

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)
Fernanda Freytes - María Victoria Fernández
(prologuistas)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)

Fernanda Freytes

María Victoria Fernández (prologuistas)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“El santo, el deán y el general”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en el nivel superior 3 / Sandra M. Díaz... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Fernanda Freytes. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 3)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1231-5

1. Lectura. 2. Escritura. I. Díaz, Sandra M. II. Muse, Cecilia, ed. III. Freytes, Fernanda, prolog. CDD 410.711



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	11
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	12
<i>María Fernanda Freytes y María Victoria Fernández</i>	
Parte I. Comprensión de textos en el nivel superior. Miradas desde el análisis y las intervenciones	24
Influencia del modelado de estrategias sociometacognitivas en la comprensión textual de estudiantes universitarios	25
<i>Sandra Díaz* e Ibeth Morales**</i>	
<small>*Universidad del Valle. Cali - COLOMBIA / **Programa de Español y Literatura, Universidad de Córdoba. Córdoba - COLOMBIA</small>	
Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes	33
<i>María Ignacia Dorronzoro y María Fabiana Luchetti</i>	
<small>Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján (B) - ARGENTINA</small>	
Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior	42
<i>Cecilia López</i>	
<small>Facultad de Humanidades, Universidad de Piura. Piura - PERÚ</small>	
La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente	52
<i>Pablo Torres</i>	
<small>Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable, Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo. Trujillo - VENEZUELA</small>	
Leer en la universidad: una cuestión crítica	63
<i>Nereyda T. Álvarez Martínez</i>	
<small>Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - VENEZUELA</small>	
Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación	71
<i>Esaú Páez* y Martha Montero**</i>	
<small>*Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja - COLOMBIA / **Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de la Salle. Bogotá - COLOMBIA</small>	

Escritura de trabajos Finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones 81

*Andrea Bocco** y *Fabiana Castagno***

*Facultad de Filosofía y Humanidades / **Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Córdoba - ARGENTINA

Estudio de las circulares que invitan a reuniones científicas como contexto de la escritura 89

Cecilia Broilo y *Liliana Herrera*

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca - ARGENTINA

Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación 97

Adriano Camacho Valbuena y *Marlon Rivas Sanchez*

Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - VENEZUELA

Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes 109

Paula Andrea Cruz

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben 117

Sergio Gustavo Grabosky y *María Celeste Romero*

Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

El proceso de (re) escritura de textos académicos en el marco del ingreso universitario 130

Claudia María del Valle Rodríguez

Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar 138

Paula González-Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago - CHILE

Hacia el desarrollo de procesos de escritura en la licenciatura en Terapia Ocupacional. Proyecto de innovación e integración curricular en la educación superior 146

Celia Galvalisi

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. Villa María - ARGENTINA

Escritura creativa para profesores. Estrategias abordadas desde la expresión total: música, danza, teatro, plástica y literatura 154

Marcela de Lourdes Merino

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA

- El posicionamiento del alumno-autor en textos académicos** 166
Liliana Morandi, María del Carmen Montelar y Elsa Palou de Carranza
 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto - ARGENTINA
- La vida como texto, una práctica académica** 173
Norma González de Zambrano
 Departamento de Castellano, Literatura y Latín; Instituto Pedagógico de Caracas; Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
 Caracas - VENEZUELA
- Problemas de conceptualización en la formación de psicopedagogos de la UNPA: el informe de diagnóstico como género profesional** 189
Mónica Musci
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- “Escribir la disciplina”: las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del Área Social y Artística de la UdelaR** 197
Virginia Orlando
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY
- Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad: Resultados de ciclos de investigación-acción en una carrera de Humanidades** 206
Constanza Padilla
 INVELEC/INSIL-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Un estudio exploratorio de las consignas en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)** 221
Nora Isabel Muñoz y Susana Bahamonde
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- Acerca de las representaciones de los docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas sobre el género ensayístico** 232
María Teresa Conti
 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - Argentina
- Escritura y Artes: relaciones y potencialidades** 240
Silvina Douglas
 INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán - ARGENTINA
- Impersonalidad y subjetividad en tesis de licenciatura de Ciencias de la Educación** 248
María Virginia Hael
 INVELEC-CONICET. San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Escritura y argumentación como herramientas para aprender en la universidad: el rol de las acciones docentes 257

María Elena Molina

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires - ARGENTINA

Parte III Lectura y Escritura: dos procesos integrados en los estudios universitarios 266

La culpa la tienen los profes... Análisis de una experiencia de articulación en torno a prácticas de lectura y escritura 267

Mónica Alejandra Buseti y María Amelia Marchisone

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. Villa Mercedes - ARGENTINA

La ciudad interior 278

Fátima Yadira Celis, Adriano Camacho Valbuena** y Marlon Rivas Sánchez***

*Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela / **Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - Venezuela

Construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura en la formación de docentes universitarios 287

Natalia Correa y Natalia Mallada

Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY

Oralidad, lectura y escritura: el abordaje de la propia lengua como una lengua segunda 296

Patricia Coto, Adriana Caldiz** y Cecilia Rey Saravia****

*Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata - ARGENTINA / **Universidad Nacional de La Plata. La Plata - ARGENTINA / ***ESNM, Instituto Universitario Naval. Capital Federal - ARGENTINA

Estrategias de apropiación del discurso académico en el inicio de los estudios universitarios: una experiencia didáctica en torno al recurso de la nominalización 302

Laura Eisner y Fernanda Juárez

Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, Universidad Nacional de Río Negro. S.C. de Bariloche - ARGENTINA

Las tendencias de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia 310

Adriana Gordillo Alfonso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas- DIE. Bogotá - COLOMBIA

Acercamientos a los modos de leer y escribir en el nivel medio y en el nivel universitario 315

María del Carmen Insúa y Ana Carolina Schiavone

Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela - ARGENTINA

- Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica** 324
Mery Pereda Sobarzo, Carolina Cereceda Triviño y Jorge Martínez Silva
Vicerrectoría Académica, Instituciones Santo Tomás. Santiago - Chile
- Aprender y aprehender la propia lengua como si se tratara de una lengua segunda** 337
Claudia Picone y Miriam Griszka
Escuela Naval Militar. Río Santiago - ARGENTINA
- De discursos y escrituras. Dificultades registradas en la construcción discursiva de alumnos que cursan un profesorado no universitario de Educación General Básica** 348
Luisa Inés Moreno y María Elisa Zurita
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- La cuestión Malvinas: análisis de dos artículos antagónicos de intelectuales argentinos** 357
María Gina Furlan
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- ¿Qué nos dicen las metáforas de los estudiantes de Biología sobre la lectura y la escritura en la Universidad?** 365
Leticia García Romano
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

IMPERSONALIDAD Y SUBJETIVIDAD EN TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Virginia Hael

virchy_tuc@hotmail.com

INVELEC-CONICET

San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Resumen

Este capítulo forma parte de una investigación doctoral en curso que aborda el modo en que los estudiantes de diferentes carreras universitarias construyen argumentativamente el conocimiento en tesinas de licenciatura y trabajos finales de grado. Para este trabajo, en particular, nos interesó investigar cómo los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán incorporan en sus escritos la voz autoral. Nuestro objetivo fue rastrear las marcas de autorreferencia (ya fuera en primera persona del singular o del plural, tanto en verbos como en adjetivos posesivos) y de impersonalidad, partiendo de la base de que esta elección se vincula con el quehacer científico de la disciplina en la que los estudiantes se desempeñan, es decir, con prácticas académicas específicas y abaladas por las comunidades disciplinares. Asimismo, al tratarse de uno de los recursos de persuasión empleados generalmente en los textos académicos (Hyland, 2000), creemos que el uso de la subjetividad o de la impersonalidad tiene dimensión argumentativa y por eso nos interesa especialmente.

Palabras clave: voz autoral - personalización - impersonalidad - subjetividad - persona gramatical

Introducción

En el marco de nuestra investigación doctoral, que aborda la construcción argumentativa del conocimiento en tesis y trabajos finales de grado en diferentes disciplinas, hemos desarrollado este trabajo con el objetivo de conocer el modo en que tesis de Ciencias de la Educación incorporan la voz de autoría en sus escritos finales. La voz autoral tiene dos grandes posibilidades: la personalización y la impersonalidad, que a su vez pueden dividirse en distintas alternativas -que serán desarrolladas en el cuerpo del trabajo-. Se trata, también, de una de las manifestaciones más evidentes de la huella del autor en el texto. La elección acerca de la persona gramatical es uno de los elementos retóricos que destaca Hyland (2000) en su investigación acerca de las distintas formas de persuasión en artículos académico/científicos de distintas disciplinas, y ahí radica la importancia de realizar este estudio en el contexto de nuestra investigación: la persuasión es una de las formas de argumentación académica por excelencia y la elección de la persona gramatical forma parte de las elecciones retóricas de los autores en vinculación con el área disciplinar en la que se desenvuelven.

Partiendo del hallazgo de Hyland (2001) acerca de que en las Ciencias Humanas y Sociales prevalece el uso de la primera persona del singular y del plural sobre la impersonalidad, mientras que en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Exactas prevalece el uso de la impersonalidad, nos preguntamos acerca de qué ocurre con nuestro corpus de Ciencias de la Educación: ¿Se utiliza en mayor medida la impersonalidad o los recursos de personalización?

Para poder responder esta pregunta, debemos tener en cuenta también que, en muchas oportunidades, los cursos que las universidades ofrecen para entrenar a los estudiantes en escritura académica cometen el error de enseñar que la impersonalidad es la convención de escritura formal por excelencia. Para el autor, esto sería negar las diferencias disciplinares, por ende, propone que se les deben presentar a los estudiantes

todas las posibilidades de expresión de la persona gramatical, y no solo el uso de la impersonalidad como la estrategia más correcta (Hyland, 2001).

Marco teórico y estado de la cuestión

Partimos de las tres posibilidades de argumentación académica que son fundamentales para nuestra investigación:

Una *argumentación demostrativa* que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.

Una *argumentación persuasiva* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.

Una *argumentación dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico (Padilla, Douglas y Lopez, 2011: 87)¹.

En trabajos anteriores (Hael y Padilla, 2013 y Hael, 2014) hemos analizado en este corpus -tesis de grado de Ciencias de la Educación- los pasos retóricos, los segmentos textuales y las formas de referir el saber ajeno en vinculación con la argumentación demostrativa y la argumentación polémica, quedando por investigar cómo se manifiesta la argumentación retórica o persuasiva en el mismo.

Teniendo en cuenta la clasificación expuesta anteriormente, nos parece necesario aclarar que decidimos estudiar las marcas de impersonalidad y de personalización en las tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación porque, desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con Hyland (2000), son elementos importantes de relación, de persuasión. Además, coincidimos con García Negroni (2008: 5) acerca de que las marcas de persona son la “huella más saliente de la presencia del sujeto de la enunciación en su discurso”.

Al ser nuestro tema de investigación doctoral el modo en que estudiantes de diferentes disciplinas construyen conocimiento argumentativamente, conocer cómo utilizan las marcas de persona, la voz de autoría, es esencial para conocer la incidencia de la argumentación persuasiva en cada disciplina, en este estudio en particular nos abocaremos solo al corpus de Ciencias de la Educación a fin de completar las investigaciones que se han realizado hasta el momento. Esto, sobre todo, teniendo en cuenta que para el autor:

El conocimiento tiene que ser visto como una construcción retórica, socialmente elaborado en comunidades disciplinares particulares, y lo que es considerado como persuasivo tiene que ver con los caminos en los que los escritores adaptan las necesidades de sus lectores como miembros de una comunidad. La persuasión es solo posible si un determinado número de problemas retóricos pueden ser sobrellevados [...] La persuasión por lo menos es tomada en parte a través de dispositivos discursivos de credibilidad, pertenencia a un campo disciplinar, y argumentos apropiados, usando los patrones valorados por la comunidad, a fin de demostrar un estatus y una posición valorada por la disciplina (Hyland, 2000: 11).

La clasificación propuesta por Hyland (2000) incluye impersonalidad, primera persona del singular y del plural y el “nosotros inclusivo”, que implica un intento de involucrar a los lectores con lo que se expone y afirma.

Este autor compara producciones de las Ciencias Humanas y Sociales y de las Ciencias Naturales, llegando a la conclusión de que en las Ciencias Naturales prima la impersonalidad mientras que en las Ciencias Humanas y Sociales los autores hacen grandes esfuerzos por introducir a los lectores dentro de su discurso, usando elementos de relación. En cuanto a las marcas de persona, los resultados obtenidos por el autor reflejan en las ciencias ‘blandas’, un uso mayoritario de marcas de personalización, tales como la primera persona del singular y del plural acompañadas de verbos modales, lo que sugeriría la necesidad de los escritores de situar sus afirmaciones en un marco de percepciones propias.

Una investigación anterior de nuestra autoría tomó esta clasificación para establecer comparaciones entre los elementos de relación propuestos por Hyland (2000) en dos disciplinas: Historia y Biología (Hael, 2010). Sin embargo, luego de una recolección bibliográfica más extensa hemos decidido tomar la clasificación propuesta por García Negroni (2008) que toma elementos propuestos por diferentes autores que trabajan las marcas de personalización e impersonalidad (Tang y Jonh, 1999 y Gallardo, 2004 citados

¹El resaltado en letra cursiva de de las autoras.

en García Negroni, 2008) y que nos parece más adecuada para nuestro análisis, por su especificidad. A continuación expondremos las categorías desarrolladas por la autora. En los resultados se ejemplificará cada categoría con citas extraídas de nuestro corpus.

Dentro de la impersonalidad:

- Nominalizaciones y de metonimias: Se emplea la impersonalidad atribuyéndole al texto las intenciones, objetivos y postulados del investigador. El sujeto gramatical de este tipo de oraciones impersonales refleja esto, siendo siempre un objetivo, una parte del texto, el análisis propuesto, etc. Como se dijo anteriormente, en los resultados expondremos ejemplos de nuestro corpus que reflejen tanto esta categoría como todas las demás, por lo que resultará más claro.

- El uso de estructuras con infinitivo que “neutralizan el agente del proceso evocado” (García Negroni, 2008); por ejemplo “cabe aclarar”, “resulta interesante establecer”, etc.

- Pasivas con *se* y con *ser*: A través del uso de estructuras de voz pasiva, ya sea con *se* o con el verbo *ser* en sus múltiples conjugaciones, el sujeto responsable de la acción a la que se refiere queda desdibujado. Por ejemplo, “se buscó” en lugar de “busqué” o “buscamos”.

Para la autora, las estrategias de personalización pueden observarse a través de desinencias verbales, pronombres personales y adjetivos posesivos, y entre ellas destaca:

- * La primera persona del plural con referencia genérica (ya sea de la comunidad general o de la comunidad disciplinar). Nuestra autora de referencia toma esta categoría de Tang y Jonh (1999). En estas estructuras, “el 'nosotros' refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante” (García Negroni, 2008: 10).

- * El nosotros inclusivo, en el que lector y autor están incluidos en un mismo grupo, dentro del que el autor se manifiesta como una guía para el lector; García Negroni (2008) construye esta categoría a partir de los aportes de Tang y Jonh (1999) y Gallardo (2004).

- * El nosotros de autor o de modestia, cuya referencia es precisamente el autor del texto.

- * La primera persona coincidente, tanto del singular como del plural, que refiere al “yo” cuando se trata de una producción académica individual y al “nosotros” cuando se trata de una producción académica colectiva.

Luego de su estudio, García Negroni (2008) llega a la conclusión de que si bien la impersonalidad es mayoritaria, en el corpus de Humanidades y Ciencias Sociales, el uso de la primera persona del plural es mayor que en las Ciencias Naturales, y que además, en las primeras, se emplea la primera persona coincidente mientras que en las segundas no.

Por otro lado, García Negroni reflexiona acerca de la despersonalización como un mecanismo que busca lograr mayor neutralidad -objetividad que siempre se ha asociado a la ciencia- y quitan la responsabilidad de las afirmaciones, al no asumirlas como propuestas, críticas, pensamientos, discusiones propias.

Por su parte, Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2012) retoman la clasificación propuesta por Hyland para analizar la voz autoral en un corpus de textos escritos por estudiantes de grado y de posgrado. Como conclusión de su análisis, encuentran que la mayor dificultad manifestada en los textos es la de introducir lo que García Negroni (2008) denomina primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad general.² Según el análisis de los autores, los estudiantes incorporan autorreferencialidad en casos en los que podrían utilizar estructuras más impersonales, lo que los acerca a un escritor de textos académicos más inexperto.

Metodología

Para realizar esta investigación, tomamos un corpus de diez tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación de la Biblioteca Emilio Carilla, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, a fin de que fueran analizadas a la luz del marco teórico propuesto. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006), el acopio se realizó a través del muestreo probabilístico aleatorio simple, es decir, al azar, sin previa lectura y selección del material, puesto que, de este modo, creemos que el material resulta más representativo de la manera en el que se construye el

²Cabe aclarar que esta interpretación es propia. Castelló et al (2012) no citan la categoría propuesta por García Negroni sino que, desde su perspectiva, consideran ejemplos de esta categoría simplemente como “autorreferencialidad”.

conocimiento en esta disciplina. El criterio empleado consistió en consultar en la Biblioteca Emilio Carilla, ya mencionada, el listado de tesis de Ciencias de la Educación presentadas desde el año 2003 hasta 2012; a partir de esa consulta, se hizo un listado de todas las tesis presentadas por cada año. Una vez realizadas las listas, se hizo un sorteo, y se obtuvo una tesis de cada año. Creemos que el hecho de abarcar diez años de producción de tesis en esta carrera ayuda a tener un conocimiento más cabal acerca de los modos de concebir la construcción de conocimientos disciplinares a través de la escritura académica. Desde nuestra perspectiva, se trata de un panorama mucho más completo que si abarcáramos un lapso menor de tiempo.

A continuación se presenta una lista del corpus elegido:

1. Tesis 1: Detección y atención de alumnos talentos del sistema educativo en San Miguel de Tucumán [2012].
2. Tesis 2: La construcción del concepto de número natural en el niño sordo e hipoacúsico [2011].
3. Tesis 3: Fundamentos epistemológicos en una didáctica de la Educación Física [2010].
4. Tesis 4: Las transformaciones de la institución escolar en el marco de la crisis socio-económica y cultural de Tucumán [2009].
5. Tesis 5: Intervención pedagógica de una organización no gubernamental en dos escuelas de San Miguel de Tucumán [2008].
6. Tesis 6: Representaciones de docentes y profesionales de E.G.B 1 pertenecientes a instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada con respecto al trastorno por déficit de atención [2007].
7. Tesis 7: La dislexia como problema pedagógico [2006].
8. Tesis 8: Tratamiento del cuerpo en el libro de lectura “Rocío” vigente entre 1957 y 1973 en San Miguel de Tucumán [2005].
9. Tesis 9: El ámbito empresarial como un campo laboral emergente para licenciados en Ciencias de la Educación [2004].
10. Tesis 10: Atención temprana del niño con trisomía 21 [2003].

El diseño de investigación es de campo, con preponderancia de un diseño cuantitativo que se complementará con datos cualitativos.

Por su parte, el método de análisis cuantitativo fue, a partir de la clasificación propuesta por García Negroni (2008), contabilizar la cantidad de marcas lingüísticas de impersonalidad y de recursos de personalización, a fin de sacar porcentajes que nos indicaran qué uso es mayoritario en los escritos estudiados. Esto es importante para nuestra investigación doctoral puesto que las marcas de persona forman parte de los modos persuasivos dentro de la producción académico-científica, ya mencionados en el marco teórico.

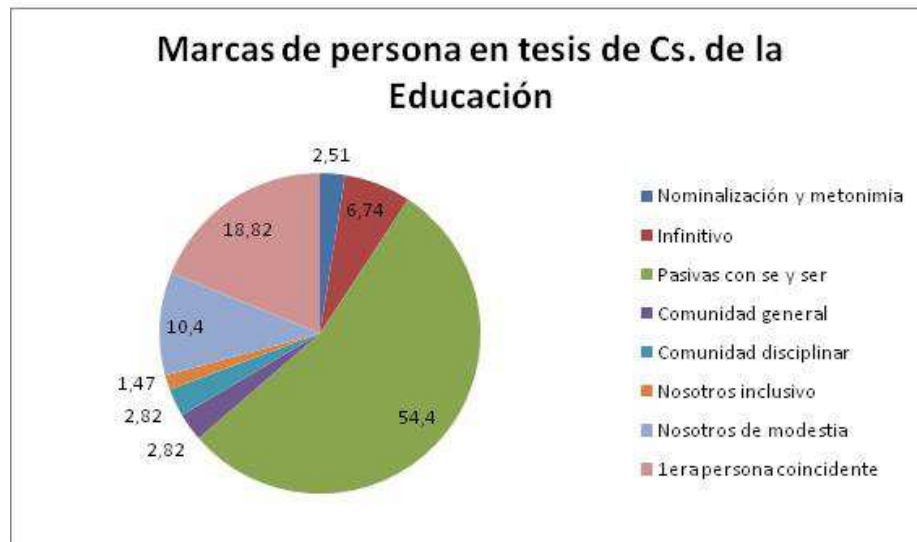
Por último, como datos de carácter cualitativo, incorporamos en los resultados ejemplos extraídos del corpus para ilustrar el uso de las diferentes formas de incorporar la impersonalidad o los recursos de personalización en las tesinas analizadas.

Resultados

A continuación presentamos una tabla que explicita la frecuencia de cada una de estas estrategias de personalización y despersonalización en las tesinas que conforman nuestro corpus. Así, se podrá observar en particular cuántas marcas de cada categoría tiene cada una, y el total de uso, lo que permitirá generalizar y sacar porcentajes que luego expondremos en un gráfico ilustrativo.

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total	Porcentaje
Impersonalidad													
	Nominalización y metonimia	3	1	0	15	5	13	3	2	2	1	48	2,51
	Estructuras impersonales con infinitivo	6	8	9	23	14	37	11	11	4	16	129	6,74
	Pasivas con se y ser	119	124	133	86	33	153	47	112	92	141	1040	54,40
Personalización													
	1era persona del plural con referencia genérica												
	De la comunidad general	9	1	2	7	23	4	1	2	0	5	54	2,82
	De la comunidad disciplinar	0	0	3	1	0	4	7	3	33	3	54	2,82
	Nosotros inclusivo	1	4	1	3	2	3	5	1	4	2	28	1,47
	Nosotros de modestia	27	12	53	9	10	34	9	9	34	15	199	10,40
	1era persona coincidente	15	121	0	2	3	5	17	4	191	2	360	18,82

A continuación ilustraremos los resultados de la Tabla 1 con un gráfico porcentual.



Tanto en lo expuesto en la Tabla 1 como en el Gráfico 1, podemos observar que la impersonalidad expresada a través de estructuras pasivas con *se* y *ser* es mayoritaria, con un 54,4%. En segundo lugar, con un total de 18,82%, se observa el empleo de la primera persona coincidente. En tercer lugar, el nosotros de autor o de modestia, con un total de 10,40%. En porcentajes menores encontramos estructuras impersonales con infinitivo (6,74%), primera persona del plural con referencia genérica, que tanto en su versión “de la comunidad general” como en “de la comunidad disciplinar” cuentan con un 2,82% cada una. El uso de nominalizaciones y metonimias cuenta con un total de 2,51%, mientras que el nosotros inclusivo tiene una frecuencia de uso del 1,47%.

Estos resultados arrojan una coincidencia con los de García Negroni (2008), quien encuentra mayoría de uso de la impersonalidad (con estructuras pasivas de *se* y *ser*) pero que, a su vez, observa frecuencia de uso de la primera persona coincidente en las Humanidades y Ciencias Sociales, lo que parece ser característica distintiva de estas disciplinas.

A continuación expondremos algunos ejemplos extraídos de las tesis que conforman nuestro corpus, a fin de ilustrar acerca de las categorías de las que hemos sacado porcentajes.

De impersonalidad:

Nominalización y metonimia: “*Este trabajo constituye* una investigación parcial sobre el tema, no tiene como propósito establecer conclusiones generales” (Tesis 9, p. 3).

“*La investigación se plantea* como objetivo fundamental indagar acerca de las representaciones de docentes y estudiantes de E.G.B. 1 pertenecientes a dos instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada respecto al trastorno por déficit de atención (TDA)” (Tesis 6, p. 74).

“Para dar respuestas a estos interrogantes *el presente trabajo se estructura* en grandes bloques de contenidos, separados en capítulos” (Tesis 2, p. 9).

Tal como podemos observar en estos ejemplos, el autor responsabiliza –por así decirlo– al trabajo, a la investigación, de los objetivos y propósitos sin tomar crédito en el asunto.

Estructuras impersonales con infinitivo: “*Es preciso señalar* que la escuela N° 2 reacondicionó la biblioteca escolar justamente para las actividades del proyecto”. (Tesis 5, p. 61).

“*Es importante diferenciar* las relaciones de este estadio, que son casi clasificadoras, de las del estadio precedente (pre o para – clasificadoras) y las del estadio siguiente, que presentan todos los criterios de una clasificación lógica” (Tesis 2, p. 45).

“Más allá de la importancia pedagógica de este evento, *es necesario destacar* que para su aprobación, el mismo fue revestido en un lenguaje empresarial” (Tesis 9, p. 60).

En estos ejemplos, podemos observar cómo el autor menciona cuestiones que le parecen importantes de señalar, diferenciar y destacar, sin que su autoría se vea implicada: desdibuja su propio interés en destacar, señalar o diferenciar a través de un proceso de impersonalidad logrado mediante el uso de infinitivos.

Pasivas con *se* y *ser*: “En todos los casos *se observó* esta forma de agrupar los objetos por conveniencia, pero en menor proporción que por semejanza” (Tesis 2, p. 137).

“Esta opinión *puede ser considerada* muy importante puesto que en el caso de sistema educativo en la ciudad de San Miguel de Tucumán, primero se deberá concientizar a las autoridades correspondientes de la necesidad de fomentar proyectos acordes a las necesidades de estos/as niños/as, y como primera medida a adoptar podría estar la de formar al docente en esta área” (Tesis 1, p. 85).

“Según las estadísticas, *se puede esperar* que en cada aula de 25 alumnos haya al menos un niño con esta dificultad para el aprendizaje” (Tesis 7, p. 6).

Tal vez sea esta la forma más clásica de la impersonalidad, a través de estructuras con *se* y *ser*, como las de los ejemplos, que buscan no desdibujar la autoría pero sí no sentar postura o informar acerca de lo observado de manera tan cabal.

De personalización:

Primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad general: “Ante esta realidad, resulta evidente la necesidad urgente de apoyar la educación estatal en *nuestro país*, brindando a cada niño argentino la posibilidad de recibir una educación adecuada” (Tesis 5, p. 15).

“En lo relacionado a *nuestra provincia*, tales consideraciones las encontramos en los Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los servicios del área de Educación Especial en la provincia de Tucumán” (Tesis 1, p. 51).

“Por último, como adultos *necesitamos cuestionarnos nuestros modos de pensar y significar*, y asumir con responsabilidad y ética la tarea de educar a los niños/as” (Tesis 6, p. 89).

En estos casos, podemos ver cómo los autores se involucran con la comunidad general a la que pertenecen: su país, su provincia (esto se pone de manifiesto a través de un adjetivo posesivo) y la comunidad adulta (a través de un verbo en plural y de un adjetivo posesivo).

Primera persona del plural con referencia genérica de la comunidad disciplinar: “En coherencia con los fundamentos que guían a esta investigación, voy a partir de una definición que me pareció particularmente interesante como modo de *acercarnos los pedagogos* a una empresa, desde una perspectiva no tecnicista”. (Tesis 9, p. 24). En este caso, podemos destacar dos cuestiones: En primer lugar, la referencia genérica disciplinar apela a los lectores de su área del conocimiento, la pedagogía, haciendo uso de la autorreferencialidad, además del pronombre enclítico “nos” que involucra a aquellos lectores de su área. En segundo lugar, podemos observar también el uso de la primera persona coincidente, que en este caso consideramos de gran valor argumentativo: Manifiesta una postura personal y explícita acerca de un concepto que toma para aplicar a su estudio.

“Ángela Ainsentein [...] desagrega los elementos del modelo didáctico propio de *nuestra disciplina*, y siempre hace referencia al contexto histórico en el cual está inmerso su análisis, tiene un posicionamiento

crítico con respecto al modelo reproductor instalado en el sistema escolar y en las instituciones formadoras de docentes” (Tesis 3, p. 62).

“Cuando *detectamos* estos errores en un alumno, o algunos de ellos, debemos sospechar de una dislexia y derivar al niño para un diagnóstico en profundidad” (Tesis 1, p. 25). En este ejemplo vemos cómo utiliza un verbo en plural para hacer referencia a la comunidad disciplinar a la que pertenece: los pedagogos que son los encargados de detectar problemas de aprendizaje en alumnos de establecimientos escolares.

Nosotros inclusivo: “*Tal como veremos* en el próximo capítulo, las políticas compensatorias objeto del presente estudio, desde un punto de vista conceptual, forman parte del conjunto de políticas sociales que se relacionan, en algunos casos, con las políticas alimentarias” (Tesis 5, p. 59).

“Más adelante *podremos ver* cómo estas políticas influyeron en el sistema educativo de nuestra provincia” (Tesis 4, p. 18).

El nosotros inclusivo es aquel a través del cual el autor guía e involucra al lector. En estos casos en particular, adelanta en un caso lo que se verá con mayor detalle en el próximo capítulo, como un anticipado llamado de atención y en otro, cómo influyeron las políticas públicas en el sistema educativo.

Nosotros de modestia: “Dentro de las ventajas de esta metodología *podemos señalar* un positivo adelanto en el dominio del aprendizaje, tanto a nivel de técnicas como de formación; así como de la motivación del alumno” (Tesis 1, p. 45).

“La mirada histórica *nos permite* comprender las continuidades y rupturas en su construcción como disciplina, y la complejidad de la identidad profesional” (Tesis 3, p. 6).

Así, *debemos señalar* que la teoría de las representaciones sociales, elaborada a partir de las producciones teórico-empíricas de Moscovici, instaura un nuevo entendimiento sobre el sentido común dentro de los estudios psicológicos y, en general, dentro de las ciencias sociales” (Tesis 6, p. 5).

Esta es la forma más clásica de personalización: El autor afirma algo mediante la primera persona del plural para no ser tan cabal en sus afirmaciones, como lo sería a través del uso de la primera persona del singular.

Primera persona coincidente: “[...] *se me planteó* como un desafío personal, por lo novedoso y, quizá *diría*, la poca claridad del panorama a abordar, siempre *impulsada* por *mi interés particular* en la niñez de las personas sordas e hipoacúsicas” (Tesis 2, p. 4).

“En lo que respecta al proceso de investigación *parto* a señalar que fue largo y dificultoso, debido a una multiplicidad de factores” (Tesis 1, p. 6).

“Por todo lo expuesto anteriormente *considero* que todo profesional de la enseñanza debería tener conocimientos sobre la dislexia así, en la medida de lo posible, se evitarían muchos problemas en las aulas” (Tesis 7, p. 7).

En estos ejemplos vemos cómo se utiliza la primera persona del singular para determinar intereses, problemas enfrentados en el proceso de investigación y, en el último caso, para sentar postura con respecto a la temática de su investigación y su incidencia en el ámbito educativo.

Discusión

Tal como hemos anticipado en el apartado anterior, nuestros resultados coinciden con los de García Negroni (2008), ya que hemos podido observar un mayor uso de la impersonalidad pero, a su vez, un uso destacable (18,82%) de la primera persona coincidente. Esto tiene gran importancia para la argumentación persuasiva: el uso de la primera persona del singular en Ciencias Sociales y Humanas, es un modo de sentar postura personal con respecto al tema que se trata. Esto coincide con lo que sostiene Hyland (2000) acerca de que las marcas de personalización en disciplinas de esta área del conocimiento sugieren la necesidad de los escritores de situar sus afirmaciones en un marco de percepciones propias.

En cuanto al uso de la impersonalidad, podemos hipotetizar-coincidiendo con Hyland (2000)- que las producciones de las Humanidades y Ciencias Sociales muchas veces se nutren del quehacer científico y de las prácticas de las Ciencias Naturales, sustentado, en ocasiones, en clases de metodología o de escritura académica donde no se tiene en cuenta que el modo de ‘hacer ciencia’ en diferentes disciplinas adquiere formas distintas. Muchas veces se impone la impersonalidad como forma de objetividad, que tradicionalmente ha sido la concepción de la investigación científica. Al igual que el autor, destacamos la necesidad de que cuando se orienta a los estudiantes acerca de la escritura académica en general y de la escritura de sus tesis de grado en particular, debe presentárseles la amplia gama de posibilidades de expresión de la voz autoral, en vinculación con el contexto de producción académica en el que se desenvuelven.

Si bien no hemos utilizado la clasificación de Hyland (2000), por ser la de García Negroni (2008) más completa, hemos coincidido, en rasgos generales, en el hecho de que también en las Ciencias Sociales y Humanidades se puede encontrar un uso bastante frecuente de la primera persona del plural. Nuestra investigación anterior (Hael, 2010) coincidía con los resultados de Hyland para los casos de Historia, en los que primaba el “nosotros de autor”. En el caso de Ciencias de la Educación no ha sido mayoritario - como en las disciplinas “blandas” que analiza el autor- pero sí de aparición reiterada (el nosotros de modestia, por ejemplo, cuenta con un 10,4%). En este sentido, tendremos que seguir investigando en las otras disciplinas que componen nuestro estudio para determinar qué diferencias disciplinares podemos encontrar al respecto, e incluso poder comparar los resultados de las Ciencias Sociales y Humanidades con disciplinas de las Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

Para finalizar, retomamos los resultados de Castelló et al. (2012), quienes consideran que el uso de lo que ellos denominan “autorreferencialidad”, que se corresponde con lo que, en la clasificación que hemos tomado para elaborar este trabajo, se denomina “primera persona del plural con referencia genérica” (y el ejemplo que citan corresponde con la comunidad general) se relaciona con la forma de producir textos por parte de escritores novatos, inexpertos, y ven en esto una dificultad. Desde nuestro punto de vista, consideramos que lejos de pensárselo de este modo, debería tomárselo como un rasgo distintivo de algunas disciplinas que buscan vincularse con los posibles lectores -de la comunidad general-. En este sentido, podría considerárselo como una estrategia retórica, de argumentación académica persuasiva y se vincula con la forma de construir conocimiento en áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. En este aspecto, Hyland (2000) destaca que las Ciencias Humanas y Sociales han sido siempre consideradas más retóricas a la hora de persuadir.

Por último, cabe destacar que con este trabajo completamos nuestra investigación acerca de cómo se manifiestan los tres tipos de argumentación académica (Padilla et al., 2011) en nuestro corpus de Ciencias de la Educación. En futuros trabajos se dará cuenta más cabal acerca de estos resultados. También se realizarán comparaciones entre estos resultados y los obtenidos de los corpus pertenecientes a las disciplinas de Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

Conclusiones

A través de este trabajo hemos podido reflexionar acerca de las estrategias de personalización y despersonalización en nuestro corpus de tesis de Ciencias de la Educación, lo que es esencial para el estudio de cómo aparecen los elementos persuasivos en esta disciplina. A través de la contabilización de distintas posibilidades de las marcas de subjetividad e impersonalidad, llegamos a la conclusión de que en esta disciplina prima el uso de la impersonalidad, seguido del empleo de la primera persona coincidente y del nosotros de autor.

Asimismo, hemos ofrecido ejemplos de las categorías utilizadas, no solo a fin de hacer más clara cada clase sino también como una forma de mostrar evidencia empírica de lo analizado en nuestro corpus. No hemos podido abordar estos ejemplos con la complejidad cualitativa que merecen pero, al habernos enfocado más en los resultados cuantitativos, ellos nos han servido como un modo de ilustrar aquello de lo que obtuvimos porcentajes. En futuros trabajos se podrá ofrecer un enfoque cualitativo más cabal acerca del tema. Además, en el marco de la investigación doctoral en curso, se tiene previsto destacar la frecuencia de uso de estas voces autorales en los distintos segmentos de las tesis, así como también poder poner en diálogo estos elementos de relación propios de la argumentación demostrativa, con otros destacados por Hyland (2000). Por último, como se ha mencionado en la discusión, se tiene previsto poder realizar comparaciones con otras disciplinas.

Bibliografía

- Castelló, M. Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2012). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (1-21) Barcelona: Edebé.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), 5-31.

- Hael, M. V. (2010). *Argumentación y exposición en escritos de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: los casos de Historia y Biología*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (en prensa).
- (2014). Pasos retóricos en tesis de grado en dos carreras de Humanidades. En Gabbani, B. y V. Orlando (orgs.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. (190-207). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la República.
- Hael, M. V. y Padilla, C. (2013). Citación en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación en *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (en prensa).
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Ed. Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- (2001). Options of identity in academia writing en *ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 56 (4), 351-358.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.

María Virginia Hael es licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Es becaria doctoral interna de CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), de doble dependencia CONICET-UNT y exbecaria de investigación del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) y del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España (MAEC-AECID) con sede en la Academia Argentina de Letras. Es, además, miembro de PIUNT H533, proyecto de investigación dirigido por la Dra. Constanza Padilla.
