto de estudio es el habla; (b) los usos del habla forman sistema y (c) los usos del habla son distintos entre las culturas» (Golluscio, 2002: 15).

Fue en este contexto que Hymes (1986) tomó y amplió el concepto de «competencia lingüística». Prefirió la terminología «competencia comunicativa» que definió como: «conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización y que abarca no solo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua» (Golluscio, 2002: 34).

Hymes (1986) entendía que al hablar de «competencia lingüística» se dejaba de lado el estudio de la actuación y el contexto de uso. A diferencia de lo que postulaba Chomsky (1965) implica más que el saber gramatical y el dominio del código. Los conceptos de competencia lingüística y de competencia comunicativa son de utilidad para analizar los sustentos teóricos presentes en los documentos oficiales realizados por secundaria.

3.2. 4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA CADA NIVEL (1º, 2º Y 3º)

En primer y segundo año, no se presentan criterios de evaluación claros. Queda a discreción del docente establecer criterios, variables e indicadores.

En tercer año, el alumno deberá ser capaz de «interpretar críticamente y de producir textos complejos», «reconocer variedades de lengua y entender que debe adecuar su discurso a cada situación comunicativa», «estudiar con actitud autónoma, captando la información central de cualquier texto», realizar «sus producciones escritas atendiendo los requisitos formales de la diagramación», disfrutar «de la lectura y haya comenzado a elaborar su selección personal», «exponer oralmente con orden y claridad» y «entender el metalenguaje para el desempeño reflexivo en la asignatura» (CES 3º, 2006: 8). Los contenidos programáticos del curso son íntegramente gramaticales: los enunciados, las construcciones atributivas, las formas de expresar la impersonalidad, oraciones activas y pasivas (CES 3º, 2006).

3.2. 5. LA CONCEPCIÓN DE LENGUAJE PRESENTE EN LOS PROGRAMAS

Los programas de Idioma Español que forman parte del objeto de estudio plantean los siguientes propósitos de la asignatura en el currículo:

- a) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.
- b) Lograr que se desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.
- c) Procurar que adquiriera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna (CES 2º, 2006: 6).

La enseñanza de la lengua aparece circunscrita en el programa a la capacidad de escribir, hablar con «corrección, eficacia y propiedad» y conocer contenidos lingüísticos. Pero la enseñanza del lenguaje implica más que esto. Se trasluce, además, un criterio normativo, de lo que debe ser. En las clases de Idioma Español se presenta una tensión entre habilitar la variedad lingüística del alumno y corregirlo. La cuestión radica en cómo se actúa al marcar las diferentes variedades: la variedad estándar, «prestigiosa» y la variedad de los alumnos, «desvalorizada y puesta en cuestión» (Santomero et al., 2015). Se presentan tres posibles caminos:

- (1) se propone la diferencia como condena («el otro habla mal») y se trabaja en función de la igualdad;
- (2) se identifica la diferencia pero esta no tiene ningún impacto en los contenidos de la materia;
- (3) se capitaliza esa diferencia a efectos de generar un nivel de reflexión lingüística vinculada a la identidad (Santomero et al., 2015: 367).

En tal sentido, es interesante observar de qué forma se transforman los objetivos del programa en criterios e indicadores de evaluación (Gómez, 2014) y qué caminos de los ya mencionados (Santomero et al., 2015) toma el docente para abordar la variedad lingüística en el examen.

4. CONCLUSIONES

Luego del breve análisis se pueden hacer varias reflexiones. En primer lugar, se desprende que faltan marcos de referencia claros para los docentes. Se estipulan algunas generalidades: la evaluación debe ser procesual, formativa, cualitativa. Este último aspecto es algo contradictorio con el afán por las calificaciones y su incidencia en el campo educativo y en otros— como se ha explicado—.

En segundo lugar, se alude al concepto de "competencia" pero no se la define ni se la adjetiva. Por el contenido programático particularmente del programa de tercer año se puede concluir que hay un predominio absoluto de la gramática. En tal sentido, más que la competencia comunicativa se promueve la competencia lingüística.

En tercer lugar, importa considerar cómo se han formado los docentes. Han sido evaluados en una concepción fuertemente psicométrica que se propone simplemente medir. Vinculado con este aspecto, Esquivel (2009: 130) sostiene:

La conceptualización de la evaluación como sinónimo de medición, que generalmente hacen los maestros, es una consecuencia de la importancia que tiene el modelo psicométrico en la formación inicial del educador. Esta conceptualización se refuerza con la presencia, en los cursos de evaluación de los aprendizajes, de una unidad de estadística descriptiva, que deriva en los análisis de calidad de los ítems y en el análisis de confiabilidad y validez dependientes de la comprensión de la estadística y de las premisas básicas del modelo psicométrico: la curva normal y la necesidad de una alta variabilidad de los puntajes. Son muy pocos los maestros que se cuestionan el hecho de que estas dos premisas son esencialmente contrarias a la finalidad última de su papel como docente: facilitar con sus actividades de enseñanza el mayor aprendizaje posible en el mayor número posible de sus estudiantes.

Finalmente, cabe destacar las implicancias de la tarea evaluadora. Es decir, «la evaluación se acerca más a las personas y, por lo tanto, aumenta el riesgo de que se implique con grupos o posturas» (Stake, 2006: 143). El docente debe tener claro los postulados, concepciones y supuestos que lo guían respecto de la evaluación, de la educación y de la sociedad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). *Uruguay en PISA 2012: Primer informe*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Documents/tesis/Uruguay%20en%20PISA%202012_web.pdf
- Bertoni, A. Poggi M. y Teobaldo, M. (2009). «Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja». En Hirschberg, S. (coord.) (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Bs. As: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de pedagogía, 318, 50-54.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (s.d.). Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/index.php/pautas-de-inspeccion>.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2010). Reglamento y pasaje de grado. Recuperado de http://www.dsm.edu.uy/reglamento/Regimen_de_Evaluacion_y_Pasaje_de%20Grado_Ciclo_Basico.pdf
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Tercer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/idesp3cb.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Segundo año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06segundocb/idesp2.pdf>

- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Primer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulaciono6primerocb/idespprog1cb.pdf>
- Da Costa, E. (2005) A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão. Orientadora: Margarete Schlatter. Porto Alegre.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009). Nuevos desafíos en investigación. Rosario: Homo Sapiens.
- Golluscio, L. (2002) «Introducción: la etnografía del habla y la comunicación. Un recorrido histórico». En: L. Golluscio (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hymes, D (1986). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera, M. et al. (1995) (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza
- Orlando, V. (2006) Presupuestos teóricos. En: Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios (11-37). Montevideo, Uruguay: FHCE.
- Popham, J. (1999) ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, PREAL-Perú y GRADE (Grupo de análisis para el desarrollo). Recuperado de: <http://www.preal.org/Publicacion.asp>
- Santomero, L., Piovano, L., Gietz, F., Jara, V. Bonet, C. y Carrió, C. (2015). «Enseñanza y valorización del español». En Reguera, A. (comp.) (2015). Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Córdoba: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo-Núcleo Educación para la Integración.
- Saussure, F. de (1916) 1945. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schlatter, M.; Almedia, A.; Fortes, M.; Schoffen, J. (2005.) «Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo.» En: Silva, D; Naujorks, S.; Da Costa, J.; Flores, V. Do N. *A redação no contexto do vestibular: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: COPERSE, UFRGS.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos, 186, 23-36.