

Homenaje a Elvira Arnoux

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica
y pedagogía de la lectura y la escritura
Tomo IV: Lectura y escritura

**Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin,
Mariana di Stefano, Daniela Lauria,
María Cecilia Pereira (coordinadores)**

Homenaje a Elvira Arnoux

Homenaje a Elvira Arnoux

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica
y pedagogía de la lectura y la escritura
Tomo IV: Lectura y escritura

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano,
Daniela Lauria, María Cecilia Pereira (coordinadores)

Autores: Angelita Martínez, Regina Celi Mendes Pereira, Bruna Costa Silva, Nora Múgica, Nora Muñoz, Mónica Musci, Cecilia Elena Muse, Darío Daniel Delicia Martínez, Susana Beatriz Nothstein, Susana Ortega de Hocevar, Constanza Padilla, Giovanni Parodi, María Cecilia Pereira, Mariana Podetti, Luis Alfonso Ramírez Peña, Karina Savio, María Luisa Silva, Adriana Speranza, Elena A. Valente, Isabel Vassallo, Alicia Vázquez y Miguel Vedda



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana Graciela Morgade	Secretaría de Investigación Cecilia Pérez de Micou	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hillert Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Vicedecano Américo Cristófolo	Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretaría Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	
Secretaría de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales Silvana Campanini	
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes

ISBN 978-987-4923-40-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura : tomo IV : lectura y escritura / Angelita Martínez ... [et al.] ; coordinación general de Roberto Bein ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.
v. 4, 354 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-40-0

1. Análisis del Discurso. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Martínez, Angelita II. Bein, Roberto, coord.
CDD 808.5

Índice

Introducción	11
Variación sintáctica en español. ¿Un reto a la teoría del número verbal? <i>Angelita Martínez</i>	17
A escrita e a avilação: capacidades de linguagem na vista pedagógica da redação do ENEM <i>Regina Celi Mendes Pereira y Bruna Costa Silva</i>	33
Ausencia / presencia de la sintaxis en la retórica latina <i>Nora Múgica</i>	49
Escritura académica en estudiantes avanzados de Ingeniería en Recursos Naturales y de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNPA: modos de decir y razonar <i>Nora Muñoz y Mónica Musci</i>	67
Escritura académica: desarrollo de la sintaxis en argumentaciones de universitarios <i>Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia Martínez</i>	83

Ejemplo, argumentación y comprensión lectora. Un abordaje desde la Psicología Cognitiva <i>Susana Beatriz Nothstein</i>	101
Una propuesta de alfabetización inicial <i>Susana Ortega de Hocevar</i>	117
El acompañamiento en las carreras de posgrado: dispositivos didácticos para la escritura colaborativa <i>Constanza Padilla</i>	133
Lectura, géneros y multitemos: hacia una cartografía del discurso escrito desde los estudios basados en corpus <i>Giovanni Parodi</i>	151
Los dispositivos argumentativos en los casos periodísticos: lecturas de estudiantes de Comunicación social <i>María Cecilia Pereira</i>	171
¿Para quién escriben los autores? Tensiones entre el lector modelo y el destinatario de una publicación <i>Mariana Podetti</i>	187
Los nuevos lenguajes y sus pedagogías <i>Luis Alfonso Ramírez Peña</i>	205
Sobre un saber no sabido: un estudio de planes de tesis de psicoanalistas <i>Karina Savio</i>	221
Construyendo interdisciplina: evaluación conductual de la Memoria Operativa, aportes lingüísticos <i>María Luisa Silva</i>	237
Las formas del imperfecto subjuntivo en español: una alternancia significativa <i>Adriana Speranza</i>	255

La lectura de la definición como estrategia argumentativa en el inicio de los estudios superiores <i>Elena A. Valente</i>	271
<i>¿Por qué enseñamos a leer?</i> La praxis de la lectura –y la escritura– en el campo de la formación de profesores de Lengua y Literatura <i>Isabel Vassallo</i>	287
Enfoques para el estudio de las consignas de escritura <i>Alicia Vázquez</i>	303
Rastros de innominados. Arte narrativo y fantasía objetiva en <i>Huellas</i> , de Ernst Bloch <i>Miguel Vedda</i>	321
Los autores	339



Introducción

Elvira Narvaja de Arnoux es tan polifacética que resulta difícil presentarla sin reduccionismos. Sin embargo, su dedicación a la lectura y la escritura probablemente permita evitarlos: es una constante de su trayectoria como docente y como investigadora. Elvira enseñó y sigue enseñando a jóvenes y a adultos a leer y a escribir, y a enseñar a leer y a escribir. Siempre indagó no solo teóricamente sino también en las aulas los fundamentos y efectos de diversas didácticas de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos. Pero, sobre todo, enseñó y continúa enseñando a pensar críticamente las prácticas del discurso vinculándolas con los procesos históricos y sociales en los que tienen lugar.

Tal vez su pasión por la lectura y la escritura radique en que es maestra normal, con “confianza militante en la educación pública”, según ella misma declara. La trascendencia política que Elvira Arnoux atribuye a toda práctica docente de hecho se aprecia plenamente en sus recurrentes estudios sobre las lecturas y las escrituras de otros maestros, como Sarmiento. El análisis del silabario del sanjuanino o de su *Facundo* es solo una de las tantas entradas a través de las cuales nuestra

maestra de análisis de discurso indaga la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Su atención al pasado, asociada con la observación más sistemática posible del presente, la difunde en sus libros, sus artículos, en las materias de grado que dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en múltiples seminarios de posgrado de universidades nacionales y extranjeras. Esas enseñanzas, propias y ajenas, ponen en evidencia imaginarios e ideologías tanto en las propuestas didácticas como en el didactismo que Arnoux rastrea en otros discursos, cuyas articulaciones con el escolar devela. Pedagogía y política nunca quedan escindidas en sus trabajos.

Desde la apertura democrática en la Argentina, cuando la contribución que el análisis del discurso podía hacer a la reflexión sobre el lenguaje y la discursividad no había sido objeto de investigaciones ni de formación específica en el nivel superior, Elvira Arnoux encaró en la Cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común una de las primeras investigaciones sobre las prácticas de lectura y la escritura en los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (UBACyT FI-031, de 1987) desde perspectivas de análisis novedosas que no solo describieron sino que buscaron explicar rasgos de esa discursividad, lo que ha abierto posibilidades de intervención en ella. A partir de aquel momento, la homenajeadada no ha cesado de dirigir proyectos, formar profesores e investigadores, coordinar trabajos colectivos y publicar materiales destinados tanto a alumnos como a investigadores sobre estos “pasajes” (como tituló uno de los paradigmáticos manuales que dirigió) entre la escuela media y la universidad.

Desde esa misma época, Elvira ha participado decisivamente en la formación, actualización y jerarquización del docente de escuela secundaria. En el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” supo encontrar condiciones favorables a ese propósito. Animada por las instancias

de gobierno colectivas que se inauguraron en los profesorado con el advenimiento de la democracia, diseñó intensa y laboriosamente la Maestría en Ciencias del Lenguaje junto con alumnos avanzados, profesores, autoridades, graduados recientes y consagrados del Profesorado en Castellano, Literatura y Latín del Joaquín. En agosto de 1988 empezaron las clases, donde la lectura y la escritura se enmarcaban en una pedagogía de la lengua tanto escrita como oral. Y no solo en castellano, sino en una dinámica de contacto de lenguas que privilegió la relación español-portugués. Se trata de un proyecto pionero en el que nuevamente investigación, pedagogía y acción política no resultan escindidas, con la particularidad de su énfasis en una perspectiva regional e interinstitucional.

Ante la generalización de las instancias de posgrado en nuestro país y en la región, Elvira Arnoux amplió el campo de sus investigaciones al estudio de los obstáculos que plantea la escritura de artículos, tesis y trabajos finales en este nivel. Profundizar en la función epistémica de la escritura le permitió tratar en su complejidad la producción de conocimiento en el posgrado. Su constante interés por dar cuenta de la espacialidad social en la que los discursos se producen y circulan la llevó a abordar el campo académico como comunidad discursiva, es decir, como un espacio que puede caracterizarse por los géneros que allí se producen y circulan, por los rasgos de los productores y los destinatarios de esos géneros o por el rol de las instancias de evaluación. Este enfoque hizo posible comprender y orientar las prácticas de mayor dificultad en este segundo “pasaje”, del nivel de grado al del posgrado.

Junto a estos estudios, emprendió también investigaciones específicas sobre la escritura profesional, desde donde se ocupó, entre otras, de esta práctica en los ámbitos periodístico, religioso, jurídico y psicoanalítico. Para su análisis propuso conceptos que han tenido fuerte impacto en la didáctica,

como el de “dispositivo argumentativo”, que comprende los modos de conceptualizar y de razonar que recurrentemente adoptan los profesionales cuando deben enfrentarse a casos particulares desafiantes. Además de los trabajos mencionados, desde el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, que dirigió entre 1987 y 2009, apoyó los estudios de las lenguas amerindias, sobre contacto lingüístico y las investigaciones sobre lengua de señas. Los temas de numerosos artículos de este homenaje dan cuenta del valor que tuvo ese estímulo.

Sus trabajos más recientes vuelven sobre las prácticas de escritura y comunicación oral, siempre desde el estudio histórico de la tradición retórica y la regulación discursiva. Desde los manuales de urbanidad hasta los instructivos que orientan la escritura periodística en Internet o los que pautan los intercambios en el sector de servicios, sigue atenta a las metamorfosis contemporáneas de la tecnología de la escritura. La mirada crítica que constantemente alienta en sus trabajos concibe estos materiales como modos de control de los discursos en las sociedades antiguas y actuales, lo que le permite interpretar sentidos de las normas y consideraciones sobre el lenguaje presentes en ellos. Propuestas de planes de acción sobre la lectura y la escritura, entendidas como prácticas institucionales que intervienen en la construcción de identidades, siempre van de la mano de sus advertencias sobre cómo inciden los discursos normativos en la reproducción o en la transformación de las estructuras sociales.

Tanto en sus investigaciones como en su actividad pedagógica, Elvira ha buscado más que aplicar modelos teóricos comprender la discursividad que aborda y los procesos sociales articulados con ella. Así pudo orientar intervenciones que dieron lugar a cambios en las prácticas pedagógicas e investigativas de las distintas instituciones en las que participa: impulsar los talleres de lectura y escritura en el inicio de los

estudios superiores, crear la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura y difundirla en distintas universidades del país, crear espacios de posgrados en distintas instituciones, diseñar talleres de escritura de tesis y espacios de formación en escritura profesional, dirigir e impulsar intercambios, proyectos y pasantías desarrollados en conjunto entre universidades argentinas y del exterior, generar reuniones científicas que favorecen el diálogo entre distintos grupos de investigación, entre tantas otras acciones. En todos los sentidos, sus aportes muestran que Elvira es sabiamente realista: imagina y lleva a cabo lo que a muchos nos parece imposible.

En correspondencia con esa proteica producción, estos estudios sobre el lenguaje, la comunicación oral, la lectura y la escritura despliegan aportes de las ciencias cognitivas, la lingüística, la psicología, la gramática, la etnopragmática, la lexicografía, la semiótica, la teoría de argumentación, la historia social de la lectura y la escritura, la teoría literaria, la retórica. Desde esas múltiples áreas del saber, los autores de los artículos elaboran variados recortes del complejo objeto de estudio que constituyen la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos y en otros ámbitos sociales. El conjunto revela el estilo y la visión de la actividad científica de la Dra. Elvira Arnoux, quien ha impulsado generosamente los más diversos trabajos sobre el lenguaje oral y el escrito, estimulando la interdisciplinariedad, las redes interinstitucionales y la intervención de los especialistas en la regulación discursiva.

María Cecilia Pereira, Sylvia Nogueira y Elena Valente

Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum

Smith, F. (1978) *Reading*. London: Cambridge University Press.

Sole, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao.

Sulzby, E. (1983) Beginning readers' developing knowledges about written language. Final report to the National Institute of Education (NIE-80-0176). Evanston, IL: Northwestern University.

Sulzby, E., Barnhart, J. (1992) La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores en Irwim, J., Doyle, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires: Aique.

Tomasello, M. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El acompañamiento en las carreras de posgrado: dispositivos didácticos para la escritura colaborativa

Constanza Padilla

Introducción

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de posgrado han cobrado una importante visibilidad en las últimas décadas, debido a los múltiples desafíos que implican la elaboración y aprobación de una tesis, entre los que podemos mencionar el dominio complejo de estrategias discursivas y, especialmente, argumentativas.

En el contexto argentino, se destaca la labor llevada a cabo por Elvira Arnoux y su equipo, tanto en relación con los numerosos talleres y seminarios de lectura y escritura académicas, desarrollados en diversas carreras de posgrado de la Argentina y de Brasil desde hace casi dos décadas, como en cuanto a las investigaciones realizadas en torno a la problemática de la producción de conocimiento en el nivel de posgrado (Arnoux *et al.*, 2004; Arnoux, 2006, 2009 y 2012; Pereira y di Stefano, 2007; entre otros).

En tal sentido, el propósito de este capítulo es considerar dichos aportes en relación con las propuestas de acompañamiento a la escritura académica implementadas en estos

seminarios y talleres con los dispositivos didácticos que se orientan a aprovechar las potencialidades de la *escritura colaborativa*.

Para ello, se analizará este concepto de *escritura colaborativa* (Flower, 1994), promovido por estos espacios curriculares, a la luz de un conjunto de conceptos teóricos que se han vuelto emergentes en las últimas décadas, tales como los de *escritura epistémica*, *argumentación académica*, *extrañamiento*, *apropiación participativa* y *aprendizaje colaborativo*, que permiten ponderar la necesidad y los alcances de estas propuestas de acompañamiento.

La *escritura epistémica* (Castelló, 2006) refiere a la posibilidad de transformar conocimiento gracias a un determinado modo de gestionar el proceso de escritura. La *argumentación académica* (Padilla, 2012) apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas argumentativas científicas —lógica, retórica y dialéctica—, indispensables para encarar una escritura de complejo alcance, como es el caso de una tesis de posgrado. El *extrañamiento* (Coulon, 1997) y la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) dan cuenta del pasaje por el que transitan los maestrandos y doctorandos hasta apropiarse del discurso especializado de sus disciplinas, en el que juega un papel fundamental el grado de participación en prácticas académicas (exposición en encuentros científicos, publicación en revistas del área disciplinar, participación en equipos de investigación, entre otros).

Por su parte, el *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999; Lillo Zúñiga, 2012) permite ponderar el impacto de la discusión y el intercambio de significados en grupos de trabajo tendientes a la resolución de problemas de escritura en distintos niveles de organización, por cuanto se conceptualiza la colaboración como un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, orientados por la resolución de problemas y manteniendo una concepción compartida

del mismo (Roschelle y Teasley, 1995). De este modo, se plantea que la colaboración ayuda a los estudiantes a aprender más profunda y eficientemente en el corto plazo que cuando aprenden solos (Bruffee, 1999). De esto se deriva la importancia de articular no solo las tareas de lectura y escritura, sino también las instancias de discusión oral en los grupos de trabajo; en particular, el efecto potencialmente epistémico que pueden tener dos tipos de interacción áulica (Mercer, 1997, 2001): la *conversación de discusión* y la *conversación exploratoria*, frente a la *conversación acumulativa*, que no tendría esta potencialidad.¹

La escritura epistémica como concepto articulador de los desafíos del posgrado

Se ha extendido, en el ámbito de los estudios sobre escritura, la consideración de sus potencialidades epistémicas. Ya Vygotsky, en la primera mitad del siglo XX, había señalado el rol determinante del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo, caracterizándolo como un “complejo sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1979: 160).

Otro hito fundamental en la conceptualización de cómo la cultura escrita ha modificado el desarrollo de las sociedades y comunidades, lo constituyen los trabajos del antropólogo británico Jack Goody. Sus teorizaciones han alimentado la corriente de investigaciones en didáctica del francés que se interesa por la importancia cognitiva y cultural de la apropiación del escrito y, en particular, por su función epistémica. Para Goody, interesarse solo por la dimensión

1 La *conversación exploratoria* es desarrollada, en relación con los talleres de escritura en el posgrado, por Pereira y di Stefano (2007).

intersubjetiva de la escritura implica arriesgarse a no ver su rol fundamental en la elucidación de nuestros propios pensamientos (Blaser, 2007). En tal sentido, Goody sostiene: “La escritura transforma significativamente y de muchas maneras la naturaleza misma de la práctica del lenguaje” (1979: 143).

El legado de Goody no es ajeno a la institución escolar, puesto que ha contribuido, particularmente en los ámbitos anglófono y francófono, a modificar la concepción que la escuela ha tenido durante largo tiempo con respecto a la escritura (Barré-de Miniac, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que la función epistémica que se le atribuye no es inherente a su naturaleza, sino que depende de cómo se desarrolle este proceso. Al respecto, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen la distinción entre dos modelos explicativos de la composición escrita, que han denominado *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. El primero da cuenta de un escritor *novato* que entiende la escritura como el “decir lo que se sabe sobre un tema”, con un limitado conocimiento de los modos de hacerlo y del destinatario del escrito. El segundo, en cambio, da cuenta de un escritor *experto* que conceptualiza la escritura como un doble problema a resolver: de contenido (qué decir) y retórico (cómo decirlo). En tal sentido, los autores señalan que es la interacción dialéctica entre estos dos espacios-problema la que podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En esta misma dirección, Castelló (2006: 6) destaca:

Quando hablamos de escritura epistémica, nos referimos a la posibilidad de generar o transformar conocimiento gracias a una determinada manera de gestionar el proceso de composición. Evidentemente,

no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman. Para que ello suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando.

Relacionado con esto, Cros y Barré-de Miniac (1993) descubrieron, en una investigación sobre escritura profesional, que los docentes franceses eran los que menos escribían en comparación con otros profesionales, como médicos, arquitectos y asistentes sociales. Según estas autoras, la relación de los docentes con la escritura es conflictiva, ya que muchos de ellos no han establecido un lazo con la misma porque la relacionan con los saberes consagrados o con modos de escritura literaria muy sofisticados.

De todos modos, Cros (2011) señala que, desde hace dos décadas, el desarrollo creciente de talleres con la modalidad de análisis de las propias prácticas, ha ido favoreciendo el trabajo con una escritura “formadora o profesionalizante” que favorece el aprovechamiento de sus tres funciones: *epistémica*, *heurística* y *comunicativa*. La primera, en los términos ya mencionados, permite tomar distancia de lo escrito y volverlo objeto de reflexión con vistas a producir una transformación del pensamiento, a la vez que conduce a hacer emergentes preguntas inesperadas y numerosas hipótesis interpretativas, a veces contradictorias de gestionar (*función heurística*). Por su parte, la *función comunicativa* propicia el pasaje del escrito *centrado en el escritor* al texto

centrado en el posible lector (Flower, 1979), pero también, de la *escritura privada*, que ayuda a generar, ordenar, aclarar y relacionar las propias ideas, a la *escritura pública* (Carlino, 2006) que expone estas ideas a los destinatarios aunque también nos expone en nuestra propia imagen autoral. Se entiende la primera como la escritura del descubrimiento en la que se tiene a uno mismo como interlocutor. De lo que se trata es de lograr un paso de la *escritura privada* que consta de diferentes sub-escritos subsidiarios del propio proceso de investigación —también llamados *escritos de trabajo* o *intermedios* (Chabanne y Bucheton, 2002)—, tales como anotaciones, apuntes, recordatorios, etcétera, hacia otra lo suficientemente madura que esté lista para ser comunicada. Algunos autores (García Debanc, Laurent y Galaup, 2009, entre otros) destacan la potencialidad de este tipo de textos, dado que están vinculados con un contenido en elaboración, producto de un proceso reflexivo sobre el propio escrito.

Es la escritura comunicativa, en interacción con la epistémica y la heurística, la que nos enfrenta con las múltiples posibilidades de interpretación de nuestro escrito y con una negociación de sentidos que nos exige afinar nuestro control sobre cada palabra o enunciado que vamos expresando, a partir de una toma de distancia y evaluación constante de nuestro propio proceso escriturario.

En tal sentido, esta función comunicativa de la escritura nos abre nuevos horizontes, tanto a nosotros mismos como a los que comparten una comunidad de prácticas (Cros, 2011), en la medida en que permite generar diferentes puntos de vista y buscar nuevos argumentos para sostenerlos o modificarlos. En esta dirección es que cobra relevancia el planteamiento de la dimensión epistémica de la argumentación en tanto “recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007:

3), ya que los procesos de revisión de las propias perspectivas, a partir de la confrontación con otras, permiten transformaciones cognitivas, a la vez que las formas autorreguladoras del pensamiento posibilitan la reflexión sobre los límites del propio conocimiento.

Ahora bien, para que se desplieguen los procesos de revisión de los escritos, es conveniente que se los someta a discusión en una relación de co-presencia. Al respecto, es pertinente recuperar el concepto de *conflicto socio-cognitivo* (Perret-Clermont, 1984) —a partir del concepto piagetiano de *conflicto cognitivo*—, que da cuenta de la potencialidad de la discusión oral, aunque ninguno de los participantes tenga la respuesta adecuada:

Es tan beneficioso el conflicto que se establece con un punto de vista superior al propio, como el que se produce con un punto de vista menos avanzado o del mismo nivel pero que representa la centración opuesta. En efecto, en ciertos momentos del desarrollo, los esfuerzos por resolver la situación conflictiva y llegar a un acuerdo conducen a todos los participantes a construir nuevas coordinaciones entre las diversas centraciones que están en juego. (Lerner, 1992: 8)

En congruencia con estos aportes, el enfoque del *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999; Lillo Zúñiga, 2012) —estudiantes que trabajan en grupos de investigación, tutoría entre pares, ayuda mutua en la edición y revisión de textos— apunta a destacar la potencialidad de la experiencia grupal en la generación de aprendizajes individuales, por cuanto la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual. A largo plazo, el aprendizaje colaborativo es la mejor

preparación para el mundo profesional, ya que los estudiantes miran más allá de la autoridad de los profesores, practican el arte de la interdependencia y construyen conocimiento en el camino de las disciplinas académicas (Bruffee, 1999).

Ahora bien, una cuestión crucial en los estudios superiores —relacionada con la dimensión epistémica de la escritura— es el conocimiento y dominio gradual de los géneros científico-académicos, que presentan diversos rasgos de acuerdo a su adscripción a una determinada comunidad disciplinar. Al respecto, se señalan las diferencias que asume cada texto según la rama disciplinar de la que se trate, ya que incluso se observan variantes dentro de una misma especialidad (Parodi, 2007, entre otros). En este sentido, el docente, como especialista de un campo determinado, juega un rol fundamental para guiar al estudiante en la lectura y escritura de los textos propios de cada disciplina. La evidencia demuestra que el conocimiento genérico no se aprende de modo espontáneo, incluso en los estudiantes de posgrado, sino que requiere que estos sean orientados en la lectura y escritura de los textos que se leen y escriben en su área disciplinar, a fin de que puedan alcanzar su dominio y participar como miembros activos de su comunidad de especialidad.

De todos modos, más allá de las diferencias disciplinares, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas científicas: la dimensión lógica, que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica, que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales —a través de los *pasos retóricos* (Swales, 1990)—, y la dialéctica, que se abre a la consideración de otros puntos de vista o resultados de investigación,

sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional.²

En relación con estos procesos de apropiación de las restricciones genéricas, el pasaje del *extrañamiento* a la *afiliación* (Coulon, 1997), como un trayecto de tensiones entre el conocimiento de estas restricciones de complejidad creciente y su aceptación, solo se da plenamente en contextos de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997),³ que supone un compromiso mutuo en el que dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa, de modo tal que la apropiación va desarrollándose mediante esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos comunes.

De allí, entonces, la necesidad de redefinir el concepto de escritura, en los términos de un proceso cognitivo e interactivo social, que permite la negociación de significados, lo que implica una fuente de tensión y conflicto entre las múltiples fuerzas que conforman ese significado: el contexto social y cultural, las demandas del discurso, y las propias metas y conocimiento del escritor (Flower, 1994). Es a través de esta negociación que las expectativas sociales, las convenciones discursivas, y las metas propias y conocimientos del escritor se convierten en voces interiores en conflicto. En respuesta a estas tesis confrontadas, los escritores se embarcan en una activa negociación de significado en el interjuego de alternativas, oportunidades y restricciones (Flower, 1994).

2 Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos, pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas, *cfr.* Plantin (2007).

3 Este concepto, elaborado a partir de la reformulación del concepto de *apropiación o interiorización* (Vygotsky, 1979 y Leóntiev, 1981), busca destacar que los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación.

Dispositivos didácticos para la escritura colaborativa

El mapeo teórico realizado permite valorar los aportes de Elvira Arnoux y su equipo, en relación con los diversos dispositivos didácticos implementados en numerosos talleres y seminarios de tesis, tendientes a aprovechar las potencialidades de la escritura colaborativa. Como señala Arnoux:

los seminarios de tesis conjugan actividades diversas en relación con escritos que los alumnos deben producir. Escrituras y reescrituras resultan de presentaciones orales que se inscriben en cadenas de reformulaciones destinadas a diferentes escuchas. Los tesistas leen sus textos que, a su vez, son leídos por sus pares y los coordinadores. La oralización del escrito acompaña muchas de las prácticas y es el entrenamiento que la defensa activa. El aprendizaje de la textualidad académica se desarrolla en estos espacios “mediadores” donde las interacciones verbales a partir de lo escrito los definen. (Arnoux, 2009: 160)

Desde sus inicios, los seminarios y talleres de escritura promueven los procesos de *apropiación participativa*:

hacen presente al tesista la comunidad discursiva en la que va a ingresar, le *da cuerpo* y fomenta los vínculos cooperativos que sostendrán muchas de sus futuras prácticas científicas: los que participan deben, entonces, comprometerse a leer generosa y críticamente los textos que se van presentando como participantes en un proceso de iniciación comunitaria. Los coordinadores, directores y expertos convocados deben asumir el rol de orientar y controlar ese ingreso para que sea lo más exitoso posible (Arnoux, 2006). Seminarios

y talleres constituyen, entonces, mediaciones formativas centradas en la enseñanza/aprendizaje de la textualidad (Bronckart, 2004) (Arnoux, 2009: 139).

En este aprendizaje de la textualidad juegan un rol fundamental las diversas actividades que se promueven para la apropiación de la cuestión genérica, a partir tanto del conocimiento de los géneros científico-académicos que circulan en el posgrado y en la comunidad disciplinar, como de la representación global de la propia tesis que deben ir construyendo los maestrandos o doctorandos a través de procesos graduales de transformación epistémica:

A la problemática genérica se agrega la necesidad de que el estudiante vaya modelando una representación de su propio trabajo (Arnoux, 2010) que articula el eje temático que asigna pertinencia a las distintas partes, la orientación argumentativa global (lo que se va a demostrar, el aporte que se va a realizar), los pasos de la investigación, la estructura del escrito “tesis” (y la exigencia de progresivos ajustes entre investigación y textualización), la dimensión valorativa que destaque los aportes en relación con un campo del saber y la representación del destinatario. La escritura, no solo como instrumento de comunicación y facilitadora del desempeño académico oral sino también como herramienta semiótica del pensar, así como la interacción con pares y expertos en el marco de las instancias pedagógicas implementadas permiten la construcción de esa representación global de la tesis. (Arnoux, 2012: 29)

Esta representación global, que se activa inicialmente a través de consignas de escritura del tipo “¿Qué te propones realizar como trabajo de tesis?”, va modificándose a medida

que los tesisistas van trabajando con los diferentes y complejos aspectos del género tesis, desde el índice provisorio, que sufrirá numerosas modificaciones, hasta la articulación de los diferentes capítulos, poniendo énfasis tanto en los aspectos organizativos locales y globales como en los aspectos locales pero estructurantes de la tesis en su conjunto —postura enunciativa, epígrafes, notas al pie, modos de citación, fenómenos asociados a la puntuación periférica; es decir, todo lo referido a la disposición gráfica del texto y a los fenómenos de resalte, entre otros—.

La postura enunciativa, por ejemplo, es un aspecto que se trabaja especialmente, ya que debe lograrse un equilibrio entre “borrado enunciativo y sobre-enunciación” (Arnoux, 2009: 151).⁴

Sobre esa modalización de los enunciados que sin perder el efecto de objetividad van construyendo la voz propia, es necesario trabajar en el taller. Desde una perspectiva próxima, Anne Jorro (2004) señala que una de las dificultades en este nivel educativo es la de instaurar una “postura enunciativa” que “testimonie la manera como el sujeto que escribe se hace presente en el texto, convoca otras voces y teje entre su propia voz y la de otros una escritura”. Así como en las primeras entregas el borrado enunciativo es más fuerte, en las posteriores (al adquirir seguridad el tesisista gracias a los avances en la investigación propia) se modula la sobre-enunciación del género con la acentuación de la orientación argumentativa. (Arnoux, 2009: 152)

4 Rabatel (2004) define la sobre-enunciación como la “expresión interactiva de un punto de vista cuyo carácter dominante es reconocido por los otros enunciadores” (Cfr. Arnoux, 2009: 151).

Los diferentes aspectos involucrados en la resolución de la escritura de la tesis son trabajados de manera gradual y recursiva, a través de la constante interacción con los pares y los coordinadores, en un genuino contexto de aprendizaje colaborativo del cual se benefician todos los integrantes del taller:

La escritura estabiliza los avances del tesista resolviendo provisoriamente las tensiones entre investigación y textualización, entre adopción de un modelo genérico y la adaptación a los requerimientos del propio trabajo de tesis, entre imposiciones institucionales y discursividades disciplinares, (...) entre el borramiento enunciativo propio del discurso teórico y la necesidad de imponer una voz de autor que domine el juego de los enunciadores, entre remisiones intertextuales y orientación argumentativa propia.

Por su parte, la escritura es para el coordinador la posibilidad de reconocer (a partir de las vacilaciones, los desajustes, los saltos argumentativos, las fisuras, el desorden discursivo) las dificultades que el tesista enfrenta en ese momento y puede así orientarlo con mayor precisión.

Para los integrantes del taller, la lectura de los escritos de los compañeros estimula la objetivación de los problemas, el reconocimiento de nuevos modos de resolución y la identificación de fenómenos generadores de determinados efectos de sentido. (Arnoux, 2009: 160)

Conclusiones

La necesidad de acompañamiento de los tesisistas en las carreras de posgrado se ha convertido, en las últimas décadas, en una preocupación que debe ser atendida institucionalmente. En tal sentido, es indispensable convertir los programas de posgrado en espacios de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso, a través del diseño de dispositivos que permitan revisar las matrices que priorizan el aprendizaje individual y minusvaloran el aprendizaje colaborativo.

Al respecto, tanto las investigaciones como las propuestas pedagógicas implementadas por Elvira Arnoux y su equipo plantean las potencialidades epistémicas de la escritura colaborativa, que implica tanto la interacción sistemática entre los pares tesisistas, coordinadores y expertos, como la participación genuina en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. En *RLA*, núm. 44, pp. 95-118.
- . (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 143-168. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- . (2010). Los trabajos finales en las carreras de posgrado: el proceso de escritura. En Mainero, N. y Mazzola, C. (eds.), *Los posgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).
- . (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelizza, L. (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 25-39. Subselección Universidad Nacional de Río Cuarto

- de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. En línea: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf> (consulta: 15-05-2017).
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16. En línea: <https://www.academica.org/paula.carlino/169.pdf> <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm> [último acceso 5-3-2016].
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). En *Revue française de pédagogie*, núm. 113, pp. 93-113.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), Faculté des Études Supérieures, Université Laval, Québec.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*, 2a ed. Londres, The Johns Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". Documento de trabajo número 19. *Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación*, Buenos Aires: Udesa. En línea: <<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.pdf>> (consulta: 15-05-2017).
- Castelló Badia, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *el Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Chabanne, J. C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. París, Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Presses Universitaires de France.
- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ? En *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, núm. 10, pp. 1-5.

- Cros, F. y Barré-de Miniac, C. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. París, ESF Editeur.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. En *College English*, núm. 41, pp. 19-37.
- . (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Illinois, Southern Illinois University Press.
- García-Debanco, C., Laurent, D. y Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. En *Pratiques*, núm. 143-144, pp. 27-50.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. París, Les Éditions de Minuit.
- Jorro, A. (2004). Écrire...oui, mais comment ?. En Piolat, A. (dir.), *Écriture: approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*, pp. 5-32. Santiago de Chile, J. C. Sáez.
- Leóntiev, A. (1981 [1959]). *Problems of the development of mind*. Moscú, Progress Publishers.
- Lerner, D. (1992). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Lillo Zúñiga, F. (2012). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. En *Revista de Psicología UVM*, vol. 2, núm. 4. En línea: <<http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/25/contenido/aprendizaje-colaborativo-en-la-formacion-universitaria-de-pregrado>> (consulta: 15-05-2017).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- . (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. En *Magis*, vol. 5, núm 10, pp. 31-57.

- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso, Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. En *Signos* vol. 40, núm. 64, pp. 405-430.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid, Visor Libros.
- Plantin, C. (2007). Argumentation studies and discourse analysis: the french situation and global perspectives. En *Discourse Studies*, vol. 4, núm. 3, pp. 343-368. Londres, SAGE Publications.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. En *Langages* vol. 38, núm. 156, pp. 3-17.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 111-128. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En *Computer Supported Collaborative Learning*, vol. 128, pp. 69-97. Heidelberg, Springer.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.