



COLECCIÓN

LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

# Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando

# Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades

---

COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA. COMISIÓN SECTORIAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

---

**Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando**  
organizadoras

Proyectos de Investigación  
para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria

PIMCEU

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Gabbiani, Beatriz; Orlando, Virginia. Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, 2016 (La Universidad se investiga, nº4) 192p.  
ISBN 978997401364-3

## **Rector de la Universidad de la República**

Dr. Roberto Markarian

### **Pro-Rector**

Dr. Fernando Peláez

## **Comisión Sectorial de Enseñanza**

### **ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT**

#### **Titular**

Cristina Friss de Kereki

#### **Alternos**

Pablo Kelbauskas

Alejandro Amaya

Gustavo Marisquirena

Virginia Villalba

Carlos Luna

### **ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA**

#### **Titular**

Virginia Orlando

#### **Alternos**

Gonzalo Vicci

María del Luján Peppe

Mariela Gandolfo

### **ÁREA SALUD**

María Josefina Verde

#### **Alternos**

Tabaré Ravecca

### **ORDEN DOCENTE**

#### **Titular**

Fabiana de León

#### **Alternos**

Magalí Pastorino

### **ORDEN EGRESADOS**

#### **Titular**

Ricardo Cháves

### **ORDEN ESTUDIANTIL**

#### **Titular**

Mauro Font

#### **Alternos**

Fabrizio Rodríguez

### **Unidad Académica**

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Gabriela Pérez Caviglia

Leroy Deniz

### **EQUIPO EDITOR**

#### **Coordinación**

Beatriz Diconca

#### **Corrección de estilo**

Eliana Lucían

#### **Diseño y diagramación**

Gabriela Pérez Caviglia

### **Foto de portada**

<http://www.freeimages.com/>

# Tabla de contenidos

<b>Tabla de contenidos</b> .....	3
<b>Prólogo</b> <i>Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando</i> .....	5
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	7
Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco <i>Virginia Orlando</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	25
Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes <i>Beatriz Gabbiani</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	59
Una aproximación al estudio de los procesos de construcción de la identidad disciplinar del escritor universitario. El caso de la FHCE <i>Sandra Román</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	77
El recurso a las oraciones interrogativas <i>Yamila Montenegro Minuz</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	91
El lugar de la definición <i>Yamila Montenegro Minuz</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	103
La presencia de la argumentación en la escritura de estudiantes de grado <i>Estela González</i>	

<b>CAPITULO 7</b> .....	123
Función y significados de los verbos de percepción en las monografías de grado <i>Carmen Lepre</i>	
<b>CAPITULO 8</b> .....	137
La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio <i>Hernán Correa Suárez</i>	
<b>CAPITULO 9</b> .....	157
De géneros discursivos y formatos de evaluación: escribir en la trayectoria de estudios universitarios de grado <i>Virginia Orlando</i>	
<b>Sobre los autores</b> .....	189

# Prólogo

En esta publicación retomamos el abordaje de diversas cuestiones vinculadas con la escritura, la lectura y la argumentación en contextos educativos, temática ya trabajada en la publicación de 2015, compilada por Gabbiani y Orlando: *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* (CSIC-Udelar, Biblioteca Plural).

En esta oportunidad, la investigación se concentra en el estudio de monografías de humanidades. Los distintos capítulos que componen el libro son la confluencia de miradas del equipo de trabajo que se desempeñó entre 2014 y 2015 en el proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar, línea *Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria*). Cada trabajo aborda algún aspecto vinculado con las actividades de escritura, lectura y argumentación en el caso de las monografías de las disciplinas de humanidades, y el conjunto constituye un primer avance de resultados de la referida investigación.

Esta no habría sido posible sin la participación de estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Cabe expresar nuestro agradecimiento por el apoyo brindado. Asimismo, agradecemos a la sección Bedelía y a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de esa Facultad, que contribuyeron de diversas formas con la realización de parte del relevamiento de los datos analizados en el marco del proyecto.

En este libro, los capítulos que componen la publicación analizan producciones estudiantiles, representaciones tanto estudiantiles como

docentes, prácticas pedagógicas y criterios de enseñanza y evaluación dentro de la universidad. Esperamos que este trabajo contribuya con la profundización del conocimiento de la realidad educativa universitaria y, al mismo tiempo, permita reflexionar sobre el desarrollo de estrategias futuras para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Beatriz Gabbiani  
Virginia Orlando

# CAPÍTULO 1

## UNA MIRADA A LA ELABORACIÓN DE MONOGRAFÍAS: LECTURA Y ESCRITURA EN FOCO *Virginia Orlando*

En los últimos años la generalización de la enseñanza avanzada ha llevado a la Universidad de la República (Udelar) a reflexionar más detenidamente sobre diversas cuestiones atinentes a las trayectorias académicas estudiantiles. Una preocupación presente en diversos ámbitos consiste en las dificultades que conllevan la lectura y la escritura académicas (cf. Orlando, 2009a). Si bien han sido analizados diferentes aspectos relativos a la lectura y a la escritura en el espacio universitario (cf. como exponente Torres, 2007 —también Torres et al., 2009— dentro del trabajo desarrollado por el Área de Psicología Genética y Psicolingüística de la Facultad de Psicología), es mucho el trabajo de análisis que resta por hacer para acceder a una cabal comprensión de la realidad que se busca significar cuando se dice que leer y escribir son prácticas complejas en la universidad.

Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos. Escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disci-



plina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un medio «transparente» para adquirir los conceptos disciplinares (Carlino, 2002: 1).

Cabe acordar en términos generales con varias cuestiones señaladas por Carlino en el pasaje antes citado, al reflexionar sobre estas prácticas en la educación superior en Argentina.

1. No necesariamente se concibe que la labor docente en la universidad pueda pasar por la consideración de aspectos vinculados con la lectura y la escritura.
2. No necesariamente se asume que las formas de leer y escribir en la universidad sean, en cierto modo, nuevas formas de leer y escribir y, además, algo distinto a una mera instrumentalidad.
3. Y por último, no necesariamente se consideran a las tareas estudiantiles que involucran lectura y escritura como parte integral de las prácticas académicas de la disciplina.

El primer punto es en realidad el corolario que se desprende de los dos puntos siguientes, vinculados con concepciones de sentido común de amplia circulación. Puestos a reflexionar desde elaboraciones teóricas informadas, se abren otras opciones. En primer lugar, en las últimas tres décadas ha sido muy debatida la visión de la lectura y de la escritura como una mera adquisición de «tecnologías de la palabra» (en el sentido de Ong, 1987), limitadas al conocimiento y a la reproducción de los recursos alfabéticos (para las lenguas que cuentan con alfabeto). En segundo lugar, si abordamos la lectura y la escritura en términos de actividad sociocultural, recuperamos dos dimensiones claves: la procesual y la contextual. Ambas dimensiones se contemplan al hablar de leer y escribir como acciones enmarcadas situacional y socioculturalmente, esto es, como prácticas letradas.

Antes de pasar revista a este y otros lineamientos teóricos que orientaron el trabajo de investigación presentado a lo largo de los siguientes

capítulos de este libro<sup>1</sup>, cabe señalar que a nivel regional la temática (¿o problemática?) ha sido estudiada y discutida en profundidad (véanse entre otros, en el caso de Argentina, Arnoux y otros, 2002; Carlino, 2004 y 2005; Lopez y Padilla, 2011; Natale, 2012; Navarro y Moris, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2011; Padilla, 2012a y 2012b)<sup>2</sup>. Sin embargo, en el contexto uruguayo de educación terciaria pública recibe atención más recientemente.<sup>3</sup> En esta línea cabe señalar las actividades previstas por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, con la implementación de talleres de lectura y escritura académicas (Programa LEA), entre otras actividades. Por otra parte, se han concretado en los últimos años acciones conjuntas a través de redes regionales de universidades, como la red *La lectura y escritura en la Universidad: géneros discursivos y patrones de razonamiento disciplinares*, integrada por las Universidades de Patagonia Austral y Tucumán en Argentina, y la propia Udelar<sup>4</sup>.

---

1 La investigación se enmarca en el proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar, línea Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria, 2014- 2015). Sus responsables son Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, e integran el equipo de trabajo Yamila Montenegro, Sandra Román, Estela González, Carmen Lepre, Hernán Correa.

2 La producción en el ámbito académico brasileño es profusa y de gran importancia. Dado el contexto de esta investigación (producciones escritas en lengua española), en esta ocasión, se alude especialmente a la producción de investigación del espacio regional hispánico.

3 Cabe apuntar entre los antecedentes el trabajo desarrollado por estudiantes de la licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en *Taller metodológico I*, a cargo de la Dra. Gabbiani, en el año 2008. De acuerdo con docentes a cargo de materias de varias licenciaturas en el primer tramo curricular de esa Facultad, en las respuestas dadas a un cuestionario sobre las dificultades percibidas en el trabajo estudiantil, la comprensión (lectora) de los contenidos disciplinares y la producción escrita son dos puntos señalados como problemáticos y conducentes al desinterés en los propios estudiantes.

4 Entre otras acciones conjuntas, se destaca la publicación organizada por Gabbiani y Orlando (2015).

## 1. Lineamientos teóricos generales

La investigación que arroja como primeros resultados los trabajos presentados aquí fue llevada adelante por un equipo cuyo trabajo se desarrolló a partir de los siguientes lineamientos teóricos:

- La lectura y la escritura en términos de prácticas letradas
- Los géneros (discursivos, textuales)
- La marcación de autoría y la argumentación como elementos de construcción identitaria de trabajos monográficos de grado.

A continuación se presenta cada uno de ellos. El lector deberá tener en cuenta que estos tres lineamientos revisten una gran complejidad y, por ende, ameritarían una mayor profundización de sus aspectos centrales, para hacer justicia a la discusión que los acompaña. Sin embargo, se realiza aquí una presentación sucinta que cumple con el objetivo de mostrar los puntos de acuerdo entre los autores de los trabajos realizados. Toda consideración que exceda ese objetivo será abordada en los capítulos individuales.

### 1.1. La lectura y la escritura en términos de prácticas letradas

La noción de conocimiento letrado como «constructo único» ha sido ampliamente revisada y discutida en las investigaciones educativas sobre la lectura y la escritura. Al considerar el conocimiento letrado como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, abonándose así la noción de «conocimiento situado» (Gee, 2000). La lectura en la educación formal comienza a ser abordada en sus aspectos socioculturales y no solo fisiológicos o psicológicos, al tiempo que la institución escolar comienza a ser percibida como una institución social, centrada en torno a interacciones entre profesores y estudiantes, que operaría como contexto sancionado socialmente de forma positiva para la construcción de la base de conocimiento letrado requerida por las sociedades posindustriales (cf. Alexander y Fox, 2006).

Por práctica letrada se alude a los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos

de leer y escribir en diferentes situaciones (Barton, 1994; Street, 1995 y 2003; Gee, 1996 y 2000; Soares, 2006, entre otros). La lectura y la escritura, fenómenos involucrados en las prácticas letradas, constituyen cada una un conjunto de habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos (por ejemplo, leer o escribir un sms, un cómic, una editorial de un diario, un ensayo, una novela, un trabajo monográfico de grado, una tesis de doctorado...). Desde esta perspectiva, cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos, desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel.

La consideración de la lectura y de la escritura en términos de prácticas letradas implica un abordaje sociocognitivo<sup>5</sup> de las acciones de leer y de escribir (cf. entre otros, Barton, 1995; Street, 1995; Gee, 1996; McKay, 1996; Leki, 2000; Marcuschi, 2007).

El abordaje sobre lectura y escritura en clave múltiple y cambiante, antes que única e inmodificable, supone una revisión crítica de la visión autónoma sostenida por las contribuciones, en su momento claves, de autores como Goody y Watt (2006) u Ong (1987)<sup>6</sup>. Por autonomía se alude aquí a una visión que aborda la lectura y la escritura como tecnologías invariables e inmunes a la diversidad sociocultural (cf. Collins y Blot, 2002; Hudson, 1998). Si algo nos muestra la historia es la variación de estas prácticas dentro y fuera de Occidente a través del tiempo y en función de los diversos contextos de uso (Cavallo y Chartier, 1998; Manguel, 2001; Fisher, 2006). Se trata, pues, de mirar a la lectura y a la escritura en términos de procesos no acabados y variables en función de los contextos, locales y globales (Morgan y Ramanathan, 2005; Reder y Dávila, 2005; Alexander y Fox, 2006).

---

5 El abordaje de la lectura y de la escritura como actividades socioculturales no desconoce la dimensión cognitiva propia de estas. Se trata de buscar un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los aspectos socioculturales impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. Rueda, 2011; Orlando, 2012).

6 Otras formas de concepciones autónomas son revisadas en Kleiman (2004a y 2004b) y en Leffa (1996).

Asimismo, las acciones de leer y de escribir cobran otro alcance interpretativo cuando se las concibe enmarcadas en géneros discursivos (o textuales), como se discute en Bajtín (2002), en Eggins y Martin (1997) o Meurer et al. (2006); cuestión tratada en el siguiente punto a presentarse.

## 1.2. Los géneros (discursivos, textuales)

Una forma de consideración contextualmente sensible a los procesos de lectura y de escritura —y a sus productos— se ofrece al enmarcar su interpretación en el concepto de género discursivo previamente aludido. Se trata de considerar las producciones lingüísticas en términos de los tipos *relativamente* estables que se configuran en las diversas esferas de uso de la lengua (Bajtín, 2002 [1952-1953]). Toda enunciación lingüística, sea esta oral o escrita, refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su *contenido temático* y por su *estilo verbal*, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino también por su *composición* o *estructuración*. El *contenido temático*, el *estilo* y la *composición* están vinculados indisolublemente con la *totalidad* de la enunciación y se determinan por la especificidad de una esfera dada de comunicación (ibid.). Es precisamente la especificidad —y también diversidad— de las incontables esferas de comunicación propias de todo agrupamiento social, lo que conlleva la necesidad de enfocar la mirada en los contextos de producción y circulación de los textos, así como en las comunidades de interpretación (véanse además de los autores referidos inicialmente, Bazerman (2006 [1988] y 2006 [1994]); Collins y Blot (2002); Orlando (2009b, 2012, 2013); Gabbiani (2009a, 2009b, 2010 y 2013)).

Desde una perspectiva que presenta muchos aspectos en común con la bajtiniana, puede decirse que en toda producción oral o escrita operan aspectos relativos a la forma de relación entre los interlocutores (copresencia o no implicada por ciertas formas de producción oral o escrita respectivamente), i.e. el *modo*, la mayor o menor presencia de una dimensión actitudinal, valorativa, relativa al papel social de los enunciantes; el *tenor* de la situación y la selección de referencias intertextuales

(más o menos técnicas, por ejemplo) en función del tema abordado; el *campo* de la situación (Eggins y Martin, op. cit.).

Cabe ahora situar rápidamente al lector en términos de las enunciaciones, en este caso escritas, objeto de la investigación desarrollada, así como mostrar la pertinencia de los conceptos referidos en este apartado. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) ofrece siete licenciaturas y diversas tecnicaturas. Las licenciaturas (Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Educación, Filosofía, Ciencias Históricas, Letras, Lingüística y Turismo) prevén un recorrido curricular cuyos trayectos finales incluyen la realización de trabajos académicos escritos (monografías) como forma de aprobación de varias asignaturas<sup>7</sup>.

Este proyecto se concentra en ese formato de producción escrita, lo que supone un primer recorte en lo que hace al *modo*. Las monografías son realizadas en instancias de evaluación académica, lo que supone también cierto *tenor* relativamente acotado. Asimismo, al adscribir a diferentes espacios académicos remiten a diferentes *campos* disciplinarios dentro de la FHCE. Estos tres aspectos son tenidos en cuenta en los trabajos de análisis que se presentan en este libro.

### 1.3. La marcación de autoría y la argumentación como elementos de construcción identitaria de trabajos monográficos de grado

Al tratarse aquí de textos escritos producidos en una esfera de comunicación académica, puede afirmarse que parte importante de la adecuación de los trabajos monográficos consiste en la construcción de una argumentación sustentada en un conocimiento específico<sup>8</sup> y en la

---

7 Corresponden varias aclaraciones en este punto. En primer lugar, en el momento de diseñar esta investigación la Facultad estaba atravesando un proceso de revisión de sus planes de estudio, vigentes desde 1991. Sobre los cambios acontecidos en los planes de estudio aprobados en 2014, véase el capítulo de Gabbiani en este libro. Asimismo, en el momento de diseño de la investigación, el plan de estudios de la licenciatura en Turismo, implementada varias décadas después que las otras licenciaturas, presentaba especificidades (requisito de elaboración de una tesina final en la carrera) que llevaron a las investigadoras responsables a dejar de lado su tratamiento.

8 Las perspectivas de las teorías argumentativas contemporáneas que se contemplan

capacidad de mostrar qué aspectos de la lectura e interpretación de la realidad estudiada son de responsabilidad del autor de la monografía. Estas cuestiones se enmarcan en epistemologías variadas, de acuerdo con el propio campo de estudio (cf. Hyland, 2002).

Para el análisis y comprensión de la argumentatividad en las monografías en tanto que situaciones argumentativas<sup>9</sup>, se busca identificar a los protagonistas involucrados en la situación argumentativa en el sentido siguiente:

Si se trata de un texto monologal<sup>10</sup>: ¿Quién habla en el texto? ¿Quién es el responsable de lo que es expresado? ¿Qué protagonistas son puestos en escena en el texto por aquel que se hace responsable [locutor]? ¿Qué podemos deducir acerca de ellos a partir de sus discursos, citados directa o indirectamente por el locutor? (Muñoz y Musci, 2011: 190).

La elaboración de un trabajo académico monográfico (pre)supone asimismo conocimientos afinados de los recursos lingüísticos de la propia lengua, al tiempo que un conocimiento adecuado de los referidos contextos y comunidades de interpretación (qué se escribe, para quién, en qué formato...). Por comunidad de interpretación se alude aquí a la comunidad científico-académica de cada disciplina en particular (cf. Hyland, 1999), cuyo acceso por parte de los estudiantes universitarios no

---

aquí procuran dar respuesta a cuestiones planteadas por la argumentación en ámbitos diversos a los de la lógica formal. Además de los trabajos refundacionales de la tradición emprendidos entre otros por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y Toulmin (por ejemplo, 1964), se incorporan las reflexiones de van Eemeren y otros (2000), van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2006), Plantin (2002), Plantin y Muñoz (2011).

9 Se entiende aquí por argumentatividad a la propiedad de ciertos discursos de ser argumentativos, y se asume la situación argumentativa como un hecho de orden lingüístico y antropológico, puesto que todo grupo humano se plantea contradicciones, sean internas o externas (véase Muñoz y Musci, 2011: 186).

10 En este caso, mediante la expresión «texto monologal» las autoras buscan distinguir a aquellas enunciaciones producidas por un único locutor, a diferencia de los diálogos explícitos.

siempre es implementado por la propia institución educativa. Tal como señalan Lea y Street (1999), los procesos de socialización académica en el ámbito universitario pueden adoptar «estrategias de inclusión» (que incluyen las relativas a enseñar de forma explícita los recursos necesarios para escribir textos académicos) o «estrategias de exclusión» (que desconocen estas necesidades como algo pertinente en la universidad). Varios capítulos de análisis de este libro discurren de forma directa o indirecta sobre este último asunto (véanse los capítulos de Correa, Gabbiani, Orlando en este libro).

#### **1.4. De lineamientos teóricos a objetivos de investigación (y viceversa)**

La perspectiva teórica presentada en los puntos anteriores alienta el objetivo principal de esta investigación, a saber, revisar las formas en que se construye la argumentación y la marcación de autoría para cada disciplina a través de géneros discursivos académicos en las diferentes licenciaturas de la FHCE. Entre sus objetivos específicos se cuentan:

- discutir la naturaleza de la construcción de las prácticas discursivas en la universidad (véanse Gabbiani, Orlando en este libro)
- relevar formas estables de argumentación y autoría a partir de un análisis elaborado sobre la base de un conjunto seleccionado de monografías de las diferentes licenciaturas (véanse Correa, González, Lepre, Montenegro, Orlando, Román en este libro)
- relevar las exigencias para la elaboración de trabajos académicos en las diferentes licenciaturas (véase Gabbiani en este libro)
- relevar las principales dificultades detectadas en el proceso de elaboración por estudiantes (véanse Correa, Orlando en este libro).

A los efectos de llevar adelante los objetivos previstos, se trabajó según se indica en el siguiente apartado.



## 2. El diseño de investigación

En primer lugar, se procedió a la configuración del corpus de investigación sobre la base de trabajos monográficos existentes. Se recopiló y procesó digitalmente mediante herramientas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR por su sigla en inglés) un conjunto de monografías en las distintas licenciaturas, según el siguiente detalle: 11 trabajos de Ciencias Antropológicas<sup>11</sup>, 9 trabajos de Ciencias de la Educación, 4 de Filosofía, 7 de Letras, 25 de Lingüística y 3 de Ciencias Históricas. Cabe apuntar que el diseño original de investigación preveía un número equivalente de trabajos por licenciatura. La asimetría en el número apunta a la mayor o menor accesibilidad a los datos en el proceso de su recolección. Tal asimetría no supone necesariamente una distorsión en los posibles caminos de interpretación de los datos, abordados en los distintos trabajos que se presentan en este libro como primeras aproximaciones y contrastes entre los comportamientos discursivos propios de cada disciplina.

A partir de este corpus de producciones escritas, se realizó una revisión de algunos de sus aspectos constitutivos, a los efectos de caracterizar las formas argumentativas y el establecimiento de los puntos de vista que las sustentan (véanse los trabajos de Hernán Correa, Estela González, Carmen Lepre y Sandra Román en este libro), así como los recursos lingüísticos que los escritores de esos trabajos adoptan para sustentar sus propios puntos de vista en tanto que «autores» de ese trabajo argumentativo (véanse los trabajos de Yamila Montenegro y Virginia Orlando, cf. el trabajo de Carmen Lepre en este libro). Tal caracterización busca analizar los aspectos lingüísticos que en el juego entre modo, tenor y texto hacen percibir a una producción como adecuada (o inadecuada) a los profesores en tanto que lectores/productores con ex-

---

11 Para los trabajos relevados por licenciatura se mantiene la denominación propia del plan de estudios 1991, al cual refieren los trabajos aludidos. En los distintos capítulos del libro las licenciaturas se mencionan abreviadas como: Antr., Educ., Filo., Letr., Ling. e Hist., respectivamente.

pericias disciplinares<sup>12</sup>. El trabajo de análisis y categorización descriptiva/interpretativa de las producciones escritas, orientado por la noción de géneros discursivos, refiere fundamentalmente a diversos elementos sistémicos de la lengua española.

Como se explicó antes, la perspectiva desde la que se abordó esta investigación es «contextualmente sensible», es decir, considera los productos escritos atendiendo a sus contextos de producción y circulación. Dado el interés por realizar un análisis que incorpore estos aspectos contextuales, no solo en términos de las propias producciones escritas sino también en lo referente a los participantes en las prácticas letradas académicas (en este caso, la realización de trabajos monográficos), se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos para acceder a una comprensión de los procesos de elaboración (por parte de los estudiantes) y acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos. El conjunto de instrumentos de registro de datos incluye:

- un cuestionario dirigido a estudiantes habilitados a escribir trabajos monográficos para la aprobación de algunos cursos de la FHCE, aplicado a 413 estudiantes<sup>13</sup>
- un segundo cuestionario en línea aplicado a 112 estudiantes de la FHCE<sup>14</sup>
- un cuestionario dirigido a docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografía

---

12 Cabe agregar que no se estableció un criterio de selección para los trabajos monográficos por nota de aprobación, sino que primó el criterio de accesibilidad a los datos. Las monografías revisadas han sido aprobadas, en términos generales, con evaluaciones favorables o muy favorables.

13 Elaborado para su respuesta en línea mediante la herramienta de código abierto Lime Survey, disponible en <https://www.limesurvey.org/>. El desarrollo del cuestionario estuvo a cargo de Hernán Correa. Para evitar las respuestas múltiples de un mismo encuestado, cada participante recibió una contraseña de acceso a la encuesta que, si bien permitía al encuestado cambiar sus respuestas tantas veces como quisiera, solo permitía dejarlas registradas una vez.

14 La encuesta fue aplicada por los estudiantes Berenice Balsas, Damián Díaz, Marisa Elizalde, M<sup>a</sup>. Cristina Sánchez y Ana Paula Seixa, en el marco del *Taller Metodológico I* de la licenciatura en Lingüística, a cargo de la profesora Beatriz Gabbiani, en el año 2015.

- un taller de discusión para la elaboración de monografías realizado al término del año 2013 (grabación de audio).

El trabajo de análisis de datos realizado por los distintos autores de este libro ha tenido en cuenta, según el caso, diversos registros de datos.

Para dar cuenta de los procesos de construcción (por parte de los estudiantes) y de acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos, en todos los casos el análisis se realizó en el marco de un estricto anonimato a los efectos de proteger a las personas y a los espacios institucionales involucrados.

Por último, vale reiterar que los trabajos presentados, en su carácter de primeras aproximaciones al corpus de investigación, prevén futuras revisiones y profundizaciones que permitan un acercamiento más afinado a las prácticas letradas en circulación dentro del ámbito universitario.

### 3. De preguntas y (eventuales) respuestas

Todo diseño de investigación persigue objetivos, alentados por lineamientos teóricos, cuyo trasfondo es un conjunto de preguntas que inquietan al investigador. En esta oportunidad, las preguntas en juego son las siguientes:

- ¿Qué aspectos discursivos caracterizan a los trabajos monográficos, entendidos como realización lingüística de un determinado saber disciplinar?
- ¿Cómo se apropian los estudiantes de los modos de construcción textual en las culturas disciplinares?
- ¿Cómo realizan el acompañamiento del proceso de escritura de los trabajos monográficos los profesores universitarios de las diferentes disciplinas de la FHCE?
- ¿Qué acciones pedagógicas pueden realizarse para contribuir con los procesos de escritura de textos académicos que deben transitar los estudiantes en la universidad?

Los autores que participamos en esta publicación hemos desarrollado el trabajo de análisis movidos por algunas de estas preguntas (o to-

das). Esperamos que el lector de los siguientes capítulos encuentre alguna respuesta a esas inquietudes. Esperamos, igualmente, que el trabajo pueda ayudar a aclarar algunos temas hoy debatidos pero sin sustento analítico de índole lingüística (como el comentario recurrente de que los estudiantes no saben escribir o no entienden lo que leen), colaborando con la creación de un espacio para discutir estos temas con foco en las necesidades que las distintas áreas del conocimiento presentan.

## Bibliografía

- ALEXANDER, P. A. y E. Fox (2006). «A Historical Perspective on Reading Research and Practice», en R. E. Ruddell y N. J. Unrau, (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 2.<sup>da</sup> ed. Newark: International Reading Association, pp. 33- 68.
- ARNOUX, E. y otros (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BAJTÍN, M. M. (2002 [1952-1953]). «El problema de los géneros discursivos», en M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, 4.<sup>ta</sup> ed. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BAZERMAN, Ch. (2006 [1988]). «Escrevendo Bem, Científica e Retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores», en Ch. Bazerman, *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, pp. 59-77.
- BAZERMAN, Ch. (2006 [1994]). «O Que É Interessante?», en Ch. Bazerman, *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, pp. 45-49.
- CARLINO, P. (2002). «Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué», en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-16.
- CARLINO, P. (2004). «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», en *EDUCERE*, año 8, n.º 26, julio-setiembre, pp. 321-327.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- CAVALLO, G. y R. Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.
- COLLINS, J. y R. K. Blot (2002). *Literacy and literacies: texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EGGINS, S y J. R. Martin (2000). «Géneros y registros del discurso», en T. A. van Dijk, (comp.), *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, pp. 335-371.
- FISHER, S.C. (2006). *História da leitura*. São Paulo: editora Unesp.
- GABBIANI, B. (2009a). «La concepción de géneros textuales en la enseñanza de lengua», en *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, Montevideo: FHCE, en CD, ISBN 9974-0-0595-7.
- GABBIANI, B. (2009b). «Las prácticas discursivas y su aprendizaje», en *Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias Lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. Disponible en <[http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas\\_gabbiani.pdf](http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_gabbiani.pdf)>.[Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- GABBIANI, B. (2010). «Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?», en *Segundo Foro de Lenguas ANEP (2FLA)*, Programa Políticas Lingüísticas, Montevideo: ANEP, CODICEN, pp. 145-151.
- GABBIANI, B. (2013). «Lenguaje oral/escrito. Hacia una educación lingüística basada en el discurso», en M. Ubal, L. Guillama y A. Cantarelli, *Educación Integrada. Aportes a la educación uruguaya. Seminario sobre Alfabetización*. Montevideo: ANEP/CETP-UTU, pp. 62-86.
- GABBIANI, B. y V. Orlando (orgs.) (2015). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. Montevideo: Ediciones Universitarias (UCUR).
- GEE, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Oxon, New York: Routledge Falmer.
- GEE, J. P. (2000). «Discourse and sociocultural studies in reading», en M. L. Kamil y otros (eds.), *Handbook of Reading Research. Volumen III*. Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 195-207.
- GOODY, J. y I. Watt (2006 [1963]). *As Conseqüências do Letramento*. San Pablo: Paulistana.
- HUDSON, T. (1998). «Theoretical perspectives on reading», en *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 18, pp. 43-60.

- HYLAND, K. (1999). «Disciplinary discourses: writer stance in research articles», en C. N. Candlin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices*. United Kingdom: Longman, pp. 99-121.
- HYLAND, K. (2002). «Genre: language, context and literacy», en *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 22, pp. 113-135.
- KLEIMAN, A. (2004 [1989]a). *Leitura: ensino e pesquisa*, 2.<sup>da</sup> ed., 2.<sup>da</sup> reimp. Campinas: Pontes.
- KLEIMAN, A. (2004 [1989]b). *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*, 9.<sup>na</sup> ed. Campinas: Pontes.
- LEA, M. R. y B. Street (1999). «Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education», en C. N. Candlin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices*. United Kingdom: Longman, pp. 62-81.
- LEFFA, V. (1996). *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra / Luzzatto.
- LEKI, I. (2000). «Writing, literacy, and applied linguistics», en *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 20, pp. 99-115.
- LOPEZ, E. y C. Padilla (2011). «Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades», en *Praxis. Revista de Psicología*, Universidad Diego Portales, Chile, año 13, n.º 20, pp. 61-89. Disponible en: <WWW.praxis.udp.cl>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- MANGUEL, A. (2001). *Uma história da leitura*, 2.<sup>da</sup> ed. San Pablo: Companhia das Letras.
- MARCUSCHI, L. A. (2007). «Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua», en L. A. Marcuschi, *Cognição, linguagem e praticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 31-60.
- McKAY, S. L. (1996). «Literacy and literacies», en S. L. McKay y N. L. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 421- 445.
- MEURER, J. L., A. Bonini y D. Motta-roth (2005). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. San Pablo: Parábola.
- MORGAN, B. y V. Ramanathan (2005). «Critical literacies and language education: global and local perspectives», en *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 25, pp. 151-169.

- MUÑOZ, N. y M. Musci (2011). «Elogio de la situación argumentativa», en L. Laco, L. Natale y M. Ávila (comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en <<http://www.edutecne.utn.edu.ar>>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.], pp.185-192.
- MUÑOZ, N. y Ch. Plantin (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- NATALE, L. (coord.) (2012). *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: UNGS.
- NAVARRO, F. y J. P. Moris (2012). «Estudio comparativo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras», en I. V. Bosio y otros (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 151-168. Disponible en: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- ONG, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ORLANDO, V. (2009a). «Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar», en *Jornadas de intercambio en el área social. Competencias lingüísticas: problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. LICCOM. Disponible en <[http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas\\_orlando.pdf](http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf)>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- ORLANDO, V. (2009b). «Sobre el derecho a la palabra y las prácticas letradas en ámbitos académicos: ¿la palabra de quiénes?», leído en 3.<sup>er</sup> *Foro Interdisciplinario sobre Educación. El derecho a la palabra*.
- ORLANDO, V. (2012). «¡Estamos en japonês!»: dimensão ativo – dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada (Pelotas, RS, Universidade Católica de Pelotas). Disponible en: <<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/index.php?subdir=Doutorado&sortby=name>>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- ORLANDO, V. (2013). «Sobre prácticas letradas y estudios universitarios», en *Revista InterCambios*, n.º 2, diciembre, CSE- Udelar, ANEP, IPES, pp. 69-72.
- PADILLA, C. (2012a). «Argumentación académica en estudiantes universitarios

- ingresantes y avanzados del área de Humanidades: experiencias de investigación-acción en curso», en A. Vázquez y otros (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, subsele Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 135-153. Disponible en <[http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- PADILLA, C. (2012b). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales», en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, n.º 10, pp. 31-57.
- PADILLA, C., S. Douglas y E. Lopez (2011). «Competencias argumentativas en la alfabetización académica», en *Contextos de Educación*, Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (UNRC), vol. 1, n.º 11, pp. 1-17. Disponible en: <[www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- PERELMAN, C. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PLANTIN, C. (2002). *La argumentación*, 3.ª ed. Barcelona: Ariel Practicum.
- PLANTIN, C. y N. I. Muñoz (2012). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- REDER, S. y E. Davila, E. (2005). «Context and literacy practices», en *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 25, pp. 170-187.
- RUEDA, R. (2011). «Cultural perspectives in reading. Theory and research», en M. L. Kamil y otros (eds.), *Handbook of reading research. Volumen IV*. Nueva York: Routledge, pp. 84-103.
- SOARES, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*, 2.ª ed., 11.ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education*. Londres y Nueva York: Longman.
- STREET, B. V. (2003). «What's "new" in New Literacy Studies?», en *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n.º 2, pp. 77-91.
- TORRES, C. (coord.) (2007). *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- TORRES, C., A. Fedorczuk y A. Viera (2009). *En diálogo desde la Universidad*.



*Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes.* Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología, CSIC.

TOULMIN, S. E. (1964). *El puesto de la razón en la ética.* Madrid: Revista de Occidente.

VAN EEMEREN, F. y otros (2000). «Argumentación», en T. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, vol. 1, Barcelona: Gedisa, pp. 305-334.

VAN EEMEREN, F., R. Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

# CAPÍTULO 2

## ELABORACIÓN DE MONOGRAFÍAS EN LA FHCE: SU LUGAR EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y EN LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

*Beatriz Gabbiani*

Lamentablemente, los estudiantes se enfrentan a evaluaciones finales de los cursos sin saber cuáles van a ser las pautas, sin saber si estudiar para una prueba de múltiple opción, oral o escrita. Aunque parezca disparatado, muchas veces los estudiantes llegan a las instancias finales de evaluación sin saber absolutamente nada: cuántas preguntas van a tener que responder, qué tipo de preguntas van a ser, si se va a evaluar todo el contenido del curso o no. Son cuestiones básicas que deberían ser evitables, pero que lamentablemente ocurren a menudo.

Carolina Cabrera, FEUU, en CSE, 2015: 11-12

### 1. Presentación

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) siempre ha tenido, en los distintos planes de estudio de sus licenciaturas más tradicionales (Ciencias Antropológicas, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística) un lugar privilegiado para las monografías. Entre los años 2010 y 2015, todas las licenciaturas comenzaron planes nuevos. En el pasaje de un plan al otro se aprecia un cambio en relación con la cantidad de monografías exigidas en cada licenciatura y al tipo de unidad curricular en la que serán requeridas. En el Plan 1991 las monografías constituían una de las formas posibles de evaluación y podían

llegar a ser cuatro o más, en tanto que en el Plan 2014, en general, se relacionan exclusivamente con seminarios y talleres, y su número desciende en la mayoría de las licenciaturas. El cambio de plan llevó también a que algunas licenciaturas utilicen los términos «tesina» y «tesis». Parecería que los cambios en relación con el lugar y la forma de llamar a las monografías conllevan una transformación de la visión que de ellas se tiene y del lugar que ocupan en la formación de los futuros licenciados.

No es mi intención profundizar en este capítulo sobre la cuestión de la evaluación en la universidad, tema tratado en profundidad en publicaciones de nuestro medio (Caamaño, 2009; Udelar-CSE, 2015, entre otros), pero resulta indispensable presentar algunas notas generales sobre la evaluación universitaria y el concepto de monografía. En este capítulo analizo, además, los conceptos de los docentes en torno al tema (la percepción de los estudiantes de las distintas licenciaturas será analizada en los capítulos de Correa y Orlando) y discuto qué podría hacerse en relación con la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios, sobre la base de experiencias en otras universidades del mundo.

## 2. La monografía como parte del «discurso académico»

Antes de concentrarnos en el lugar de las monografías como forma de evaluación, corresponde discutir someramente su lugar en el llamado «discurso académico». La Udelar ofrece talleres de lectura y escritura académicas (Programa LEA) y en algunos planes de estudio tiene a su vez cursos o talleres de escritura académica (por ejemplo, en el plan nuevo de la Tecnicatura Universitaria de Corrección de Estilo de la FHCE, o en los Ciclos Iniciales Optativos del Centro Universitario Regional del Este). Como tantos otros términos, la palabra *académico* es usada en los nombres de estas unidades curriculares o cursos optativos como si su significado fuera compartido sin dudas por todos. Sin embargo, como señala Riera (2015), la comunidad académica es al mismo tiempo igual y diferente en lo que respecta a sus discursos, ya que se trata de una comunidad heterogénea y heteroglósica, en la que conviven, al menos, tres comunidades diferenciadas. La autora define estas comunidades de la manera siguiente:

- a. la comunidad disciplinar, como forma de organización del conocimiento;
- b. la comunidad profesional, como forma de aplicación de ese conocimiento;
- c. y por último, la comunidad pedagógica, como la fuente de un lenguaje que sirve de mediador para el aprendizaje de los dos discursos anteriores (Riera, 2015: 135).

Esto implica que los estudiantes, además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales. En su proceso de formación enfrentarán, además, prácticas de lectura y de escritura con fines de enseñanza y aprendizaje. Weiser (1992, en Riera, 2015) llama «escritura académica» a los textos que cumplen con estas finalidades y los contrapone al «discurso académico», constituido por los textos de la comunidad disciplinar.

Habría entonces un aprendizaje o formación gradual que llevaría a los estudiantes hacia el objetivo de llegar a ser miembros plenos de una comunidad disciplinar. En este proceso, el estudiante se enfrenta primero a géneros de formación y con el tiempo llega a manejar géneros expertos (Navarro, 2014).

¿Cómo se podría caracterizar a la monografía en este marco de reflexión? Parecería encontrarse entre los géneros de formación, dentro de la escritura académica con fines de aprendizaje. Como tal, este tipo de trabajo será evaluado y su circulación la mayoría de las veces no irá más allá de la lectura de los miembros del tribunal que corrijan la monografía. Las características que presenten en cuanto a estructura y contenidos también estarán estrechamente vinculadas con el objetivo de evaluación. A su vez, los estudiantes deberán mostrar que aprendieron sobre el tema tratado en la monografía, y que aprendieron a demostrar ese aprendizaje, cumpliendo con prácticas discursivas propias del nivel de formación en el que se encuentran. La finalidad de estos textos vistos así es muy diferente a la de los textos propios de la comunidad disciplinar o los de la comunidad profesional, aunque en otros aspectos tengan puntos de contacto.

### 3. La monografía como forma de evaluación

Como sostienen Natale y Alazraki (2007: 141):

El término ‘monografía’ suele ser utilizado con distintos significados. Puede ocurrir que, bajo la misma denominación, se soliciten trabajos con estructuras diferentes, o en el que se realicen distintas operaciones. Puede hacer referencia a una revisión bibliográfica o al análisis de un caso, pero en todas las variantes, como su nombre lo indica, implica el recorte de un aspecto específico en los tratamientos de un tema.

Las autoras sostienen, además, que la monografía es un género que suele ser requerido en la instancia de evaluación de una materia del nivel superior y tiene como objetivo iniciar a los estudiantes en la investigación.

Por su parte, Botta y Warley (2007: 17) consideran que «la monografía es el tratamiento por escrito de un tema específico estudiado e investigado». Para estos autores, la monografía constituye el primer intento de escribir un artículo científico en la vida universitaria, y señalan que previo a ella, se necesita un adiestramiento en las técnicas de lectura, de estudio, de fichado bibliográfico, de metodología de la disciplina que se estudia y de escritura de otros textos, como los informes.

Al igual que Natale y Alazraki, señalan que se trata de una tarea propia de estudiantes que ya le han dedicado cierto tiempo a la carrera, y «constituye el primer paso importante dirigido hacia la investigación».

Navarro y Moris (2012: 152), refiriéndose a las carreras de humanidades en Argentina, sostienen que «la monografía es el género discursivo de formación que introduce mayormente la escritura de investigación». Agregan luego:

Las carreras de grado que forman estudiantes para integrarse a distintas disciplinas necesitan entonces incorpo-

rar géneros discursivos de formación que les permitan un primer contacto y ejercitación en esta práctica de escritura experta.

También señalan que, además del hecho ya puesto de manifiesto en el inicio de este apartado, de que el término *monografía* se utiliza para referirse a textos con objetivos y funciones diferentes, se utilizan distintas denominaciones para lo que los autores llaman géneros de formación en investigación. Esto, que también ocurre en nuestra universidad y en la FHCE, muchas veces genera confusión entre los estudiantes y lleva a manifestaciones como la presentada en el acápite de este capítulo.

En el marco de la presente investigación, quince docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografías contestaron un cuestionario sobre el tema<sup>15</sup>. El cuestionario presenta diez preguntas organizadas en dos partes. Las cinco preguntas de la primera parte están tomadas del cuestionario aplicado por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) y la segunda parte fue pensada específicamente para consultar sobre las monografías. En respuesta a por qué solicitan monografías, seis docentes dijeron que formaba parte de las exigencias del plan de estudio o del reglamento de la Facultad. Algunos, luego, desarrollaron la segunda parte de la pregunta (¿Qué función considera que cumple la realización de monografías en la formación de los universitarios?), pero la aclaración primera lleva a pensar que quizás no elegirían esta forma de evaluación si no existiera la exigencia institucional.

En la medida en que el docente tiene libertad para elaborar el programa de su curso y para planificar las actividades que va a proponer en él, pero no necesariamente tiene la libertad de elegir siempre qué tipo de evaluación va a plantear, cabe preguntarse si hay coherencia entre lo propuesto en el curso y la forma de evaluación, un hecho fundamental cuando se piensa en instancias de evaluación en cualquier nivel y tipo de enseñanza. La reflexión sobre la evaluación es de importancia tanto en lo relativo al propio proceso de evaluación, como a las relaciones que

---

15 Por razones obvias, los docentes que integramos el equipo de esta investigación no respondimos el cuestionario.

presenta con los procesos de aprendizaje y también de enseñanza (Cammioni et al., 1998).

Para profundizar en el tema del lugar de las monografías como forma de evaluación, analizo las propuestas curriculares de cada licenciatura en el marco de los Planes 1991 y 2014. El cuadro siguiente resume la situación en las seis licenciaturas estudiadas:

LICENCIATURA	PLAN 91	PLAN 2014
Ciencias Antropológicas	Sin referencia a monografías. Las hacen en Taller de Investigación II.	Solo Antropología Social incluye un trabajo «con valor de monografía».
Educación	3 monografías	1 tesina
Filosofía	3 monografías	1 tesina
Historia	4 monografías	1 tesis
Letras	4 monografías	1 tesina. Hay referencia a monografías pero no se dice en qué unidades curriculares.
Lingüística	4 monografías	2 monografías

*Tabla 1. Monografías en Plan 1991 en Plan 2014*

Como se puede apreciar, el Plan 1991 presentaba una propuesta bastante similar entre las licenciaturas en relación con el número de monografías que se solicitaban como requisito para el egreso, con la excepción de Ciencias Antropológicas que no presenta referencias sobre la realización de monografías en el plan de estudios, pero que sí exige una monografía en Taller de Investigación II (monografía que se planifica y diseña en el Taller de Investigación I). El pasaje al Plan 2014 presenta no solo cambios en relación con el anterior, sino que además plantea diferencias importantes entre las licenciaturas.

Puede resultar de interés recuperar el momento en que se elabora el Plan 91. Una vez resuelta la separación entre Humanidades y Ciencias (denominación de la facultad original desde 1945), la reciente Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación elaboró planes nuevos con una vocación de presentarse como un cuerpo homogéneo de estudios humanísticos. Los planes de todas las licenciaturas compartían un semestre básico común, con dos opciones (docencia e investigación). Asimismo, se acordaron algunas características comunes, como un número similar de monografías, además de un reglamento único que incluía la definición de monografía, la de seminario y las formas de asistencia y aprobación de cursos, entre otros temas.

Cuando en el año 2012 el Consejo Directivo Central vota la Ordenanza de Estudios de Grado, toda la Udelar comienza un proceso de actualización de sus planes. De hecho, algunas carreras iniciaron esos cambios antes de votada la ordenanza y luego debieron adecuarse a ella. Este es el caso de la Licenciatura en Filosofía, que cambió su plan de estudios en el año 2010. La FHCE comenzó las discusiones sobre nuevos planes en el seno de cada licenciatura alrededor del año 2008, con ritmos diferentes en cada caso y sin asambleas de todos los docentes, como ocurrió en ocasión de la elaboración del Plan 1991. Incluso la forma en que llamamos cotidianamente a los planes, *Plan 1991* en un caso, y *los planes nuevos* en el otro, muestra que la concepción en cada caso fue diferente: presentarse como una unidad con una identidad compartida en 1991, y presentarse como un conjunto de disciplinas o carreras diferentes y con identidades propias en los planes nuevos (2014).

Estos nuevos planes no tienen trechos comunes, aunque se promueve el cursado de licenciaturas distintas a la de origen, incluso en otros servicios universitarios, y como ya fue señalado no tienen una presencia similar de monografías. En cuanto al reglamento de los cursos, en momentos en que esto se escribe, está en discusión un nuevo reglamento con una propuesta general que abre un espacio para reglamentos por licenciaturas y tecnicaturas, algo que hasta el momento no existe.

Como ya fue dicho, el reglamento de cursos correspondiente al Plan 1991 presenta una definición de monografía. El *Reglamento de traba-*



*jos de pasaje de curso y seminarios* (aprobado por el Consejo de Facultad el 27/2/91)<sup>16</sup> sostiene en su Artículo 2.<sup>do</sup>:

Se entiende por Monografía un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario.

El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas:

- a) elección de un tema particular;
- b) relevamiento bibliográfico y de fuentes;
- c) planteamiento de hipótesis significativas;
- d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar;
- e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones.

Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo.

Como se puede ver, el concepto de «adecuada elaboración científica» se relaciona con el cumplimiento de ciertas etapas y ciertos aspectos formales. En relación con las etapas propuestas, se puede decir que no todas las humanidades trabajan con hipótesis, por ejemplo. Asimismo, el apartado b) sobre relevamiento bibliográfico y de fuentes, parece ser adecuado para algunas disciplinas, pero el término *fuentes* no necesariamente es el más pertinente en otras. Por otra parte, nada se dice ni en el reglamento ni en ningún otro documento de la facultad sobre cómo redactar o sobre cómo presentar las notas de referencia y el repertorio bibliográfico. Estos temas se trataban en el semestre básico común, en general, con una visión única (como si todas las disciplinas citaran y

---

16 Reglamento disponible en: < <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/bedelia-de-grado/estudiantes/reglamento?id=604> >.

organizaran las bibliografías de acuerdo con las mismas pautas), en una materia aislada de la investigación y ubicada en el primer semestre, cuando los estudiantes todavía no habían comenzado los cursos específicos de las licenciaturas.

Parece importante señalar, además, que esta definición habla de una monografía en la que se expone y analiza el tema elegido y, luego, se presentan conclusiones. No todos los estudios en humanidades llevan necesariamente a conclusiones, en particular no todos los trabajos realizados por estudiantes de grado. Por otro lado, nada se dice sobre la argumentación en este tipo de trabajo, un elemento que forma parte de la mayoría de las definiciones de monografía que pueden encontrarse en la bibliografía sobre el tema. La idea parece ser que se espera conclusiones a partir de un texto expositivo y un análisis, sin referencia a los movimientos argumentativos propios de los textos monográficos. (En este volumen se trata el tema en el capítulo de Estela González.)

Como también surge de la Tabla 1, el Plan 2014 presenta una situación muy variada en cuanto a la exigencia de monografías en cada licenciatura y, además, introduce la novedad del requisito de una tesina en el caso de Educación, Filosofía y Letras, y una tesis en el caso de Historia.

Si bien Antropología no hace énfasis en la elaboración de una monografía como requisito de egreso, presenta en su Plan 2014 una definición de ella:

Texto extenso de carácter expositivo que tiene por objetivo demostrar los conocimientos que se poseen acerca de un tema concreto. Un trabajo monográfico tiene que estar bien documentado, redactado y presentado. Es un trabajo escrito, sistemático y completo. La característica esencial no es la extensión sino, y sobre todo, el desarrollo de manera profunda y con alto grado de investigación sobre determinado tema.

Extensión: mínima 60 pp., máxima 100 pp., con bibliografía incluida.

Aparece aquí nuevamente la caracterización de la monografía como un texto expositivo. Habría que señalar que Ciencias Antropológicas tiene tres orientaciones claramente definidas en el grado: Antropología Social y Cultural, Antropología Biológica y Arqueología. Los textos expositivos pueden resultar más afines a las dos últimas opciones, pero los análisis de las monografías realizadas por estudiantes de Antropología Social y Cultural muestran un modelo etnográfico que recurre mucho más a las secuencias narrativas que a las expositivas. En otro orden, si bien se sostiene que la característica esencial no es su extensión, la definición comienza sosteniendo que se trata de un texto extenso y culmina dando un mínimo y un máximo de páginas de elaboración.

En el caso de Filosofía, la primera licenciatura en realizar el cambio de plan, la tesina se define de la siguiente manera:

Trabajo de mayor aliento que el escrito o artículo, donde se aborda un problema filosófico, se desarrolla un enfoque consistente del mismo y se hace una evaluación crítica de la situación presentada. No se exigirá originalidad sino capacidad de comprensión, análisis y exposición filosóficos adecuados a esta etapa formativa. [...] Siguiendo los formatos más o menos estándares dentro de los estudios de grado, se estima una extensión en el entorno de las 16 mil palabras (aproximadamente 40 páginas).

Esta definición realiza en primer lugar una comparación con otros trabajos de pasaje de curso solicitados a los estudiantes para marcar una característica de la monografía: es un trabajo de mayor aliento que otros. La descripción presentada alude a algunos aspectos del contenido y del enfoque esperado, y dice muy poco sobre los aspectos formales, solo se hace referencia a la extensión. Resulta interesante que tampoco en Filosofía se hable de la argumentación en este tipo de texto. Por otra parte, en las pautas de la licenciatura para las modalidades de evaluación, incorporan: 1) control de lectura; 2) informe de lectura; 3) exposición oral; 4) prueba parcial (escrita u oral); 5) prueba final (escrita u oral); 6) escrito

filosófico (artículo); y 7) tesina. Esta serie de modalidades de evaluación da lugar a la definición de tesina ya vista, en la que se comienza señalando las diferencias con las modalidades 5 y 6. Pero además es notoria la ausencia de la monografía como forma de evaluación.

Este cambio en los docentes de filosofía en relación con las formas de evaluación más tradicionales de la facultad se nota en la respuesta de una docente sobre las monografías: «Voy a entender ‘monografías’ por trabajos de pasaje de curso» (Filo. F); u otro docente que contesta «Dejé de requerir monografías y me limito a pedir informes» (Filo. M). Obviamente este equipo docente ha asumido nuevas pautas de evaluación que no incluyen la necesidad que se sentía antes de elaborar monografías.

Las demás licenciaturas no definen ni monografía ni tesina, quizás porque se espera que estas definiciones aparezcan en los reglamentos de cada licenciatura. La comisión nombrada por el Consejo de la Facultad para la elaboración del nuevo reglamento, luego de realizar una consulta a cada licenciatura sobre cómo conciben a las monografías, llegó a la decisión de que no es posible imponer una única definición y tampoco una extensión sugerida para todas las licenciaturas, y que las especificidades de cada licenciatura deben aparecer en sus respectivos reglamentos.

En cuanto a Historia, que presenta como requisito la elaboración de una tesis, asume como definición la siguiente:

Se entiende por Tesis de grado un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario.

El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas:

a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de interrogantes o hipótesis de trabajo; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones.

La Tesis de Grado debe incluir notas de referencia, y relación de fuentes y bibliografía utilizadas.

Las Tesis tendrán una extensión entre 70 y 90 carillas.

Es fácil reconocer que esta definición es prácticamente la misma que presentaba el reglamento del Plan 1991 para monografía, al punto que la palabra *monografía* se mantiene en el punto e). En este caso se agrega la extensión prevista para este tipo de trabajo. Mantener la misma definición es una forma de admitir que al mismo tipo de trabajo ahora se lo llamará de otra manera. Esto puede deberse al hecho señalado por muchos historiadores de que en otros países los estudiantes realizan tesis en sus carreras de grado y cuando nuestros estudiantes se presentan a becas o aspiran a realizar posgrados en otros lados no pueden presentar este antecedente, lo que debilita sus posibilidades de acceso a esas instancias.

#### 4. ¿Qué función cumple la monografía en la formación de los estudiantes universitarios según los docentes?

Frente a esta pregunta, los docentes de las distintas licenciaturas que contestaron el cuestionario ubicaron las monografías en las tres comunidades señaladas por Riera (2015).

Un grupo de docentes señaló que la elaboración de monografías constituye una forma de evaluación adecuada al nivel de grado por distintas razones, destacando así su función pedagógica. En las manifestaciones de cada docente las palabras clave que permiten identificar esta visión fueron subrayadas.

Antr. F. Considero que es una forma de evaluación más pertinente en la formación de los estudiantes. Permite reflexionar y apropiarse de los contenidos

Educ. F2. Considero que las monografías representan una forma que se corresponde más con una

evaluación que pretende, al mismo tiempo, que tenga carácter de iniciación a la investigación. Por otra parte, evalúan niveles cognitivos más complejos. Otros instrumentos de evaluación, los que se usan en la mayoría de los servicios de la Udelar apenas llegan a evaluar los niveles más básicos de un aprendizaje que resulta mucho más superficial.

Filo. M2.

- Los conduce a leer en torno a un tema o pregunta
- Leer captando lo esencial y sus fundamentos
- Abordar argumentativamente un tema o problema
- Trazarse un plan de exposición

Hist. F. La realización de una monografía en los últimos años de la carrera posibilita sintetizar y potenciar conocimientos y capacidades adquiridos y plantea al estudiante el desafío de realizar una investigación acotada en todas sus partes.

Letr. F. Tienen, a mi entender una importante función formativa: su elaboración ejercita a los alumnos en la reflexión, en la práctica de la estructuración discursiva, en el rigor argumentativo, en la calidad expositiva, y demás exigencias de una presentación académica. Lo creo así para el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, al menos.

Letr. M. Es indispensable para la formación del futuro licenciado. Implica leer y reflexionar sobre temas y conceptos y escribir desde la textualidad de otros y de las ideas propias, problematizar un asunto y construir una bibliografía acorde a él.

Ling. F2. Entiendo que es una actividad formativa, ya que supone la realización de una pequeña investigación y la explicitación del proceso y los resultados en un único texto.

Ling. F3. Creo que es una instancia de reflexión académica ineludible. Compromete al estudiante con lecturas relacionadas al tema de investigación y le supone desarrollar estrategias que van desde la definición del tema hasta la argumentación del mismo. El estudiante se enfrenta además a su propia capacidad investigada, indaga sobre varias temáticas y además reflexiona sobre su propio escribir (práctica que incluye cosas tan elementales como el armado de una bibliografía, etc.)

Algunas de estas opiniones hacen referencia también a la incorporación del estudiante a la investigación, actividad fundamental de la comunidad académica de humanidades. En las manifestaciones a continuación, se ubica a docentes que enfatizan precisamente la iniciación a la investigación.

Educ. F. Es un trabajo que supone una síntesis razonada, propositiva y creativa de un problema, un autor o autores. En este sentido, es un antecedente necesario para su desempeño posterior como investigadores.

Filo. F. Entiendo que es parte de la formación práctica de un licenciado en filosofía: debe aprender a redactar artículos, reseñas y libros para continuar con su carrera académica.

Ling. F4. La realización de monografías es fundamental en la formación de investigadores, en un doble sentido: para aprender a investigar y para aprender a escribir sobre lo investigado.

Ling. F. Formarlos en investigación y entrenarlos en la elaboración de textos académicos.

Estas opiniones acompañan lo señalado por Riera (2015), quien sostiene que en lo relativo al lenguaje, la universidad se propone que

el estudiante desarrolle la capacidad de comportarse discursivamente como lo hacen los miembros de las disciplinas. Para ello deberá aprender a escribir géneros propios de los investigadores, y hacerlo como ellos lo hacen.

Finalmente, un docente hace referencia a la actividad profesional, la tercera comunidad que nombra Riera (2015), aunque la ve estrechamente vinculada con la investigación.

Antr. M. Entre otras cosas, constituye un simulacro de comunicación de resultados de una investigación, por lo que forma en el ejercicio de la difusión de resultados, lo cual comprende una de las etapas del quehacer profesional.

Esta superposición entre actividad profesional y actividad de investigación seguramente tiene que ver con el hecho de que las licenciaturas de la FHCE están orientadas fundamentalmente a formar investigadores, y es este el perfil profesional al que se aspira.

## 5. Las dificultades de los estudiantes en la escritura, en la visión de los docentes

En respuesta a la pregunta sobre qué dificultades para escribir muestran sus alumnos, los quince profesores encuestados identificaron problemas específicos. Las respuestas fueron organizadas en cuatro categorías, de acuerdo con el tipo de dificultad identificada por cada docente. Algunos de ellos señalaron problemas variados, por lo que cada tipo de problema fue ubicado en su categoría, de manera que algunas respuestas caen en una única categoría y otras en varias.

La mayor parte de los docentes (9 en 15) señalaron problemas con aspectos formales de la lengua, desde el desconocimiento de normas básicas de ortografía, acentuación, puntuación, hasta fallas en sintaxis o uso inapropiado o poco variado del léxico. Cuatro docentes se manifestaron acerca de problemas de organización textual, y en este caso apare-



cen referencias a las dificultades para organizar la argumentación. Tres de estos docentes llaman la atención sobre la dificultad para ordenar y jerarquizar la información. En tres ocasiones los profesores se refieren a inadecuaciones en el registro, en particular el desconocimiento del léxico específico de la disciplina o de la escritura académica en general. Por último, hay tres referencias a problemas de autoría, relacionadas con la dificultad para «despegarse» del texto original y para escribir con «creatividad». Es de destacar que en esta última opinión, el docente parece referirse a que el estudiante escriba con sus propias palabras, a apropiarse de los contenidos sin repetir textual o casi textualmente al autor al que está refiriendo, y no a un trabajo creativo en el sentido de aportar algo novedoso al campo disciplinar.

A continuación presento un cuadro con la transcripción textual de las respuestas de los docentes organizadas de acuerdo con las categorías mencionadas.

<p>Ortografía Puntuación Sintaxis</p>	<p>Antr. F. Problemas ortográficos. En algunos casos problemas de sintaxis, a veces leves, a veces graves</p> <p>Antr. M. Son muy frecuentes las dificultades de expresión, no armado correcto de la frase, no utilización correcta de verbos, etc. Uso de un vocabulario muy reducido y frecuentemente con acepciones erróneas.</p> <p>Educ. F2. La dificultad fundamental estaría en algunos problemas de sintaxis, sobre todo en relación a la coherencia en el nivel local.</p> <p>Filo. F. Sintácticas, gramaticales y ortográficas. No conocen la semántica ordinaria de las palabras y menos aún la pluralidad semántica de las mismas en la disciplina.</p> <p>Hist. En la escritura, presentan dificultades en sintaxis y ortografía.</p> <p>Letr. F. Sobre todo de sintaxis. También de ortografía, en especial en lo tocante a los acentos, a los que no se da importancia (Casi nadie sabe acentuar los pronombres). En tercer lugar hay pobreza léxica, atada a la carencia de lectura y de cultura general.</p> <p>Letr. M. Errores ortográficos, pobreza expresiva, falta de fluidez.</p> <p>Ling. F2. Frecuentemente, problemas de puntuación Esporádicamente, problemas de ortografía</p> <p>Ling. F3. desconocimiento de las pautas sintácticas y ortográficas básicas de la lengua española</p>
---	--

Organiza- ción textual	<p>Filo. M. Principalmente para exponer argumentos y jerarquizar contenidos.</p> <p>Hist. Estructura general del trabajo: dificultad para jerarquizar las ideas y organizar la exposición.</p> <p>Ling. F2. Ordenamiento textual</p> <p>Longitud de las frases</p> <p>Ling. F3. Dificultades para expresar por escrito las ideas que pueden expresarse oralmente, problemas para ordenar y jerarquizar la información, abuso de reiteraciones.</p>
Registro adecuado Léxico	<p>Filo. F. No conocen la semántica ordinaria de las palabras y menos aún la pluralidad semántica de las mismas en la disciplina.</p> <p>Ling. F2. Rasgos de oralidad en la estructura informativa y en el léxico</p> <p>Ling. F3. Uso de léxico y estructuras ajenas a la escritura académica.</p>
Citas, referencias Autoría	<p>Antr. F. Dificultades para elaborar textos despegándose del texto de referencia indicado por el docente.</p> <p>Educ. F. La mayor dificultad que tienen consiste en el hecho de escribir con creatividad y profundidad y no sólo repetitivamente.</p> <p>Ling. F2. Dificultades para establecer la voz de autoría propia y ajena</p>

*Tabla 2. Dificultades identificadas por los docentes*

En el conjunto de respuestas hay dos aspectos que me interesa destacar: por un lado, son los docentes de lingüística quienes establecen una mayor cantidad de categorías de dificultades, lo que seguramente se relaciona con el hecho de que su formación específica los habilita a identificar los problemas de lengua y organización textual con mayor exactitud; por otro lado, y quizás también debido a su formación específica, un docente de educación responde esta pregunta sin aludir a las dificultades de los estudiantes, llevando el tema hacia la responsabilidad de la universidad y, en particular, de los profesores universitarios, frente a las nuevas exigencias que enfrentan los alumnos.

Educ. M. La dificultad que encuentro es que tienen que aprender a escribir como estudiantes universitarios y como docentes no terminamos de asumir que esa es nuestra responsabilidad. Son dema-

siado frecuentes las referencias a que los estudiantes no vienen preparados de secundaria. En realidad si vinieran preparados de secundaria, poco sentido tendría la formación universitaria.

De quince docentes (todos con posgrado, maestría o doctorado, y con experiencia docente de 5 a 30 años), solo uno escapa a lo que se pregunta directamente para ubicar el tema en la responsabilidad institucional y docente. Como han mostrado ya otras investigaciones, la especificidad de la escritura en ámbitos universitarios pasa desapercibida para los docentes que son especialistas en las distintas disciplinas. La idea que subyace parece ser que si se dominan las convenciones básicas de la lengua escrita, el dominio de los géneros específicos se dará naturalmente, sin necesidad de enseñanza explícita. La mera exposición a modelos expertos parecería ser suficiente, desde esta mirada, para aprenderlos.

Como complemento de esta visión, está la percepción de los estudiantes. En un cuestionario *on line* aplicado a 112 estudiantes de la FHCE<sup>17</sup>, la mitad de los cuales cuentan con menos de cinco materias aprobadas y la otra mitad con más de seis, el 65,7 % de los estudiantes dijeron que los cursos de apoyo a la escritura académica son muy o totalmente necesarios. Al mismo tiempo, cuando se les pregunta si estos cursos deberían ser obligatorios, el 54,1 % responde que no. Al analizar las respuestas a preguntas abiertas, hay dos motivos que llevan a los estudiantes al rechazo de cursos obligatorios: por un lado, tienen una percepción positiva de sus habilidades escriturales y, por otro lado, consideran que deben ser ellos mismos quienes resuelvan si cursarlos o no. Algunas de las respuestas son:

- Porque para quienes consideran que ya saben escribir correctamente, sería muy tedioso.

---

17 La encuesta fue aplicada por los estudiantes Berenice Balsas, Damián Díaz, Marisa Elizalde, M<sup>a</sup>. Cristina Sánchez y Ana Paula Seixa, en el marco del Taller Metodológico I de la licenciatura en Lingüística, a cargo de la profesora Beatriz Gabbiani, en el año 2015.

- Porque al igual que yo, muchas personas no lo necesitan.
- No todos lo necesitan.
- Porque debería ser diseñado como un curso de nivelación para aquellos que no alcancen los estándares requeridos para la Universidad.
- Tiene que ser un derecho y no un deber.
- Debería ser algo obligatorio en secundaria; en la universidad me parece mejor incorporarlo como apoyo.
- Porque cada uno debe evaluarlo, no estoy a favor de que sea obligatorio porque cada uno elige qué hace con su tiempo, sí lo veo como una ayuda para los que están más desorientados al escribir o son desprolijos, pero no lo colocaría como carácter obligatorio.

Es necesario tener en cuenta estas opiniones, tanto de docentes como de estudiantes, para la planificación de cualquier tipo de instancia de trabajo con la lengua que se realice.

## 6. El docente como experto que guía

Volviendo al cuestionario aplicado a docentes, en él los consultamos sobre si dan pautas para la elaboración de las monografías y, si lo hacen, de qué tipo son. Todos los docentes contestaron que sí dan pautas, aunque a veces las respuestas son vagas y no resulta claro qué tipo de pautas efectivamente dan, como en el ejemplo siguiente:

Educ. F2. Siempre doy pautas que se ponen a consideración de los estudiantes todos los años, ajustándolas según las opiniones de los estudiantes y los criterios pedagógicos y didácticos que las fundamentan.

Cinco dicen que dan pautas formales y de contenido. En algunos casos no aclaran nada más y, en otros, dan detalles de aspectos formales (fuentes, extensión, citas, apartados) y pautas sobre lo que entienden

por contenido (sobre la delimitación del tema y la formulación del problema, los objetivos, las preguntas, metodología, etc.).

Varios de los docentes detallan el tipo de pauta que dan. A continuación presento algunas respuestas a modo de ejemplo. De la lectura de las respuestas surge que las pautas dadas dependen en gran medida de lo que el docente considera que les será útil a los estudiantes y, al mismo tiempo, reflejan, en algunos casos, los aspectos considerados fundamentales en la disciplina. Varias respuestas hacen referencia a seminarios porque de acuerdo con el reglamento vigente en la FHCE, los seminarios se aprueban por monografía.

Filo. F. Doy pautas metodológicas, heurísticas, propongo formatos aceptados a elección, y luego corrijo contenidos y formas junto a ellos.

Filo. M2.

indico el tipo de problema a investigar

indico la necesidad de desarrollo y progresión argumental

indico la necesidad de citas o llamadas documentadas

Hist. F. El tema es elegido por el estudiante conjuntamente con el docente, conversando sobre objetivos del trabajo, indicaciones bibliográficas y de fuentes. Luego de una primera aproximación a los materiales por el estudiante, se asesora para la elaboración del esquema inicial.

Letr. F. En cada seminario se suelen sugerir temas posibles. Los docentes de mi materia tenemos elaborado un instructivo para la elaboración de proyectos de monografía, que se realizan por escrito. En lo esencial, se les solicita una idea personal (si no original), dentro de un tema abarcable y acotado; objetivos claros, plan de trabajo y bibliografía específica inicial. Se dan pautas sobre estos aspectos y sobre la composición del trabajo.

Ling. F2. Sí. Dedico parte del Seminario a tratar el proceso de elaboración de la monografía y las etapas de revisión.

Varios docentes sostienen que tiene pautas que entregan a los estudiantes, pero en general no refieren en detalle a ellas en el cuestionario, ni las adjuntan. Una docente, sin embargo, explica detalladamente cómo se guían las monografías en sus cursos.

Ling. F. Sí. Pautas formales y de contenido. Los alumnos deben entregar un plan de monografía (en el caso de los seminarios, las presentan también en clase; en el caso de cursos, por escrito como requisito para el último parcial). La información está a disposición de los alumnos en el documento «Modalidades de aprobación del curso».

La elaboración de monografías de grado se complementa en algunos casos con la asistencia a Taller II. Para su aprobación el alumno debe:

- a) Elaborar un perfil de investigación (10 páginas aprox.) que contenga: Título. Resumen (120 palabras aprox.). Fundamentación y antecedentes (aspectos teóricos; justificación del objeto de estudio; antecedentes generales y específicos). Objetivos (general y específicos). Metodología (técnicas y corpus). Bibliografía.
- b) Un índice del trabajo final de la investigación: Aspectos teóricos, caracterización del objeto de estudio, objetivos y metodología, análisis de los datos, conclusiones. Bibliografía. Anexos. Dentro de cada ítem se pueden especificar los sub-apartados que correspondan a cada propuesta de investigación.
- c) Un avance de selección y procesamiento del corpus de la investigación: avance o selección del corpus de la investigación; avance de procesamiento del corpus.
- d) Una reseña de un artículo, capítulo de libro o libro

vinculados con el tema de investigación (10 páginas aprox.); pueden tomar dos textos y trabajar en forma comparativa.

En este caso, se ve una reflexión sobre la elaboración de monografías que ha generado pautas formalizadas en un documento que se entrega a los alumnos. Estas pautas acompañan el proceso de elaboración de la monografía desde el inicio, con la redacción de un perfil sobre las distintas etapas de producción, con guías específicas en relación con el corpus, la metodología y las bases teóricas. Se nota también la articulación de distintos géneros que colaboran con la elaboración de la monografía como instancias previas (diseño de un perfil, creación de un índice del trabajo, selección de un corpus, producción de una reseña, comparación entre textos). Este conjunto de actividades da cuenta, precisamente, de la complejidad del proceso de elaboración de una monografía.

Atendiendo a esta complejidad, en el cuestionario se les pregunta a los profesores (antes de entrar de lleno en el tema de las monografías) si en caso de detectar problemas con la escritura de los estudiantes lo hablan con otros colegas y si hacen algo al respecto, por su cuenta, entre colegas o institucionalmente. Trece docentes contestan que han hablado con sus colegas sobre el tema, cuatro sostienen que no hacen nada al respecto, once sostienen que toman recaudos por su cuenta, aunque algunos también hacen algo con colegas o institucionalmente. Cuando se les pregunta qué hacen, en su enorme mayoría se refieren a entrevistas individuales con los estudiantes, devolución de correcciones o guías personalizadas. Uno de los docentes que indicó que no se hacía nada al respecto, señala que se sanciona en la nota a quien presente problemas de escritura.

Las respuestas pueden verse en el cuadro siguiente:

¿Ha hablado con otros docentes de la institución sobre este problema?	a. Sí	13
	b. No	2

¿Se hace algo al respecto? (puede marcar más de una opción)	a. Sí, yo por mi cuenta	11
	b. Sí, con otros colegas	5
	c. Sí institucionalmente	2
	d. No	4
Por favor, describa qué se hace	<p>Se cita al alumno y se le hace ver las dificultades que tiene.</p> <p>Se corrige, se habla con ellos para que mejoren sus textos.</p> <p>Doy los significados ordinarios y técnicos de las palabras, corrijo sintáctica, gramatical y ortográficamente, parciales, trabajos y exámenes en frente del alumno/a en cuestión.</p> <p>Permanentemente al analizar y argumentar en torno a textos en clase.</p> <p>En algunos casos me entrevisto con el estudiante y le expongo lo que advierto y cómo podría mejorar.</p> <p>Entre otras, seguimiento personalizado en la elaboración de los informes escritos.</p> <p>Se sanciona bajando las notas de los parciales en los que aparecen problemas escriturales.</p> <p>En la evaluación de la asignatura de 4° semestre doy una pauta de cómo redactar e insisto en la revisión del texto antes de ser entregado.</p> <p>Hago un trabajo individual con cada estudiante, revisando los problemas generales y concretos de su borrador de monografía. Por lo general, envío al estudiante un borrador corregido con comentarios y control de cambios que el estudiante tiene que leer para nuestra próxima reunión.</p> <p>Corrijo y devuelvo los textos con observaciones para que los estudiantes observen sus dificultades. En los informes y monografías los estudiantes realizan reescrituras de sus textos a partir de las observaciones y correcciones. En el caso de las monografías también es importante para mí conversar y consultar a la responsable del curso porque tiene más experiencia en esta tarea.</p>	

*Tabla 3. Qué hacen los docentes frente a las dificultades de los estudiantes*



Es interesante ver la respuesta del docente que, cuando se le pregunta si se hace algo en relación con las dificultades de los alumnos en escritura, responde: «Permanentemente al analizar y argumentar en torno a textos en clase». Este docente asume las prácticas de lectura y de escritura en clase como parte central de los procesos de aprendizaje y establece una estrecha relación entre analizar y argumentar sobre las lecturas, y escribir. Muchas de las otras respuestas giran en torno a las instancias de evaluación (parciales, exámenes, informes, monografías), a cómo se actúa en la corrección («Se cita al alumno y se le hace ver las dificultades que tiene», «Se corrige, se habla con ellos para que mejoren sus textos») y a la guía que se ofrece en los trabajos («Hago un trabajo individual con cada estudiante, revisando los problemas generales y concretos de su borrador de monografía», «En los informes y monografías los estudiantes realizan reescrituras de sus textos a partir de las observaciones y correcciones»).

Estos dos tipos de respuestas se encuentran también en la muestra analizada por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), quienes las clasifican como trabajo «en los extremos» y trabajo «durante». Se refieren de esta manera al tipo de trabajo que realizan los docentes que dan pautas en el inicio del curso o tarea, y/o corrigen y hacen devolución sobre la instancia final de evaluación (trabajo «en los extremos»), y aquellos que acompañan el proceso de lectura y de escritura a lo largo del curso (trabajo «durante»). Las autoras también discuten en el artículo las concepciones que subyacen a estas formas de encarar el trabajo en clase. En relación con los docentes que trabajan «en los extremos», las autoras sostienen:

[...] podemos colegir que la producción e interpretación de textos son escasamente consideradas un objeto de enseñanza al interior de cada materia. La concepción subyacente a ello las entendería como habilidades independientes del aprendizaje de una disciplina. Es posible adjudicar a estas respuestas gran afinidad con la creencia cuestionada por Russell (1990): el supuesto de que escribir (y leer) son habilidades universalmente aplicables, no relaciona-

das con los contenidos, técnicas independientes de lo que se escribe y lee (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013: 126).

Frente a esta concepción, se encontraría la de los docentes que trabajan «durante», quienes posiblemente conciben las prácticas de lectura y de escritura como parte fundamental de los procesos de aprendizaje de la disciplina y de sus contenidos. En relación con estos docentes, las autoras sostienen:

Dedicarían tiempo de clase al trabajo con la lectura y escritura porque éstas serían pensadas como actividades de elaboración (comprensión, clarificación, puesta en relación, integración, discusión, reformulación, etc.) del conocimiento implicado, es decir, actividades con poder epistémico. En consonancia con Carter, Miller y Penrose (1998), esta modalidad «entrelazada» daría cuenta de una concepción del escribir y leer como *procesos* intelectuales, instrumentos para pensar y establecer relaciones, lo cual contrasta con la consideración de la escritura como mero *producto* textual, y de la lectura como simple *input* o entrada de información (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013: 127).

El conjunto de respuestas del cuestionario nos muestra que once de quince docentes (un número bastante alto) señala que se ocupa de alguna manera de las dificultades para leer y escribir que presentan sus alumnos. Al analizar las respuestas referidas a qué hacen los docentes, nos encontramos con que sus acciones pueden echar luz sobre concepciones diferentes acerca del lugar de la lectura y de la escritura en el aprendizaje de los contenidos de sus cursos, y también sobre el lugar que le corresponde a un docente universitario especializado en una disciplina, en relación con el trabajo sobre la lectura y escritura de sus alumnos. Estos resultados obtenidos a partir de quince cuestionarios respondidos

por profesores de humanidades no son muy diferentes de los obtenidos por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) a partir de doscientos cuestionarios aplicados a profesores de formación docente en Argentina.

Además de las respuestas que aparecen en el cuadro, hay dos no incluidas que presentan características diferentes. La misma profesora que explica detalladamente qué pautas da a sus alumnos para la elaboración de monografías, se extiende en esta pregunta explicando qué hace cuando un estudiante presenta dificultades en la escritura.

Ling. F. En general, y para todos los cursos que implican realización de trabajos escritos, corrijo diferentes borradores, con devoluciones detalladas sobre redacción, organización y contenido.

El alumno recibe el texto (electrónico) corregido, con indicaciones específicas y muy detalladas. Señalo aspectos a revisar, tipo de problemas, sugerencias, aportes, etc. Muchas veces sugiero alternativas de redacción u organización. Una vez hecha la devolución, se espera que el alumno evalúe e incorpore las sugerencias que considere pertinentes, y entregue una nueva versión, que pasará por el mismo proceso, hasta la definitiva.

Otro docente, por su parte, presenta una situación en la que transmite bastante decepción. Describe sus intentos por hacer algo en su instituto en relación con los estudiantes con dificultades escriturales, pero no recibe apoyo.

Letr. F. En lo personal lo que he hecho es insuficiente: insistir sobre el problema en la devolución de parciales y borradores de monografías; recomendar ejercitación especial, en los casos graves.

En lo institucional, he propuesto insistentemente en Salas, Claustro, etc. la realización de un curso inicial para todos los alumnos de la facultad, exone-

nable a través de un examen. En mi Instituto propuse no aceptar monografías con faltas de ortografía (devolverlas para que el alumno las entregue corregidas). Nada de esto prosperó.

Es evidente en este testimonio el malestar y la insatisfacción que siente un docente cuando tiene conciencia de los problemas de sus alumnos, pero no logra encaminar una solución. También resulta claro de la respuesta de la docente anterior (Ling. F.), que el trabajo que requiere el acompañamiento de la elaboración de monografías es enorme. En ambos casos surge, además, la necesidad de que los estudiantes asuman sus fallas aunque, en algunos casos, tengan falta de experiencia, y se comprometan con el proceso, tomando conciencia de su complejidad.

## 7. ¿Qué caminos tomar para enfrentar este «problema»?

Como se discutió en el apartado 2 de este capítulo, siguiendo a Navarro se puede sostener que la monografía (al igual que la tesina o la tesis de grado) es un género de formación. Pero resulta claro que aparece cuando la carrera está avanzada, en muchos casos como requisito para el egreso, y por lo tanto pensada en el currículo como parte de la etapa final de la formación de grado. El estudiante llega a esta instancia, entonces, luego de muchas experiencias con prácticas de lectura y escritura, también de formación, y otras de, por lo menos, exposición al discurso académico (la mayoría de las actividades de lectura en las humanidades se relacionan con libros especializados, artículos de investigación y otros géneros no desarrollados con fines pedagógicos). Esto significa que la elaboración de una monografía se asienta sobre las bases de esas otras prácticas de lectura y escritura, y como vimos en los cuestionarios de los docentes, en general no se dedica un tiempo específico de clase a trabajar en esas prácticas. Si a esto le agregamos el hecho de que efectivamente algunos estudiantes ingresan a la universidad con problemas básicos en el manejo de la escritura y de la lectura, nos encontramos con un panorama variado, que abarca todo el trayecto de las carreras y no solo el momento de la elaboración de una monografía.

Si bien cada contexto es único, resulta interesante ver qué se ha hecho en otras universidades para pensar qué se puede hacer en la Udelar, o particularmente en la FHCE. Para un panorama general y contrastivo se puede consultar a Carlino (2006 y 2007), así como a Thaiss et al. (2012). Me gustaría aquí analizar un par de ejemplos para focalizar la reflexión en esta última parte del capítulo.

Veamos el caso de la Universidad Libre de Bruselas (ULB). Esta universidad (Pollet, 2012) presenta algunas características similares a la Udelar: es pública, atiende estudiantes de todo el país con alumnos de diversos orígenes tanto geográficos como sociales, y con diversas trayectorias educativas previas, ya que, al igual que la Udelar, admite estudiantes que hayan terminado secundaria sin aplicar exámenes de ingreso de ningún tipo. En esta universidad se comenzó en 1979 a ofrecer cursos de apoyo para la escritura dirigidos a estudiantes de primer año. En un principio, los cursos estaban orientados a la «mejora de la lengua» (Pollet, 2012: 94), pero con el tiempo evolucionaron hacia cursos que se proponen promover el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes en contextos disciplinarios, en el marco de lo que llaman alfabetización universitaria. Resulta clara la concepción sobre la escritura que subyace a estas dos etapas de los cursos en la ULB: en la primera época había una concepción remedial asociada a una visión prescriptivista de la lengua, en tanto que en la actualidad se ve a la escritura como práctica situada.

El Departamento de Inglés de la Universidad Estadual de Carolina del Norte (NCSU), por su parte, pasó por un proceso similar en relación con los cursos ofrecidos en primer año (Carter et al., 1998). Como toda universidad anglosajona, la NCSU tiene una larga tradición en cursos de «composición» para estudiantes ingresantes, cursos que desde el siglo XIX estaban estrechamente ligados a los textos literarios. Los cambios introducidos a fines del siglo XX, por su parte, se inspiran en lo que se conoce como la «nueva retórica», que ve a la escritura como un proceso más que como un producto, trabaja a partir de revisiones y reescrituras, y tiene en cuenta tanto el propósito de cada texto como la audiencia a la que va dirigido.

Al analizar la evolución en la propuesta para el trabajo en la escritura de esta universidad, Carter et al. (1998) señalan que es necesario lla-

mar la atención sobre algunos presupuestos relativos a la escritura que respaldan visiones tradicionales, pero no tienen aval en la investigación actual sobre estos temas. Uno de estos presupuestos es que la «buena escritura» es única, cuando en realidad se trata de un conjunto de prácticas que dependen del contexto y, en el caso de la escritura académica, de las tradiciones disciplinares. El concepto de género presentado y discutido en varios capítulos de este libro es central para el cambio de mirada sobre la escritura. Los géneros académicos varían en las distintas disciplinas, y aquí surgen otras dos opciones frente a su aprendizaje: en tanto que prácticas sociales se pueden aprender enfrentándose a ellas en el cotidiano de la carrera, o, por el contrario, es posible enseñarlas explícitamente (cf. Gabbiani, 2010 y 2013). El equipo que ha trabajado en la investigación que aquí presentamos suscribe la segunda opción, en el convencimiento de que la reflexión sobre los géneros académicos es fundamental para su aprendizaje.

Junto con este presupuesto va otro relativo a la importancia primordial del conocimiento gramatical para evitar errores, relacionado con la concepción de que lo aprendido se transfiere a otros ámbitos de forma automática. La concepción sostenida en este libro acerca de la escritura como práctica situada, muestra su complejidad y la dificultad que implica para los alumnos el llevar lo que se les enseña (a veces sin referencia a ningún tipo de contexto) a nuevas situaciones. Otro presupuesto relacionado con las concepciones tradicionales es el que sostiene que se puede aprender a escribir a partir de la lectura de buenos modelos. Como señalan Carter et al. (1998), los modelos pueden funcionar si se acompañan de análisis explícitos sobre sus distintas características, incluidos sus usos y objetivos, y, como fue señalado anteriormente, la audiencia a la que van dirigidos. Aun así, resulta más conveniente trabajar sobre estrategias de escritura que respaldarse exclusivamente en la lectura crítica de buenos modelos.

Carter et al. (1998) refieren a otros presupuestos además de los presentados aquí, pero seleccioné estos ya cuestionados hace más de quince años porque son los habitualmente utilizados para respaldar cursos remediales.

Volvamos con el caso de la ULB (que obviamente no pertenece a la tradición anglosajona) para realizar las últimas reflexiones de este capítulo. Como ya dijimos, en un inicio los cursos que ofrecían para la mejora del francés se caracterizaban por su concepción normativista y compensatoria. Pollet (2012: 96) señala que una limitación importante de aquellos cursos consistía en la descontextualización, ya que la concentración en el trabajo sobre el sistema lingüístico desmotivaba a los estudiantes. Compartimos la postura de la autora que sostiene que no es posible ignorar los problemas relativos a la ortografía, el léxico o la sintaxis, porque efectivamente los estudiantes presentan estas dificultades. Luego del fracaso de los cursos remediales es necesario repensar posibles caminos a seguir para superar los problemas con la lectura y la escritura. Poner el foco en los desafíos comunicativos que enfrentan los estudiantes por medio de la toma de conciencia puede ayudar a que encuentren los cursos de lectura y escritura motivadores.

La oferta de distintos cursos a lo largo del recorrido de la carrera también puede ser una alternativa a los cursos que llegan demasiado temprano, cuando los estudiantes recién ingresan a la universidad y no tienen idea de en qué consisten las prácticas letradas en el ámbito académico, o llegan un poco tarde, cuando necesitan realizar una monografía o tesina y las experiencias previas los han desestimulado y a veces hasta paralizado frente a la hoja en blanco. Es necesario estudiar qué necesitan los estudiantes y qué expectativas tienen los docentes para planificar cursos con objetivos diferentes en cooperación con los docentes de las carreras, y no exclusivamente a cargo de especialistas de la lengua.

Junto con esta necesidad de que haya cursos diversos en diferentes momentos de la carrera, surgen algunas cuestiones que no son fáciles de resolver, que se encuentran señaladas en Pollet (1997: 100-101) y también en las discusiones sobre qué medidas tomar en nuestra universidad: ¿estos cursos deben ser obligatorios u optativos?; ¿se debe otorgar créditos por el cumplimiento de cursos remediales? Como sostiene Pollet (1997:101), estos cursos no siempre están legitimados por los estudiantes y muchas veces tampoco por los docentes de las carreras. Como vimos en los cuestionarios aplicados a estudiantes, muchos consideran

que no deben ser obligatorios sino optativos, ya que hay estudiantes que no los necesitan y, en muchos casos, quien responde se ubica entre quienes no los necesitan.

Orlando (2013) analiza una experiencia en una facultad del Área Social y Artística en relación con la oferta de talleres de lengua. En el artículo, la autora muestra cómo en la misma facultad y a cargo del mismo docente, el taller dirigido a estudiantes del primer semestre tiene un único inscripto, en tanto que el taller dirigido a estudiantes que están en proceso de elaboración de monografías de grado alcanza el cupo de veinte inscriptos que se había puesto como máximo. Al interpretar la diferencia en respuesta a estos talleres, Orlando señala que

Por paradójal que pueda resultar, (los estudiantes avanzados) están familiarizados con el hecho de saber que todavía restan aspectos desconocidos relativos a las prácticas letradas de la disciplina, ya sea para la elaboración académica o profesional.

Los estudiantes recién llegados deben familiarizarse con múltiples aspectos. Las prácticas letradas requeridas en los estudios universitarios como parte de la construcción de una identidad profesional y/o académica no necesariamente están visibles todavía dado lo incipiente de su trayectoria curricular. Así, difícilmente recurran a una oferta cuya pertinencia no es asumida como tal (Orlando, 2013: 72).

Estas experiencias nos hacen pensar que los cursos de inicio de carrera deberían ser de carácter obligatorio en tanto que los más avanzados podrían ser optativos. Esto exige un alto número de docentes, ya que el trabajo de acompañamiento de reescrituras y revisiones es muy demandante para los profesores a cargo. Requiere, además, que la planificación y el trabajo directo en algunas clases estén a cargo también de especialistas de las carreras, no solo, como ya fue dicho, de especialistas de la lengua. Para que una propuesta de este tipo se lleve adelante y gane legitimación entre docentes y estudiantes, debe ser un proyecto



priorizado por el servicio o la universidad en su conjunto. El desafío está pendiente.

## Bibliografía

- BOTTA, M. y J. Warley (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CAAMAÑO, C. (2009). *Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad*. Montevideo: Udelar.
- CAMILLONI, A., S. Celman, E. Litwin, y M. C. Palou de Maté (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- CARLINO, P. (2006). «Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo», en *Signo y Seña*, UBA, n.º 16, pp. 71-116.
- CARLINO, P. (2007). «¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?», en *Cuadernos de psicopedagogía*, n.º 4, pp. 21-40.
- CARLINO, P., P. Iglesia e I. Laxalt (2013). «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas», en *Revista de Docencia Universitaria*, vol.11, n.º 1, pp. 105-135.
- CARTER, M., C. Miller y A. Penrose (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, n.º 3, Abril, Universidad Estadual de Carolina del Norte.
- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (2015). *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia*. Montevideo: Udelar, CSE.
- GABBIANI, B. (2010). «Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?», en *Segundo Foro de Lenguas ANEP (2FLA)*, Montevideo: ANEP, CODICEN, Programa de Políticas Lingüísticas, pp. 145-151.
- GABBIANI, B. (2013). «Lenguaje oral/escrito. Hacia una educación lingüística basada en el discurso», en M. Ubal, L. Guillama y A. Cantarelli (comp.), *Educación Integrada - aportes a la educación uruguaya. Seminario sobre Alfabetización*. Montevideo: ANEP/CETP-UTU, pp. 62-86.

- NATALE, L. y R. Alazraki (2007). «Escribir textos monográficos», en I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros, pp. 141-154.
- NAVARRO, F. y J. P. Moris (2012). «Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras», en I. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo y G. Müller (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: UNC., pp. 151-168
- NAVARRO, F. (2014). «Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior», en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA, pp. 29-52.
- ORLANDO, V. (2013). «Sobre prácticas letradas y estudios universitarios», en *InterCambios*, n.º 2, diciembre, pp. 69-72.
- POLLET, M. C. (2012). «From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions», en Thaiss et al. (eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Carolina del Sur: The WAC Clearinghouse, pp. 93-103.
- RIERA, G. E. (2015). «Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica», en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 2, n.º 3, pp. 127-152.
- THAISS, Ch, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (2012). *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*, Carolina del Sur: The WAC Clearinghouse.



# CAPÍTULO 3

## UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DISCIPLINAR DEL ESCRITOR UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA FHCE

Sandra Román

En este capítulo realizo un análisis de la forma en que titulan los estudiantes de diferentes licenciaturas de la FHCE sus trabajos monográficos, y cómo estos títulos pueden mostrar la forma en que los escritores universitarios construyen su identidad disciplinar. Dicho análisis no pretende ser exhaustivo, sino que por el contrario su objetivo es ofrecer una visión panorámica del fenómeno, con el fin de permitir la realización de algunas reflexiones acerca de cómo los títulos de las monografías pueden constituir una evidencia de los intentos de los estudiantes para integrarse a las diferentes tradiciones discursivas que conviven en las humanidades.

Parto de una muestra compuesta por las monografías que forman parte del proyecto: *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina*. Las monografías corresponden a las licenciaturas en Antropología (12), Filosofía (5), Letras (8), Ciencias de la Educación (7), Historia (4) y Lingüística (25).

Considero necesario realizar ciertas precisiones en relación con la monografía en tanto género académico en el caso particular de la FHCE. Tal como señala Bajtín (2006), para entender el funcionamiento de los géneros discursivos es necesario enmarcarlos en las condiciones socio-históricas que los generan. Es así que en el caso de la FHCE nos en-

contramos con una situación peculiar en función de este condicionamiento socio-histórico que caracteriza a los géneros. La separación de la Facultad de Humanidades de la Facultad de Ciencias en el año 1990<sup>18</sup>, supuso en el caso de la primera la implementación de planes y programas de estudio comunes a todas las disciplinas que componen la oferta de dicha facultad. Esta homogeneización, que perseguía fines estratégicos de fortalecimiento interno de la institución, trajo como consecuencia la desaparición de los géneros específicos de cada disciplina en planes y programas, como por ejemplo la etnografía en el caso de Antropología o el ensayo en Filosofía.

Los programas correspondientes al año 1991 requerían en todos los casos la elaboración de trabajos escritos para su posterior evaluación, específicamente, la realización de monografías. Sin embargo, esta decisión de política institucional no terminó de cuajar en la vía de los hechos. Es así que, si bien el requerimiento formal para la aprobación del curso es el de una monografía, no es siempre una monografía el trabajo que encontramos en los textos que componen la muestra. Resulta necesario hacer esta aclaración porque en algunas ocasiones el título aparece precedido por el nombre de un género distinto al de monografía, por ejemplo, muchos trabajos monográficos de Antropología aparecen explícitamente con el nombre *etnografía*; también es posible encontrar el nombre de otros géneros con características más laxas como el informe.

## 1. ¿Qué se espera en un título de monografía en tanto género académico?

En los últimos años, la proliferación de estudios en torno a la escritura académica ha venido acompañada por una multiplicación de trabajos de corte prescriptivo. Es fácil, actualmente, encontrar en páginas de escritura académica o manuales de escritura este tipo de trabajos. Se

---

18 Resulta interesante señalar que en el año 2015 ambas facultades realizaron los festejos correspondientes a sus aniversarios. Lo curioso es que mientras la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación celebró su aniversario número 70, la Facultad de Ciencias reivindicó cumplir jóvenes 25 años.

trata de abordajes de tipo didáctico en los que aparecen indicaciones, sugerencias y consejos acerca de cómo es adecuado titular, citar, organizar la bibliografía, etc. Por referir a unos pocos, están los trabajos de Arnoux (2010), Carlino (2004), Pereira y di Stefano (2007) en los que, a la dimensión de análisis lingüístico, suman esta dimensión prescriptiva.

En estos trabajos aparecen recomendaciones y sugerencias para que el estudiante tenga en cuenta al momento de poner un título a su tesis o monografía. La más ampliamente recogida es la indicación de tener en cuenta la doble función del título: por un lado debe provocar la curiosidad del lector, pero por otro lado también debe describir en forma precisa el contenido del trabajo. Se recomienda, en general, resolver esta tensión con un doble título en el que conviva un tramo metafórico con uno descriptivo. En lo que sigue analizaré cómo resuelven esta tensión los estudiantes de la FHCE.

## 2. ¿Cómo estructuran los títulos de sus monografías los estudiantes de FHCE?

Las monografías analizadas presentan básicamente siete tipos de estructura: estructura simple, estructura diádica que va desde lo general a lo particular, estructura diádica que va desde lo particular a lo general, estructura diádica simétrica, estructura triádica, estructura triádica con epígrafes y estructura interrogativa.

A continuación presento ejemplos de los diferentes tipos de estructuras que adoptan los títulos en monografías entregadas para distintas asignaturas de las licenciaturas que componen las carreras de la FHCE. Como se podrá observar, en algunos de estos títulos aparece el fenómeno señalado anteriormente: la explicitación del género discursivo en el que se enmarca el trabajo, que en algunos casos no coincide con aquel que es requerido formalmente por la institución como forma de evaluación<sup>19</sup>.

En primer lugar están los estudiantes que resuelven el tema del título apelando al uso de sintagmas nominales y preposicionales que

---

19 Para los fines de este análisis, la referencia a este género no se considerará parte del título.

cumplen una función descriptiva. Llamaré a este tipo de estructura «simple».

### 2.1. Estructura simple:

<b>ANTROPOLOGÍA</b>	
(Proyecto de investigación) Procesos de construcción y clasificación del tatuaje en el Montevideo actual	Taller II. Antropología Social y Cultural
(Informe final) Identidad y cultura en la Associazione Ligure del Uruguay	Taller II. Antropología Social y Cultural
El oficio de sepulturero (Etnografía)	Taller II. Antropología Social y Cultural

<b>CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
La relación entre educación y política según Hannah Arendt	Historia de las Ideas y de la Educación IV
Del cambio de paradigma de la pedagogía tradicional a un nuevo enfoque actual-emergente de educación con integración de las TICs	Seminario de Docencia II
Indagación sobre el lugar de la educación moral en la primera década del siglo xx en la escuela pública uruguaya	Historia de las Ideas y de la Educación IV

<b>FILOSOFÍA</b>	
Reglas y Argumento sobre el «lenguaje privado»	Seminario de Filosofía Moderna y Contemporánea.
Algunos problemas metafilosóficos en la filosofía teórica postempirista	Seminario de Filosofía Moderna y Contemporánea.

<b>HISTORIA</b>	
Dónde se trata de las relaciones entre hombres y mujeres del reino de Indias	Historia Americana I

<b>LETRAS</b>	
El estilo narrativo de <i>The Rainbow</i> de D. H. Lawrence según la técnica y la estética del cine	Seminario de Literatura Inglesa
Nivel de encuentro en la obra de Luigi Pirandello «Enrico IV» y el film de Marco Bellocchio «Enrico IV»	Seminario de Literatura Italiana
Pasando ritos con Rinconete y Cortadillo	Seminario de Literatura Española

<b>LINGÜÍSTICA</b>	
Análisis lingüístico de las fórmulas de tratamiento en cartas de la familia Brito del Pino (S. XIX)	Lingüística Histórica
Sobre algunos usos ortográficos característicos del período alfonsí (1252-1284) revisados en el Setenario.	Español III
La organización lingüística y cognitiva en el formato de lectura de cuentos según Bruner	Teoría Lingüística III

En segundo lugar, están los títulos que presentan una estructura diádica que va de lo general a lo particular. Por ejemplo:

### 2.2. Estructura diádica de lo general a lo particular:

<b>ANTROPOLOGÍA</b>	
«Etnografía del divorcio». El reparto de la vida entre profesionales universitarios montevideanos	Taller II. Antropología social y Cultural
Masculinidades homosexuales. Análisis de un espacio nocturno de homosociabilidad	Taller II. Antropología Social y Cultural
Presencia mbya-guaraní en Uruguay. Diálogos y experiencias, espacialidades e identidades en circulación	Taller II. Antropología Social y Cultural



<b>HISTORIA</b>	
De la «Gran Aldea» a la «Torre de Babel»: la generación del 80 y su visión del fenómeno de la inmigración masiva	Historia Americana II

<b>CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
Trabajo monográfico. Palabra – Verdad – Ser. Una posible mirada hacia el hombre desde la educación	Seminario II
Diferentes modelos de la escuela nueva: María Montessori y Geor Kerschensteiner	Historia de las Ideas y de la Educación IV

<b>LETRAS</b>	
Masculinidad: caras y caretas de su construcción	Seminario de Literatura Española
Monografía. La mujer invisible del siglo XIX. Una lectura de <i>Whutering Heights</i> , de Emily Brontë. <i>Wide Sargasso Sea</i> , de Jean Rhys. <i>Beloved</i> , de Toni Morrison	Seminario de Literatura Inglesa

<b>LINGÜÍSTICA</b>	
La toponimia como herramienta para la lingüística histórica: el caso de la toponimia guaraní en la historia del español del Uruguay	Seminario I
Procesos histórico-políticos y decisiones lingüísticas en la Península Ibérica. Aportes de Alfonso X (s. XIII) y de A. de Nebrija (s. XV) a la estandarización del romance castellano	Español III
Moda y vestimenta a través del léxico: el léxico de la vestimenta en el Montevideo del ochocientos	Lingüística Histórica

### 2.3. Estructuras diádicas que van de lo particular a lo general:

<b>ANTROPOLOGÍA</b>	
Sujetos productivos en una chacra de arándanos en Tala. Una aproximación antropológica	Taller II. Antropología Social y Cultural

<b>FILOSOFÍA</b>	
Análisis intra- pragmatista. Wittgenstein, Kripke y objeciones	Seminario de Filosofía Moderna y Contemporánea
La normatividad del significado (en Wittgenstein, según Kripke)	Seminario de Filosofía Moderna y Contemporánea

<b>HISTORIA</b>	
El peronismo y la izquierda uruguaya (1945-1955). Aproximaciones al problema	Historia Americana III

<b>LINGÜÍSTICA</b>	
Quel parlare che gli altri italiani per elezione seguono, ed è loro strano. La <i>questione della lingua</i> en la Italia del siglo XVI a través del Libro primero de las Prose della volgar lingua de Pietro Bembo.	Seminario
Heteroglosia y géneros discursivos en Don Quijote de la Mancha. La novedad cervantina desde la perspectiva dialogista de M. Bajtín	Seminario II

Hay algunos títulos que presentan una estructura diádica, en la que los elementos de la díada parecen más equilibrados:

#### 2.4. Estructura diádica simétrica

<b>CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
«La filosofía para niños desde la primera infancia: la posibilidad de transformación del sujeto a través de la inquietud de sí». (ED)	Seminario I

<b>LETRAS</b>	
Sara Woodruff (TFLW) en la encrucijada de la construcción del personaje femenino: la improbable emancipación de la amanuense	Seminario de Literatura Inglesa
Varias percepciones: las <i>ekphrasis</i> de Angela Carter	Seminario de Literatura Inglesa

<b>LINGÜÍSTICA</b>	
Lenguaje, pensamiento, interacción. Piaget, Vigotsky, Bruner	Teoría Lingüística III
¡Pica la palabra! El vínculo entre el lenguaje en el juego, y el juego en el lenguaje	Teoría Lingüística III

#### 2.5. Estructura triádica

<b>LETRAS</b>	
La literatura como fuente para la Lingüística Histórica. Estudio del contacto histórico entre el español y el portugués. El caso de Pedro Leandro Ipuche, Serafín J. García y Julio C. da Rosa	Lingüística Histórica

<b>HISTORIA</b>	
(Informe) La Argentina ante el inicio de la Segunda Guerra Mundial. La crisis política, social y económica del gobierno del Presidente Ortiz y su incidencia en la formulación de la propuesta de abandono de la neutralidad. Las actividades de la diplomacia estadounidense y alemana en Argentina	Historia Americana III

## 2.6. Estructura triádica con epígrafe

<b>ANTROPOLOGÍA</b>	
«Y todos los planchas ya estamos gozando...» Entre pipas Nike y cumbia villera. Hacia la comprensión de la identidad plancha desde la industria de la moda y la industria musical	Taller II. Antropología Social y Cultural
«Porque necesito de vos para poner mi voz al aire...» Etnografía en Radio Vilardevoz: representaciones sociales sobre la locura y prácticas de resistencia	Taller II. Antropología Social y Cultural

<b>LETRAS</b>	
Diálogo entre conciencias: la complicidad del lector y la elaboración del pasado en algunos poemas de Luis García Montero. «La poesía es inútil, solo sirve/ para cortarle la cabeza a un rey/ o seducir a una muchacha.» Luis García Montero	Seminario de Literatura Española

Con menos frecuencia, aparecen los títulos que adoptan un formato interrogativo:

## 2.7. Estructura interrogativa

<b>ANTROPOLOGÍA</b>	
¿Tiburones en el desierto? La aplicación del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social en un asentamiento urbano	Taller II. Antropología Social y Cultural
<b>CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
(Proyecto de monografía) ¿La influencia de la teoría de la Escuela Nueva fue determinante para la pedagogía de nuestro país en el siglo xx?	(Se carece de esta información.)

Luego de señaladas las diferentes organizaciones que pueden adoptar los títulos, cabe preguntarse, ¿en qué medida la utilización de determinados tipos de estructuras se conjuga para cumplir con el doble objetivo señalado anteriormente de seducir al lector y describir el contenido del trabajo? En lo que sigue, mostraré las estrategias desarrolladas por los estudiantes tanto para la descripción del contenido como para la persuasión al lector.

## 3. Estrategias para la descripción del contenido

Los títulos que presentan una estructura simple son, en su totalidad, de tipo descriptivo. Es común la aparición, en estos casos, de formas impersonales del verbo tales como la nominalización y el gerundio. Las nominalizaciones son compactos conceptuales complejos que suponen un proceso de conceptualización. Si bien ha sido señalado que la nominalización presupone un procedimiento argumentativo, ya que al nominalizarse se puede seleccionar estratégicamente qué argumentos del verbo desechar en el proceso, no se observa en los casos analizados este uso estratégico. Las nominalizaciones que aparecen son de uso extendido y semánticamente fosilizadas, como por ejemplo, *indagación* u *organización*. El único caso de estructura simple en el que se puede observar cierto uso estratégico con el objetivo de seducir al lector es en la

utilización del gerundio en una construcción absoluta: «Pasando ritos con Rinconete y Cortadillo». En este caso la función de simultaneidad que cumple el gerundio, potenciada por la preposición *con* en su acepción de *juntamente* y *en compañía*, genera una sensación de inclusión del lector en el proceso que el gerundio describe.

Dentro de los casos de estructura simple —aunque no únicamente— se encuentra con frecuencia la utilización de la preposición *según* con el objetivo de acotar o circunscribir el tema a ser desarrollado en el trabajo. El caso de esta preposición resulta interesante dado que dentro del conjunto de las preposiciones es la que posee mayor contenido léxico. Esto es así ya que conserva parte del valor léxico del verbo *sequor* del que procede y que supone una adhesión al término (Cano y Flores, 1998). Particularmente, me interesa señalar los casos en los que la preposición aparece seguida por un nombre propio (por ejemplo: «La organización lingüística y cognitiva en el formato de lectura de cuentos según Bruner» y «La relación entre educación y política según Hannah Arendt»). Si bien el sistema de escritura ofrece variados recursos para cumplir con este objetivo (la utilización de los dos puntos o el paréntesis, por ejemplo), el contenido léxico de esta preposición (*conforme a*, *de acuerdo con*) desdibuja la presencia del autor de la monografía, en la medida en que explicita que el fenómeno a describir se realizará desde la perspectiva de otro autor.

#### 4. Estrategias con doble objetivo: describir el contenido y captar la atención del lector

Los títulos que presentan estructuras diádicas tienden a cumplir con el doble requerimiento antes señalado. Para ello los estudiantes utilizan ciertas estrategias. Entre ellas se puede observar la incorporación de un primer tramo no descriptivo de tipo lúdico («¡Pica la palabra! El vínculo entre el lenguaje en el juego, y el juego en el lenguaje»); la incorporación de un primer tramo con formato interrogativo («¿Tiburones en el desierto? La aplicación del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social en un asentamiento urbano»); y la incorporación de un primer tramo metafórico («De la “Gran Aldea” a la “Torre de Babel”: la generación del 80 y su visión del fenómeno de la inmigración masiva»).

En el caso de las estructuras triádicas con epígrafe, este último es el encargado de funcionar como mecanismo atractivo para el lector. Como señalan los manuales de estilo, los epígrafes deben constituir una clave de lectura para todo el texto. En la página web de la Cátedra Arnoux<sup>20</sup> se señala en relación con el tema que:

En el caso de los escritos académicos hay ciertas pautas específicas. Conviene elegir un epígrafe que funcione como un avance del texto, es decir la pertinencia temática es de una exigencia mayor que en otros géneros<sup>21</sup>.

Este criterio de pertinencia temática y de clave de lectura para todo el texto parece ser el que inspira los casos de sendas monografías de antropología: «“Y todos los planchas ya estamos gozando...” Entre pipas Nike y cumbia villera. Hacia la comprensión de la identidad plancha desde la industria de la moda y la industria musical» y «“Porque necesito de vos para poner mi voz al aire...” Etnografía en Radio Vilardevoz: representaciones sociales sobre la locura y prácticas de resistencia». En cambio este criterio no parece ser el elegido en el caso de «Diálogo entre conciencias: la complicidad del lector y la elaboración del pasado en algunos poemas de Luis García Montero. “La poesía es inútil, solo sirve/ para cortarle la cabeza a un rey/ o seducir a una muchacha”. Luis García Montero», en el que la pertinencia temática del epígrafe no es clara en relación con el título ni con el contenido de la monografía.

---

20 Grupos de investigación, Cátedra Arnoux, Semiología: <[http://www.escrituraylectura.com.ar/semiologia/n\\_titulos\\_ysubtit.php](http://www.escrituraylectura.com.ar/semiologia/n_titulos_ysubtit.php)>.

21 Referencia completa disponible en: <[http://www.escrituraylectura.com.ar/semiologia/n\\_epigrafe.php](http://www.escrituraylectura.com.ar/semiologia/n_epigrafe.php)>.

## 5. ¿Para quién escriben los estudiantes de FHCE?

Después de este breve análisis en lo concerniente a las formas y funciones de los títulos de las monografías que componen el corpus, es necesario hacer algunas precisiones relativas a otros elementos involucrados en su elección. La elección de un título también evidencia el complejo desafío que supone para un estudiante escribir en la universidad. En la escritura de trabajos monográficos los estudiantes comienzan a aprender a ser productores de conocimiento y no solo sus consumidores. La forma en que eligen titular sus trabajos nos muestra en qué estadio de este proceso se encuentran.

Como han señalado Flower y Hayes (1996), la escritura constituye un acto retórico y el éxito del escritor radica en darse cuenta de eso, es decir, en tener siempre presente por qué escribe, desde dónde escribe y para quién escribe. Pero, como también señalan Flower y Hayes (1996), el modo en que las personas definen un problema retórico varía enormemente de escritor a escritor.

En la resolución de este problema retórico pueden encontrarse títulos que evidencian que el estudiante asume como único receptor al docente (si tenemos en cuenta que la monografía constituye una instancia de evaluación, no sería esta una asunción errada); otros títulos dejan en claro que el estudiante escribe para una comunidad académica, más allá de la dimensión evaluativa de la monografía.

También encontramos títulos que dejan en evidencia el camino asociativo que hace el escritor con su tema, y seguramente estos títulos resultan sumamente significativos para sus autores pero no resultan claros para los lectores (por ejemplo: «¿Tiburones en el desierto? La aplicación del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social en un asentamiento urbano»). En estos casos, el estudiante desarrolla una prosa basada en el escritor, en contraposición con el escritor profesional que desarrolla una prosa basada en el lector, en la que podemos encontrar un intento deliberado para comunicarse con el receptor del texto (Flower y Hayes, 1996).

De lo dicho hasta ahora se puede resumir que el grado de conciencia que se tiene del receptor es el principal garante para la elaboración



de un título exitoso. Ahora bien, este criterio por sí solo no es suficiente para evaluar la diversidad de títulos que componen la muestra. Es necesario visualizar estos títulos desde otra perspectiva, incorporando un eje que nos permita clasificarlos en términos de opacidad o transparencia.

Así encontramos títulos que son transparentes para cualquier lector, como por ejemplo:

«Indagación sobre el lugar de la educación moral en la primera década del siglo xx en la escuela pública uruguaya»  
 «El lugar de los errores en la producción de estudiantes de lenguas extranjeras dentro del salón de clases»

Por el contrario, otros títulos presentan una alta opacidad y demandan del lector un gran esfuerzo de comprensión, como por ejemplo:

«El argumento de Wittgenstein tal como éste impresionó a Kripke, tal como presentó un problema para él»  
 «Sara Woodruff (TFLW) en la encrucijada de la construcción del personaje femenino: la improbable emancipación de la amanuense»

Cabe preguntarse si la opacidad de estos títulos obedece a la inexperience escritora de los estudiantes o si, por el contrario, es característica de determinado modelo de circulación de conocimiento en las ciencias humanas. Es decir, que lejos de ser un problema a solucionar sea un efecto buscado como un modo de reproducir un modelo discursivo y, así, sentirse parte de una comunidad académica. Para integrarse a esta comunidad los estudiantes deben seguir normas explícitas o tácitas que implican determinados modos de escribir y la adhesión a ciertos tipos textuales. En este sentido, señala Garatea Grau:

Las tradiciones discursivas son un conjunto de parámetros convencionales establecidos históricamente al interior de una comunidad lingüística, que

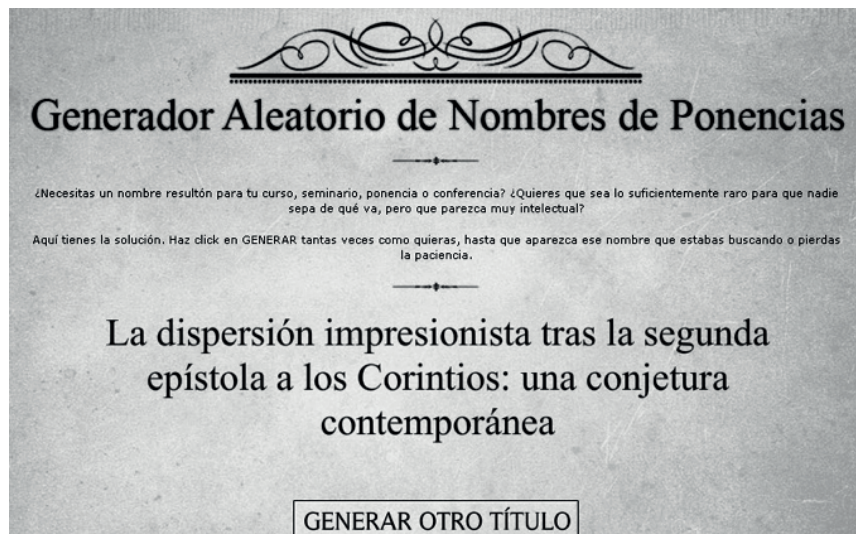
—como modelos discursivos y textuales— guían la interacción entre los individuos, quienes les atribuyen valores y pertinencias diferentes, según las funciones pragmáticas diferentes (En Bolívar, 2004: 3).

Una monografía constituye una expresión de una tradición discursiva. Dentro de las humanidades conviven diferentes tradiciones discursivas, esta diversidad puede explicar, en parte, las diferencias que surgen en el análisis de los títulos de las monografías que componen la muestra. A esta diversidad inicial hay que sumarle una complejidad adicional: en el área de las humanidades el conocimiento se construye sobre la base de las ideas y conocimientos de otros. Los estudios han indicado que en las ciencias humanas la citación de fuentes duplica a las ciencias «duras» y se presta especial atención a explicitar marcos disciplinares y en fundamentar las propuestas en soportes intertextuales (Bolívar, 2004; Hyland, 1999). Este último fenómeno queda claramente explicitado en los procesos de selección de títulos por parte de los estudiantes. (La amplia frecuencia de uso de la preposición *según*, quizás sea el ejemplo más claro.)

En lo que concierne a las diferencias que se encuentran en los títulos de distintas licenciaturas, el criterio diferenciador parece radicar en el eje opacidad/transparencia. Los títulos de las monografías de las licenciaturas en Lingüística, Ciencias de la Educación, Historia y Antropología tienden a ser más transparentes; en tanto que en Filosofía y, sobre todo, en Letras, la tendencia es hacia la opacidad. Incluso resulta interesante señalar que cuando encontramos monografías de Lingüística que tratan temáticas relacionadas con lo literario presentan cierto grado de opacidad en contraposición con la transparencia que caracteriza a los títulos de esta licenciatura.

Sin perjuicio de estas diferencias que surgen en el análisis, esta opacidad parece estar asociada a todas las humanidades. Incluso en el imaginario social está fuertemente arraigado ese «prejuicio» acerca de las humanidades como algo oscuro e insoldable, solo para una élite (en la mejor de las versiones en que se presenta ese prejuicio). Por ejemplo, una broma de circulación en Internet es el generador aleatorio para títulos de ponen-

cias, que invita a aquel que tiene que escribir una ponencia o conferencia a elegir alguna de las que ofrece aleatoriamente dando lugar a títulos disparatados<sup>22</sup>. A continuación reproduzco ejemplos de dos resultados:



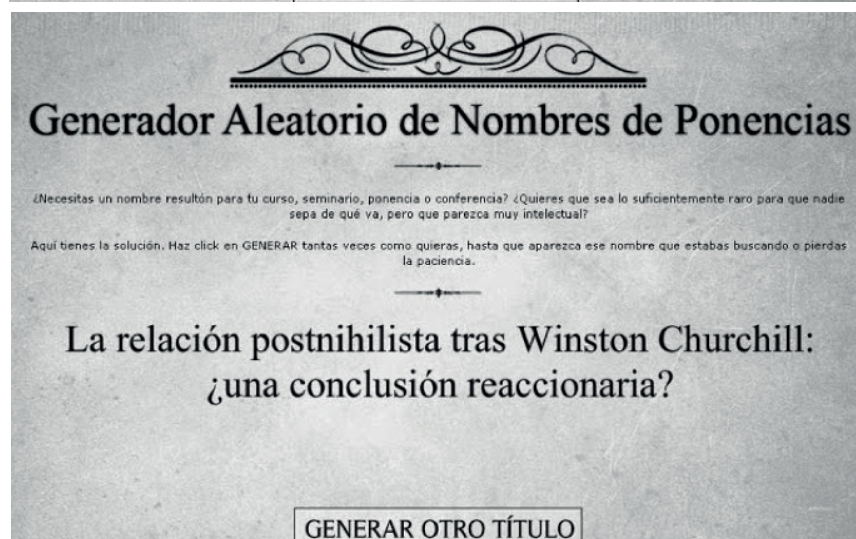
**Generador Aleatorio de Nombres de Ponencias**

¿Necesitas un nombre resultón para tu curso, seminario, ponencia o conferencia? ¿Quieres que sea lo suficientemente raro para que nadie sepa de qué va, pero que parezca muy intelectual?

Aquí tienes la solución. Haz click en **GENERAR** tantas veces como quieras, hasta que aparezca ese nombre que estabas buscando o pierdas la paciencia.

**La dispersión impresionista tras la segunda epístola a los Corintios: una conjetura contemporánea**

**GENERAR OTRO TÍTULO**



**Generador Aleatorio de Nombres de Ponencias**

¿Necesitas un nombre resultón para tu curso, seminario, ponencia o conferencia? ¿Quieres que sea lo suficientemente raro para que nadie sepa de qué va, pero que parezca muy intelectual?

Aquí tienes la solución. Haz click en **GENERAR** tantas veces como quieras, hasta que aparezca ese nombre que estabas buscando o pierdas la paciencia.

**La relación postnihilista tras Winston Churchill: ¿una conclusión reaccionaria?**

**GENERAR OTRO TÍTULO**

22 Referencia completa disponible en: <<http://www.yeray.com/generador/>>.

En *El orden del discurso*, Foucault advierte acerca de la existencia, aún en la actualidad, de las llamadas *sociedades de discurso*:

cuyo cometido es conservar o producir discursos, pero para hacerlos circular en un espacio cerrado, distribuyéndolos nada más que según reglas estrictas y sin que los detentadores sean desposeídos de la función de distribución (Foucault 1992: 34).

Foucault sostiene que, si bien son pocas las sociedades de discurso que sobreviven con este funcionamiento ambivalente entre el secreto y la divulgación, «en el orden del discurso publicado y libre de todo ritual, todavía se ejercen formas de apropiación del secreto y de la no intercambiabilidad» (Foucault, 1992: 35). La opacidad que presentan algunos de los títulos analizados suscita algunas reflexiones acerca de hasta qué punto los estudiantes interpretan a la comunidad académica en tanto sociedad de discurso en donde la oscuridad en la escritura aparece como una garantía para evitar la libre circulación del conocimiento. De ser así, más que apropiarse de una tradición discursiva para formar parte de una comunidad académica, los estudiantes estarían reproduciendo en su práctica escritora la representación de las humanidades que circula en el imaginario social.

## Bibliografía

- ARNOUX, E. (2010). «La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas», en A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comp.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Universidad de Río Cuarto: Unirío Editora.
- BAJTÍN, M. (2006). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A. (2004). «Análisis Crítico del discurso de los académicos», en *Revista Signos*, vol. 37, pp. 1-12.
- BOLÍVAR, A. (2005). «Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento de las humanidades», en *Signo y Seña*, n.º 14, pp. 67-91.

- CANO, A. y A. Flores (1998). «Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 519-528.
- CARLINO, P. (2004). «Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad», en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, año 25, n.º1, marzo, pp. 16-27.
- FLOWER, L. y J. Hayes (1996). «Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura», en *Lectura y Vida*, Asociación Internacional de Lectura.
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- HYLAND, K. (1999). «Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge», en *Applied Linguistics*, vol. 20, n.º 3, pp. 341-367.
- PERERIRA, C. y M. di Stefano (2007). «El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares», en *Revista Signos*, vol. 40, n.º 64, Valparaíso, pp. 405-430.

# CAPÍTULO 4

## EL RECURSO A LAS ORACIONES INTERROGATIVAS

*Yamila Montenegro Minuz*

### 1. Introducción

En este capítulo presento algunas observaciones sobre la presencia y función de las oraciones interrogativas en una parte de las monografías del corpus construido para el proyecto, que ya fue oportunamente presentado en el Capítulo 1 a cargo de Virginia Orlando. Analizaré, específicamente, un subconjunto de los trabajos monográficos: uno de Ciencias de la Educación, tres de Filosofía y cuatro de Lingüística.

Una exploración preliminar<sup>23</sup> sugirió que las oraciones interrogativas constituían un recurso del que echaban mano los autores de las monografías para organizar el texto y para marcar algún aspecto como relevante, de modo que se realizó una búsqueda exhaustiva de oraciones interrogativas en el subcorpus.

En el siguiente apartado resumo las principales características de las oraciones interrogativas (directas e indirectas) e ilustro sus tipos con ejemplos del corpus. Presento, además, las clases de predicados de los que dependen las oraciones interrogativas indirectas. Seguidamente, analizo la presencia de las oraciones interrogativas en las monografías seleccio-

---

23 Una versión previa a este trabajo se presentó en el II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay (SPEU), *El español y su enseñanza*. Montevideo, mayo de 2015.

24 El destacado es mío. En todos los ejemplos tomados del corpus las interrogativas aparecerán en cursiva.

nadas, de acuerdo con lo establecido en la sección previa. Finalmente, sintetizo los aspectos más relevantes tratados a lo largo del capítulo.

## 2. Las oraciones interrogativas

Las oraciones interrogativas se diferencian formalmente de otras clases de oraciones y constituyen, desde un punto de vista semántico, estructuras abiertas. Como es sabido, ‘oración interrogativa’ no equivale a ‘pregunta’. En efecto, los hablantes no emplean este tipo de fórmulas abiertas exclusivamente con el fin de solicitar información, sino con diferentes y variados propósitos. Las funciones discursivas de este tipo de oraciones han sido, por cierto, tradicionalmente reconocidas. En este sentido, ocupan un lugar destacado las consideraciones sobre su valor argumentativo (véase Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006[1989]).

La tradición gramatical distingue, por un lado, oraciones interrogativas directas (1) y, por otro, las interrogativas indirectas (2). Las segundas constituyen, a su vez, un subtipo de las oraciones subordinadas sustantivas. Asimismo, en ambos casos se diferencian las interrogativas totales —obsérvense los ejemplos (1a y 2a) de la Tabla 1— y las interrogativas parciales o pronominales, que se ejemplifican en (1b y 2b) (RAE-ASALE, 2009: 3152). Las interrogativas totales se subdividen en de *sí* o *no* (o polares) y alternativas.

Ora- ciones inte- rrogati- vas	(1) Di- rectas	Totales <i>¿coexisten en la adquisición del lenguaje dos líneas, una natural y otra sociocultural que hace a la primera evolucionar?</i> <sup>24</sup> [Ling. 02]
		Parciales <i>¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con sus estudiantes?</i> [Educ. 02]
	(2) Indi- rectas	Totales <i>...se indaga si existe un hecho objetivo de que usamos el vocablo más en referencia a la adición y no a la tradición.</i> [Filo. 04]
		Parciales <i>...el docente sabe a dónde quiere llegar</i> [Ling. 01]

Tabla 1

Las oraciones interrogativas directas son descritas por Escandell (1999) como estructuras que contienen «una incógnita, una variable» y es en ese sentido que son consideradas estructuras abiertas. En el caso de las interrogativas directas totales, «la variable corresponde al carácter afirmativo o negativo de la predicación»; en el caso de las parciales «la incógnita responde al pronombre, adjetivo o adverbio interrogativo utilizado» (Escandell, 1999: 3932).

En las interrogativas parciales, la palabra interrogativa constituye el foco, es decir, es el elemento prominente desde el punto de vista informativo. El resto de los componentes de la secuencia quedan en un segundo plano y constituyen la presuposición, esto es, un contenido que (se supone) compartido por hablante y oyente. El foco de las interrogativas totales es, «en principio y por defecto, toda la estructura» (Escandell, 1999: 3935).

Asimismo, pueden distinguirse enunciados interrogativos neutros, que son aquellos que no presentan ninguna marca orientativa con respecto a su interpretación, y enunciados interrogativos marcados, aquellos que presentan indicadores de orientación interpretativa, entre estas estructuras se encuentran las denominadas «interrogativas retóricas» (Escandell, 1999).

Esta somera caracterización sugiere que las oraciones interrogativas constituyen estructuras apropiadas para poner en relevancia cierta información. De modo que, en el desarrollo de un texto podrán emplearse para destacar ciertos elementos.

Un aspecto a tener en cuenta en la relación entre interrogativas directas e indirectas es el hecho de que las indirectas no tienen necesariamente un correlato directo. Este hecho motivó la clasificación de estas en interrogativas indirectas propias, aquellas que se corresponden con pregunta, con un acto verbal, y las impropias, que no presentan esta correspondencia. Aunque las del último tipo «no se corresponden siempre con preguntas directas [...] sí contienen pronombres y adverbios que fuerzan a elegir o seleccionar alguna opción entre varias» (RAE-ASALE, 2009: 3259).

Los tipos de predicados que admiten interrogativas indirectas pertenecen a «clases semánticas que se asocian con el concepto de 'in-



formación' y expresan diversos contenidos vinculados con ella». A continuación se listan los distintos tipos acompañados de algún ejemplo: solicitud de información (*preguntar*); posesión de información (*recordar, saber*); adquisición de información (*darse cuenta, observar*); ausencia, pérdida o inestabilidad de la información (*ignorar*); transmisión o manifestación de la información (*contestar, explicar*); pertinencia de la información (*importar*); creación o fijación de la información (*decidir, establecer*); valoración de la información (*criticar*); condicionamiento de la información (*depende, según*) (RAE-ASALE, 2009: 3262-3263).

Como se verá más adelante, la presencia de interrogativas indirectas asociadas con estos diferentes predicados aporta elementos significativos para la caracterización de los trabajos monográficos estudiados.

### 3. Presencia de los distintos tipos de interrogativas

Un primer aspecto a observar tiene que ver con la presencia de los distintos tipos de oraciones interrogativas (indirectas, directas, totales, parciales) en los trabajos monográficos integrantes del subcorpus seleccionado<sup>24</sup>.

En la Tabla 2 se presenta la cantidad de los distintos tipos de interrogativas, discriminados, en cada una de las monografías.

	Indirectas		Directas		TOTALES
	totales	parciales	totales	parciales	
Filo. 01C		19	3	20	42
Filo. 03B	2	4	2	3	11
Filo. 04	6	25	6	10	47
FILOSOFÍA (3)	8	48	11	33	100
Ling. 01	6	24	1	1	32

24 Para este trabajo y para el registro de los predicados asociados con las interrogativas indirectas me serví del software para anotación de fenómenos lingüísticos MMAX2, disponible en <<http://mmax2.sourceforge.net/>>.

Ling. 02	1	3	2	0	6
Ling.17	7	24	6	4	41
Ling. 19	4	25	0	0	29
LINGÜÍSTICA (4)	18	76	9	5	108
Educ. 02	2	4	0	2	8
EDUCACIÓN (1)	2	4	0	2	8
<b>TOTALES</b>	<b>28</b>	<b>128</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>216</b>
	156		60		

Tabla 2

Como puede observarse, la cantidad de oraciones interrogativas indirectas es muy superior al de las directas en todos los casos. Asimismo, es sensiblemente mayor el número de interrogativas parciales o pronominales que las totales.

Este último dato resulta particularmente significativo. En efecto, la posibilidad que brinda este tipo de estructuras parece aprovecharse en estos trabajos para enfocar un aspecto concreto en el desarrollo de la temática abordada en la monografía.

Ahora bien, si se observa la presencia de interrogativas indirectas y directas, se notará que en las monografías de Filosofía no hay una diferencia importante entre ambos tipos (56/44), si se la compara con lo que ocurre en el caso de las monografías de Lingüística (94/14). Esto podría relacionarse con el hecho de que las monografías de Filosofía son más argumentativas que el resto. En estas, fundamentalmente, se reproducen o reconstruyen argumentos ajenos, mientras que las monografías de Lingüística y de Ciencias de la Educación tienen un carácter argumentativo menos marcado y son más bien expositivas. Como podrá apreciarse a lo largo de estas páginas, las oraciones interrogativas indirectas son un recurso estructurador de la exposición en los textos monográficos, al mismo tiempo que, por hacer foco en determinado aspecto, tienen que ver con el posicionamiento del autor con respecto a lo que está diciendo.

En la Tabla 3 se cuantifican las ocurrencias de las interrogativas indirectas con las clases de predicados regentes que se presentan en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009), ya mencionados más arriba.

	Lingüística	Ciencias de la Educación	Filosofía	Total
Solicitud de información	3	0	1	4
Posesión de información	3	0	1	4
Adquisición de información	18	1	17	36
Ausencia, pérdida o inestabilidad de la información	21	2	13	36
Transmisión o manifestación de la información	24	0	13	37
Pertinencia de la información	1	0	0	1
Creación o fijación de la información	17	0	7	24
Valoración de la información	5	3	2	10
Condicionamiento de la información	2	0	2	4
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>56</b>	<b>156</b>

Tabla 3

En los trabajos monográficos estudiados tienen una ocurrencia similar los predicados de adquisición de información (3)<sup>25</sup>, de ausencia, pérdida o inestabilidad de la información (4) y los de transmisión o manifestación de la información (5).

25 Destaco con negrita los predicados regentes.

(3) En la siguiente reformulación de la profesora de Literatura **se ve** cómo de alguna manera corrige el estilo informal del alumno y reelabora la respuesta en un estilo más neutro. [Ling. 01]

(4) a. [...] se nos plantea la **incógnita** de en qué momento comenzamos a ser hablantes y cuándo dejamos de ser oyentes. [Ling. 02]

b. También se presenta la **pregunta** sobre si la educación que hoy ofrecemos a niños y a jóvenes crea disposiciones mentales para liberar al hombre de la influencia de las instituciones llamadas a transformarse o desaparecer. [Educ. 02]

(5) Con ayuda de Heidegger en «La época de la imagen del mundo» **mostraré** cual [sic] es la concepción de «ciencia» que hay en la modernidad. [Filo. 01C]

La alta ocurrencia relativa de este tipo de predicados podría explicarse por el hecho de que las monografías relevadas tienen una base fundamentalmente expositiva. Las oraciones interrogativas colaboran con la estructuración y organización del texto. Generalmente, adelantando lo que se expondrá. Este tipo de oraciones también se asocia con la introducción de la paráfrasis de alguna autoridad.

Por su parte, los predicados de ausencia de información involucran la presentación de una falta de información que genera, paralelamente, la necesidad de llenar ese espacio de algún modo. Con este tipo de predicados se estructura el texto a la vez que se hacen movimientos más comprometidos argumentativamente.

A esta clase de predicados le siguen con veinticuatro ocurrencias, los de creación o fijación de la información. Se ofrece un ejemplo en (6):

(6) [...] inteligí una regla que **determina** cómo se continúa la serie de adiciones posterior a los casos conocidos. [Filo. 04]

Los predicados de valoración de la información se presentan en menor medida. Uno de los casos registrados se reproduce en (7):

(7) En lo personal, podría **ser cuestionable** si en este tipo de acto de habla realmente se cumplen las «condiciones de adecuación» mencionadas por Searle. [Ling. 9]

La menor presencia de este tipo de predicados asociado con las oraciones interrogativas es razonable, puesto que las monografías son escritas por estudiantes, es decir, por personas que, probablemente, no se sientan en condiciones de realizar determinado tipo de juicio y, en consecuencia, actúan con cautela. En el ejemplo de (7), el autor de la monografía emplea un predicado de valoración de la información como «ser cuestionable», pero lo hace modalizando este juicio con el uso del condicional «podría».

Hay una escasa presencia de predicados de solicitud de información. La ocurrencia de estos predicados se restringe a aquellos pasajes de las monografías en los que se hace referencia a la entrevista de informantes o a una situación hipotética en la cual alguien es interrogado sobre tal o cual cosa. Un ejemplo de esta última posibilidad es (8). Por su parte, en (9) se explicita una pregunta que fue hecha a un encuestado.

(8) [...] ya que no hemos encontrado otros hechos del tipo comportamental, mental o disposicional tales que X deba responder '125' si le **preguntamos** «¿Cuánto es 57 y 68 ?» [Filo. 03B]

(9) Al **preguntarle** al encuestado #1 si recordaba algún otro procedimiento que le hubiera sido provechoso o placentero para su aprendizaje... [Ling. 17]

El resto de los tipos de predicados que introducen oraciones interrogativas indirectas (los de posesión de información, los de pertinencia de la información y los de condicionamiento de la información) también tienen una ocurrencia mínima. Una posible explicación para esta

escasa representación tiene, a mi juicio, que ver con el hecho de que los escritores de estos textos rehúyen las declaraciones categóricas.

Los predicados de posesión de información implican una postura con respecto a lo que se está diciendo que supone un riesgo para el estudiante. Este tipo de predicado aparece si el riesgo asumido es, por el tipo de planteo que se hace, irrelevante o inocuo. Obsérvense, al respecto, los ejemplos de (10):

(10) a. [...] hay algo que yo sí **sé** y es *cómo debe ser la ordenación de los signos en una proposición*. [Filo. 01C]

b. La mosca **sabe** *dónde está la salida*, pero decide quedarse encerrada. [Filo. 01C]

c. Cabe **recordar** *aquí cuáles fueron las estrategias observadas por los docentes en este sentido, es decir, cuáles son las marcas que podrían considerarse como expresiones de «impersonalización», en las cuales el hablante evita el «tú» o el «yo» al emitir el enunciado*. [Ling. 19]

d. Sin embargo los niños **interpretaban** *fácilmente cuál era la intención del docente y actuaban acorde a ella* [Ling.19]

Por su parte, los verbos que implican pertinencia, suponen un juicio fuerte sobre lo que se está diciendo y, otra vez, el estudiante no está dispuesto a comprometerse.

(11) [...] este tipo de crítica podría hacerse a casi todos los instrumentos de evaluación de estilos de aprendizaje no **importando** *en qué modelo teórico se fundamenten*. [Ling. 17]

Los ejemplos de oraciones interrogativas indirectas introducidas por predicados de condicionamiento de la información son, en los trabajos estudiados, bastante escasos. La oración que se transcribe en (12) fue clasificada dentro de este subtipo debido a que «es característico de» se interpreta como «depende de».

(12) Todo esto **es característico de** *cuánto él sufriese a causa de la metafísica tradicional* y de su esperanza de poder librarse con la ayuda de la crítica del lenguaje.  
[Filo. 01C]

#### 4. Distribución y función de las interrogativas

La presencia de oraciones interrogativas se registra en cualquiera de las tres secciones determinadas por la tripartición clásica *introducción, desarrollo y conclusión*.

En la *introducción* suelen presentarse interrogativas indirectas parciales, con predicados de transmisión o manifestación de información, que se emplean para anticipar los contenidos que se desarrollarán más adelante en la monografía, como puede observarse en (13a-b).

(13) a. Luego, basándome en el artículo «Incapacidad de la conciencia positivista para plantearse el problema de Dios» de Bernhard Casper **expondré** *cuál es la idea de conocimiento que subyace al Tractatus*.  
[Filo. 1]

b. Con ayuda de Heidegger en «La época de la imagen del mundo» **mostraré** *cual [sic] es la concepción de «ciencia» que hay en la modernidad [...]* [Filo. 1]

El empleo de las interrogativas indirectas se relaciona con el contenido expositivo de la monografía. Así se explicita por medio de los predicados *exponer* y *mostrar*. El recurrir, además, a la interrogación parcial, supone enfocar un aspecto de lo que luego se desarrollará. En estos casos, se destacan una visión acerca del conocimiento y una determinada concepción de ciencia, cuya existencia queda presupuesta.

En los trabajos de filosofía, se registran numerosas construcciones interrogativas en la *conclusión*. En algunos casos, como los de (14) se orienta una respuesta negativa:

(14) a. Pero, ¿no [sic] tan incomprensible que alguien se vea atormentado —al grado de pensar en el suici-

*dio— por «problemas filosóficos», como que alguien «se inflame de amor por el primer motor de las esferas celestes»?* [Filo. 1]

b. Pero hay cosas que no pueden ser calculadas, como, por ejemplo, un pensamiento ¿alguien lo midió? ¿alguien lo pesó? [Filo. 1]

En el *desarrollo*, al igual que en la *introducción*, las oraciones interrogativas parciales, tanto directas como indirectas, permiten presentar cierta información como relevante. Es decir, permiten explicitar aquello que es considerado por el autor del texto como prominente desde el punto de vista informativo. Suele ocurrir que lo que se enfoca se desarrolla seguidamente. Esto es, se establece un foco a la vez que se anticipa un tema, como puede verse en (15):

(15) Pero, ¿cómo surgen estas pseudoproposiciones? Nos dice el autor que proceden de comprender la lógica de nuestro lenguaje. [Filo. 1]

Puede ocurrir, que la transición de apartado a otro se establezca con el empleo de una interrogativa. En (16) funciona como transición al siguiente capítulo del texto monográfico, a saber, «5. El papel del otro adulto en el desarrollo del lenguaje».

(16) Lo antes expuesto no lleva a preguntarnos: ¿coexisten en la adquisición del lenguaje dos líneas, una natural y otra sociocultural que hace a la primera *evolucionar*? La tentación a responder afirmativamente a la segunda pregunta parece basarse en el hecho de que el desarrollo de las habilidades lingüísticas no puede llevarse a cabo en soledad. [Ling. 02]

En este caso, se resalta, por medio de la interrogativa directa total, todo el contenido de la interrogativa. Esto se justifica por el hecho de que se está haciendo referencia a un aspecto central de la teoría que se



viene explicando. El estudiante da a entender que ha jerarquizado este punto. Además, este pasaje forma parte de una reformulación de lo que se viene sosteniendo. Con este movimiento se marca, asimismo, la continuidad temática: se trata de un asunto que se seguirá desarrollando en el texto.

En las monografías aparecen también oraciones interrogativas parciales como títulos de apartados. Este uso se ejemplifica en (17). Nótese que (17a) reproduce la interrogativa indirecta complemento de *exponer* de la *introducción* (13a), mientras que (17b) es una reformulación del complemento de *mostrar* en (13b). De esta manera, se conectan la *introducción* y el *desarrollo*. Se desenvuelve la estructura que se esbozó.

(17) a. ¿Cuál es la idea de conocimiento que subyace en el Tractatus? [Filo.1]

b. ¿Qué entiende por «ciencia» la modernidad? [Filo.1]

El poner estas oraciones interrogativas como títulos de secciones del trabajo monográfico refuerza lo planteado previamente con respecto a que el estudiante muestra, mediante la selección de la interrogativa, la jerarquización de contenidos que realizó. No debe perderse de vista que las monografías son formas de evaluar el aprovechamiento de un curso por parte de un estudiante. Este lo sabe y se esfuerza por demostrar que entendió lo que él cree que el docente valorará.

## 5. Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas se ha mostrado cómo las interrogativas sirven en las monografías analizadas como elementos articuladores de la progresión temática. A veces, reproducen una especie de método de indagación que refleja, en parte, el trabajo que el estudiante realizó para construir ese texto.

Sobre el valor argumentativo de estas construcciones en los trabajos analizados caben dos señalamientos. En primer lugar, los únicos textos básicamente argumentativos son los de Filosofía. En estas mono-

grafías las interrogativas son un elemento central en la exposición de los argumentos que darán lugar a la conclusión. En este sentido, parecería interesante detenerse, en otras aproximaciones al corpus, para el caso de las interrogativas parciales (que constituyen la mayoría) en la palabra interrogativa. Específicamente, estudiar en profundidad los casos en los que se interroga sobre la causa.

Por otra parte, las monografías de Ciencias de la Educación y de Lingüística consideradas tienen un carácter más bien expositivo. Aunque, como se comentó más arriba, la decisión sobre el elemento que se marcará como prominente con el recurso a la interrogativa, indica una selección del autor, a la vez que establece una base común con el lector-evaluador.

Un aspecto destacado del funcionamiento de las oraciones interrogativas en los trabajos monográficos considerados es que estas constituyen formas de emergencia del autor. En efecto, sirven para explicitar la estructura que este decidió darle a su trabajo, y, además, le permiten enfocar mediante el uso de interrogativas pronominales, los aspectos que considera relevantes de una manera atenuada, es decir, sin tener que incluir en su texto juicios explícitos sobre el valor o el lugar que se le otorgan a los contenidos presentados. Se trata de autores que se están iniciando en la disciplina a la vez que están siendo evaluados. Ambas condiciones, la de neófito y la de alumno, lo colocan en una posición desde la cual cierto tipo de afirmaciones suponen un riesgo.

## Bibliografía

- DUCROT, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- ESCANDELL, M. V. (1999). «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos», en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbretch-Tyteca (2006[1989]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.



# CAPÍTULO 5

EL LUGAR DE LA DEFINICIÓN

*Yamila Montenegro Minuz*

## 1. Introducción

Los textos académicos suelen incluir definiciones. Estas se emplean, dependiendo del caso, en textos de base expositiva o argumentativa (véase Resnik y Valente, 2007). Las monografías serían textos del segundo tipo. En estos trabajos de grado, las definiciones que se incorporan no son, en principio, elaboradas por los autores, sino que provienen de las distintas fuentes consultadas por los estudiantes. Estas aparecen como emergencias del discurso disciplinar y están, generalmente, marcadas como palabras ajenas.

En este capítulo analizo la presencia (o ausencia) de definiciones en una muestra de trabajos monográficos correspondientes a las licenciaturas en Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística. Asimismo, muestro la funcionalidad que estas tienen en las monografías de las diferentes disciplinas. Este análisis sugiere que la divergencia en el tratamiento de las definiciones tiene relación con la disciplina que se trate.

En el siguiente apartado resumo las características de las definiciones. Seguidamente, observo el vínculo entre las definiciones y la construcción del discurso disciplinar. Además, muestro cómo la paráfrasis-comentario de autoridades puede entenderse como una modalidad de trabajo monográfico. Más adelante, caracterizo los textos de las dis-

tintas disciplinas según el tipo de texto del que se trate y observo cómo se integran las definiciones en cada uno de ellos. Finalmente, sintetizo lo expuesto con un ejemplo construido siguiendo la pauta propuesta para cada disciplina.

## 2. Las definiciones

Las definiciones suelen clasificarse en dos grupos: las definiciones lexicográficas o de lengua, del tipo ‘x significa y’; y las definiciones enciclopédicas, ‘x es y’. En las monografías estudiadas predominan, evidentemente, las enciclopédicas, como la que se presenta en (1); pero no faltan las definiciones lingüísticas, como la extraída de una nota al pie de un trabajo monográfico de la licenciatura en Letras, señalada como (2).

(1) [...] concepto de educación de Durkheim, el cual mencionaba: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía un grado de madurez necesaria para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado». [Educ. 02]

(2) Corominas define emancipar como «libertad de la potestad paterna, de la tutela de la servidumbre [...]. Tomado del latín *emancipare*, íd. compuesto de *ex* “fuera” y *manus* “mano”, “potestad” y *capere* “co-ger”.» Corominas, Joan Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid, Editorial Gredos, 1967. [Letr. 01]

Las definiciones más frecuentes suelen ser aquellas cuya estructura interna está compuesta por «género próximo y diferencia específica», es decir, las denominadas ‘definiciones aristotélicas’, un ejemplo de este

tipo se ofrece en (3). Sin embargo, también pueden reconocerse definiciones sinonímicas ( $x = y$ ), como las de (4), y antonímicas ( $x \neq y$ ), como la de (5). Esta clasificación tripartita corresponde a la definición (propia) lexicográfica (Bosque, 1982: 106-108), pero puede aplicarse a las definiciones presentes en los trabajos monográficos estudiados en la medida en que se encuentran estructuras similares a las de los diccionarios, aunque no idénticas, lógicamente, puesto que, por un lado, se trata de definiciones enciclopédicas y no lingüísticas y, por otro, estas no constituyen en estos casos el texto en sí, sino una parte de una unidad textual mayor en la que este recurso se explota con fines específicos, al punto que, en algunos casos, como se verá, estructuran parte del trabajo monográfico y constituyen (casi) una modalidad de este. Asimismo, como en la mayoría de los casos se presentan como discurso ajeno, su inclusión se efectúa con marcas que indican este hecho y con fórmulas diferentes a las de las definiciones que se estructuran como textos independientes.

(3) [...] Antropología, ciencia cuyo objeto de estudio es la humanidad abordada como otro [...] [Antr.01]

(4) a. Se utilizará en este trabajo el término «boliche» como sinónimo de discoteca. [Antr. 07]

b. [...] las discotecas (a las que también llamamos boliches) [Antr. 07]

(5) Nos dice Heidegger que ciencia, en sentido moderno no es lo mismo que episthmh (episteme) griega, ni que la doctrina y scientia de la Edad Media. [Filo. 01C]

### 3. Definición y construcción del discurso disciplinar

Las monografías de grado que presentan los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación suponen una elaboración a partir de la lectura de cierta bibliografía, aunque este requisito no tiene el mismo estatus en todos los

casos. Dadas estas características, lo esperable, en relación con la inclusión de definiciones en los textos monográficos, era que estas vinieran señaladas como discurso ajeno. Esta expectativa se basaba en el hecho de que, por razones que tienen que ver con la propia construcción de los discursos académico-disciplinares, estas provendrían de las fuentes bibliográficas consultadas. Lo esperado era, entonces, encontrar, por un lado, definiciones como «imagen del discurso ajeno construida por paráfrasis» y, por otro, «como imagen del discurso ajeno construida con mostración de palabras» (Authier-Revuz, 2003). Estas dos posibilidades se ilustran, respectivamente, en (6) y (7):

(6) Para este autor [Vigotsky], los signos y los símbolos son las herramientas psicológicas superiores responsables, a través de la mediación, del paso de lo elemental a lo superior, y, por lo tanto, de la emergencia y construcción de la conciencia. [Ling. 02]

(7) El término interacción es definido por Goffman (1989: 27) como: «la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata». [Ling. 01]

No obstante, excepcionalmente, puede hallarse una definición no ajena, es decir, una definición elaborada por el autor de la monografía. Esto ocurre cuando, como se ilustra con (8), el estudiante construye una categoría descriptiva propia.

(8) Al mismo tiempo, buscamos algún allegado de la pareja, para que nos narre cómo ve la trayectoria de ese divorcio, con el objetivo de enriquecer la etnografía; a esta situación la llamamos «los alrededores del divorcio». [Antr. 02]

En la monografía citada, «los alrededores del divorcio» es una categoría que forma parte, sistemáticamente, del trabajo. Se aplica en cada

caso estudiado por el estudiante que construye la etnografía. La situación en la que el autor de una monografía realiza este tipo de «incurSIONES», como ya se señaló, es atípica.

#### **4. La paráfrasis-comentario de definiciones de autoridades como modalidad del trabajo monográfico o parte de él**

Según lo observado, en las monografías de Ciencias de la Educación, Filosofía y Lingüística, se acepta que el estudiante haga comentarios y paráfrasis de definiciones que se presentan como citas de autoridades de la disciplina. Esta modalidad puede llegar a abarcar casi toda la monografía. Es decir, en estas tres licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es lícito organizar una monografía de esta manera. Reproduzco a continuación fragmentos donde se pone en evidencia tal procedimiento, se trata de los ejemplos (9) a (11).

(9) Por oposición al instruccionismo, Papert habla del constructivismo, y lo define explicando que este se basa en la idea piagetiana de enseñar lo mínimo buscando obtener el mayor aprendizaje posible, y en el supuesto de que: «será mejor para los niños encontrar por sí mismos los conocimientos específicos que necesitan; la educación, sea organizada o informal, les ayudará más si se saben respaldados moral, psicológica, material e intelectualmente en sus esfuerzos.» (Papert, 1995: 153). Por lo tanto, siguiendo la exposición de Papert, podemos comprender que para el autor la base del cambio en el paradigma educativo está en que los docentes se alejen del paradigma del instruccionismo, y busquen un nuevo paradigma en el cual se fomente la investigación en los alumnos y el espíritu crítico, agrega que «el tipo de conocimientos que más necesitan los niños es el que les permitirá alcanzar nuevos conocimientos» (Papert, 1995: 153). Con esta aseveración Papert no habla sólo



de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos, sino también, de orientarlos en la búsqueda del conocimiento. [Educ. 01]

(10) La ciencia «es un modo de conocimiento que aspira a formular mediante lenguajes rigurosos y apropiados —en lo posible con auxilio del lenguaje matemático— leyes por medio de las cuales se rigen los fenómenos».

La ciencia, entonces, es un tipo de conocimiento apegado a los hechos empíricos, relacionado con aquellas cosas que pueden verificarse a través de la observación y experimentación. [Filo. 01C]

(11) Es este otro, también, el que permite la configuración de una zona de desarrollo próximo, concepto definido por Vigotsky como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o su colaboración con otro compañero más capaz.» (Vigotsky, 1978:133) [...]

La zona de desarrollo próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje. [...] [Ling. 02]

Dada la situación de evaluación que supone la monografía, la definición parafrástica es una muestra de comprensión por parte del estudiante. Supone, asimismo, la introducción al discurso disciplinar. En este sentido también opera la «imagen del discurso ajeno por mostración de palabras».

Aparece también en las monografías el recurso a la definición de lengua, la definición de diccionario para apoyar la interpretación que se presenta:

(12) «En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo.» (Vygotsky, 1978, p. 139)

Del postulado anterior se deduce que tanto el aprendizaje como el desarrollo son procesos. Como tales son un «conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.» (DRAE, Vol. II, 2001). La idea de evolución se concibe en etapas.

Del aserto se sigue también que el proceso evolutivo «va a remolque» del proceso de aprendizaje. Siguiendo al DRAE (2001), podríamos clarificar la expresión «a remolque de», basándonos en el significado del núcleo del sintagma. De sus varias acepciones, tomamos la que sigue:

(1) **Remolque:** Dicho de llevar a cabo una acción, poco espontáneamente, y más bien por excitación o impulso de otra persona.<sup>26</sup> (Op. cit.) [Ling. 02]

Ahora bien, la definición parece ocupar lugares distintos en las monografías de las distintas disciplinas. A continuación caracterizaré los textos estudiados, según la licenciatura que corresponda. Esta caracterización incluirá el tipo de secuencias textuales que predominen y el estatus de la incorporación de definiciones en términos de *presencia / ausencia* de definiciones y, en el caso de que estas se presenten, si esto es *necesario* o meramente *posible*.

## 5. Presencia / ausencia y funcionalidad de las definiciones

Como se adelantó, la presencia o la ausencia de definiciones y su funcionamiento en los textos se relacionan con la disciplina de la que se

---

26 Las cursivas son siempre responsabilidad del autor de la monografía.

trate. En este apartado resumo lo observado para cada una. Incluyo, en todos los casos, el tipo de texto en el que aparecen.

Las monografías de Filosofía son trabajos basados en la palabra de una autoridad. Generalmente, lo que se hace es reproducir o recrear los argumentos de otro. Son textos de base expositivo-argumentativa. En ellas los conceptos disciplinares necesitan ser definidos, aunque son compartidos por el autor y el lector implícito. El estudiante debe demostrar la comprensión de la argumentación ajena y la capacidad de descomponerla, analizarla, reconstruirla.

Por su parte, los trabajos monográficos de la licenciatura en Ciencias de la Educación son más bien descriptivo-explicativos. En ellos, se definen los conceptos operativos de la disciplina. Estos conceptos necesitan ser definidos, aunque son compartidos por el autor y el lector implícito. Abundan en estos textos los comentarios de citas de autoridades, del tipo ejemplificado más arriba.

Las monografías de Antropología constituyen un relato construido por la voz del (futuro) antropólogo y la voz de los entrevistados, interpretada o citada. Son textos en los que predominan las secuencias narrativas y las descriptivas. Se estima pertinente en estos trabajos la definición de los componentes de la situación de la cual se construye la etnografía. Es válido definir, entonces, «divorcio» [Antr. 02], «gay friendly» [Antr. 07], y traducir voces guaraníes [Antr. 01]. Las definiciones, en este grupo de textos, son la base de la interpretación que hace el etnógrafo. Es probable que se definan los conceptos operativos de la disciplina, aunque sean compartidos por el autor y el lector implícito. Es curioso que también sea lícito incluir la definición de la propia disciplina, como se vio en (3).

Los trabajos monográficos de la licenciatura en Letras incluyen secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas. En ellos se presentan muy escasas definiciones. En los casos concretos estudiados, se define un concepto central que se rastrea en una obra o en varias obras literarias (y/o no literarias): por ejemplo, «*femme fatale*» [Letr. 01]; «*ék-frasis*» [Letr. 03]. En este grupo, como ya se observó más arriba, se presentan definiciones de lengua que apoyan el análisis de la obra u obras estudiadas. No todos los conceptos operativos de la disciplina necesitan

ser definidos. Los que sí lo son se suponen compartidos por el autor y el lector implícito.

Las monografías de Lingüística son de base explicativo-argumentativa y pueden presentar también secuencias descriptivas. En este grupo de trabajos, se definen las categorías de análisis. Se recurre también a definiciones como apoyo a la interpretación, sea de los datos obtenidos / creados por el autor de la monografía o de las citas de las autoridades disciplinares<sup>27</sup>. En estos casos, los conceptos operativos necesitan ser definidos, aunque son compartidos por el autor y el lector implícito.

Los trabajos monográficos de Historia, por su parte, se caracterizan por la notable ausencia de definiciones. Se trata de textos, fundamentalmente, de tipo narrativo-argumentativo, en los cuales no parece haber necesidad de explicitar, como se vio para el caso de las otras licenciaturas, los conceptos operativos. No aparecen en estas monografías definiciones que permitan eliminar la posible opacidad de algunos conceptos que sirven a la interpretación de los hechos o de las fuentes. No se presentan como problemáticos (o al menos discutidos) los conceptos «identidad» [Hist. 01] o «ideológico» [Hist. 02], por ejemplo. Las fuentes se citan sin aclarar el empleo de palabras o expresiones que puedan resultar incomprensibles, por tratarse de unidades léxicas anticuadas u obsoletas, ni se llama la atención sobre variantes dialectales. Tampoco se indica si un término o expresión debe entenderse tal y como lo hacemos actualmente. La única definición que aparece en el conjunto de textos estudiados corresponde a la cita de una fuente, que se transcribe en (12). Esta cita no se realiza con el fin de introducir una noción necesaria para la estructura del trabajo y no se retomará luego.

(12) Cambaceres, en carta a Miguel Cané, intenta una definición de esta corriente literaria: «Entiendo por naturalismo, estudio de la naturaleza humana, observación hasta los tuétanos. Agarrar un carácter, un alma, registrarla hasta los últimos repliegues, meterle el calador, sacarle todo, lo bueno como lo

---

27 Obsérvense los ejemplos ya citados pertenecientes a monografías de Lingüística.

malo, lo puro, si es que se encuentra, y la podredumbre que encierra, haciéndola mover en el medio donde se agita, a impulsos de los latidos del corazón y no merced a un mecanismo más o menos complicado de ficelles, zamparle al público en la escena personajes de carne y hueso en vez de títeres rellenos de paja o de aserraduras, como los que en este momento tiene en exhibición la tienda del Louvre [...], sustituir a la fantasía del poeta o a la habilidad del faiseur, la ciencia del observador, hacer en una palabra verdad, hasta la cuja como dice usted». [Hist.01]

Al parecer, se asume un alto grado de transparencia, que puede resultar razonable si se entiende que el (¿único?) destinatario de ese texto es uno o varios docentes expertos en el tema. Es probable, también, que se considere que la introducción de definiciones aclaratorias entorpezca la estructuración del relato de los hechos (y su interpretación). Por lo pronto, queda claro que es lícito (y tal vez deseable) que no aparezcan definiciones en los trabajos de Historia.

A manera de resumen de este apartado, realizo el ejercicio de prospectiva, que se registra en la Tabla 1. Para ello, busqué un término que pudiera aparecer en trabajos de cualquiera de las disciplinas consideradas y seleccioné, así, ‘ideología’. De acuerdo con lo apuntado más arriba, indico qué sería lo esperable en una monografía de cada disciplina.

DISCIPLINA	‘IDEOLOGÍA’	SE INTEGRA COMO...
Antropología	probablemente sea definida, bajo grado de necesidad	...apoyo a la interpretación
Educación	necesita ser definida	...concepto operativo
Filosofía	necesita ser definida	...parte del discurso filosófico de una autoridad disciplinar
Historia	no necesita ser definida	

Letras	puede ser definida o no, bajo nivel de necesidad	...apoyo a la interpretación
Lingüística	necesita ser definida	...concepto operativo, como apoyo a la interpretación

Tabla 1

## 6. A modo de conclusión

Se puede reconocer en algunos de los textos de Educación, Filosofía y Lingüística considerados, el procedimiento de combinar la representación del discurso ajeno construida con mostración de palabras, es decir, las citas directas de autoridades reconocidas de la disciplina, con la representación del discurso ajeno construida por paráfrasis. En efecto, se registran en el corpus secciones enteras o bien pasajes considerables a lo largo de toda la monografía que se estructuran de esta manera. Esto sugiere que esta forma de proceder se juzga como una modalidad válida de construcción de este género académico en las disciplinas señaladas. Este recurso puede llegar a constituir el centro del trabajo monográfico.

Por otra parte, el tratamiento que se hace de las definiciones en los trabajos de las distintas licenciaturas es divergente. Si bien hay algunos puntos de contacto en algunos casos (Lingüística y Educación, por ejemplo), el cruzamiento del tipo de secuencias textuales con los diferentes grados de necesidad a la hora de definir y con la finalidad para la que se define permite esbozar un esquema que caracteriza y singulariza los trabajos monográficos de las licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cabe aclarar, que este esquema no se supone determinista, sino más bien orientativo: señala lo que es esperable para cada disciplina.

## Bibliografía

- AUTHIER-REVUZ, J. (2003). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.
- BOSQUE, I. (1982). «Sobre la teoría de la definición lexicográfica», en *Verba*, n.º 9, pp. 105-123.
- RESNIK, G. y E. Valente (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

# CAPÍTULO 6

## LA PRESENCIA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE GRADO

*Estela González*

### **1. Presentación**

En este capítulo presento algunos de los resultados de la observación y análisis de la escritura argumentativa del corpus de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina*.

Desde un marco teórico que considera a la lectura y a la escritura como prácticas situadas y desde el concepto de género discursivo, investigué las formas a través de las que se construye la argumentación en el género académico monografía de las diferentes licenciaturas: indagué en la organización de la escritura que busca justificar conceptos y posiciones teóricas, observé el funcionamiento de un argumento en el desarrollo del conocimiento, busqué determinar el posicionamiento del autor en el progreso de su escritura, y analicé la oposición de ideas a través de la identificación de las distintas voces del discurso.

En este trabajo, además de fundamentar mi estudio desde un punto de vista teórico y metodológico, mostraré la aplicación del modelo de análisis de la argumentación a través de seis ejemplos y presentaré algunos resultados generales de mi observación, que estuvo centrada en las construcciones argumentativas de la sección «Introducción» y de la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales» de la totalidad del corpus. Por último, plantearé algunas reflexiones finales.



## 2. Fundamentación y antecedentes

A partir del concepto de género discursivo de Bajrín (2002), es posible afirmar que el contenido temático, el estilo (selección léxica, fraseológica y gramatical) y la composición se vinculan e integran en el enunciado en una esfera dada de comunicación. En este sentido, puede considerarse que la actividad vinculada con la escritura académica constituye una esfera de la actividad humana relacionada con el uso de la lengua.

Desde hace décadas se viene investigando en la producción de los estudiantes universitarios. No solo se discute acerca de quién debe encargarse de su enseñanza, sino que también se encuentran distintas posiciones respecto a cómo considerar la lectura y la escritura desde un punto de vista conceptual. Se ven diferencias en la metodología y en las *técnicas de enseñanza, así como también discrepancias respecto a cuál es el momento adecuado para la enseñanza de la lectura y la escritura, temas que se discuten en otros capítulos del presente volumen.*

En cuanto a la escritura a través del currículum, Carlino et al. (2013) sostienen que en cada disciplina se lee y se escribe de acuerdo con modos particulares específicos y en el marco de situaciones similares. Además, señalan que las acciones de abordaje de la enseñanza de la lectura y/o escritura constituyen, en general, un agregado en la periferia curricular, y observan que su enseñanza no está integrada a los contenidos disciplinares, salvo como producción o discusión de textos.

Desde el punto de vista epistémico, y con relación a la importancia fundamental de la lectura y la escritura para la construcción y el desarrollo del conocimiento, Cartolari y Carlino (2011) consideran que:

[...] los usos del lenguaje escrito conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel sólo se pone en juego si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dia-

logar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o «decirlo». La lectura y la escritura se convierten así en herramientas epistémicas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Wells, 1990b), es decir, en instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema (Olson, 1988, 1997) (Cartolari et al., 2011: 4-5).

De esta manera, la escritura argumentativa es entendida como una práctica epistémica que articula la dimensión dialógica para legitimar en forma crítica un conocimiento que se ha producido en el marco de la comunidad científica. Pero para que exista argumentación es necesario que haya no solo conocimiento sino la posibilidad de la confirmación o refutación de razones o pruebas que lo sostienen.

En este sentido, y desde el punto de vista de la Teoría Epistémica, Molina y Padilla (2013) sostienen que el enfoque epistémico de la escritura integra diferentes disciplinas:

[...] Es un fenómeno complejo con variedad de funciones: persuasivas, sociales, lógicas, etc. Por lo tanto, la teoría de la argumentación es propiamente interdisciplinaria: retórica, filosófica, lógica, social, científica [...]. Un argumento es bueno (en el sentido epistémico) cuando sus premisas procesan creencias en una conclusión respaldada, justificada o racional (Molina y Padilla, 2013: 35, 41-42).

Dentro de los géneros académicos de formación, Moris y Pérez (2014) distinguen el parcial presencial, el parcial domiciliario, la monografía y el examen oral final:

La monografía demanda habilidades expositivas y argumentativas más exigentes para el alumno que las solicitadas para producir un resumen o un parcial: en

la monografía ni la organización de un texto fuente (el resumido) ni las consignas ‘paso a paso’ de un parcial guían la producción discursiva del estudiante. [...] Se distingue del informe [de lectura] porque su enunciador no sólo argumenta una interpretación de lo que ha leído, sino también toma posición entre las posturas que detecta en el corpus respecto de un tema [...]; es un género escrito mediante el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con la asignatura que cursa (Silva, 2010, en Moris y Pérez, 2014: 192-193).

Si bien es posible relacionar la monografía con el artículo de investigación, es necesario señalar la diferencia entre sus objetivos pedagógicos. Moris y Pérez (2014) sostienen que mientras los objetivos pedagógicos del artículo son la socialización y la negociación, los de la monografía son la enseñanza y la evaluación de la investigación. De este modo, identifica un espacio de diálogo enunciativo entre la comunidad científica a partir del que se construye y acumula el conocimiento de acuerdo con las exigencias de la comunidad. Así, es posible considerar la heterogeneidad de voces presentes en la monografía cuando su autor dialoga con otros discursos más o menos cercanos al suyo. Por tanto, y en función de ciertas características funcionales compartidas, es posible aplicar un mismo criterio de análisis cuando se observa, por ejemplo, la presentación del problema de investigación en el artículo de investigación y en la monografía. En función de esto, en la sección «Introducción» observé los segmentos que Moris y Pérez (2014), siguiendo a Swales y Feak, identifican para los artículos de investigación: el establecimiento de un territorio y de un campo disciplinar a investigar, el establecimiento de un nicho o problematización epistémica de algún aspecto de un tema en particular, y el momento de ocupar el nicho que es cuando el autor plantea cómo va a resolver el problema.

En cuanto al análisis de las «Conclusiones» o «Consideraciones finales», allí observé la argumentación llevada a cabo cuando se retoma el problema de investigación y se justifican los resultados obtenidos.

Para analizar la argumentación presente en la escritura académica he tenido en cuenta a Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), quienes realizan un replanteamiento de la retórica. Consideran que si la demostración pertenece a la lógica formal y a la ciencia, la argumentación y la verosimilitud le pertenecen a la filosofía como disciplina que busca convencer, y a la retórica como disciplina que busca persuadir. Sostienen que tanto las verdades como las probabilidades o planteamientos provisionales están histórica, psicológica y sociológicamente determinados, y que incluso la evidencia es un tipo particular de adhesión que es, por lo tanto, provisional y acumulativa. En función de esto realizan un estudio de la argumentación filosófica y una revalorización de la retórica como teoría de la argumentación que se vincula con la adhesión del auditorio, la persuasión y la posibilidad de convencer. Así, demarcan la argumentación en oposición a la demostración como procedimiento propio de la lógica formal.

Esta perspectiva teórica permite considerar al auditorio como un elemento que está presente en la argumentación, en ciertos acuerdos que están en el punto de partida de la escritura relativos a hechos o a teorías, incluso en aspectos que tienen que ver con lo axiológico. Tener en cuenta la persuasión para convencer permite observar qué datos se eligen y se presentan como legítimos o, al menos, adecuados. Además, es una perspectiva que se interesa por observar las calificaciones —valoraciones— que, de acuerdo con los autores, son comunes a los miembros de una comunidad. También hace posible la observación de la modalidad del pensamiento que se expresa a través de diferentes formas lingüísticas: las que tienen que ver con lo epistémico, como las diferentes formas de generalizar, las valorativas-axiológicas, las emotivas, y las formas enunciativas propias de la posición o distanciamiento del autor respecto de lo que dice. En estas últimas, es posible diferenciar modalidades de enumeración, así como las formas asertivas, imperativas, interrogativas o las expresiones de deseo. A su vez, los tiempos verbales y los pronombres ponen de manifiesto la relación más o menos distante, más o menos inclusiva que el autor tiene con el lector.

En cuanto a la retórica entendida como un cambio de perspectiva o corrimiento del uso habitual de una expresión, ellos sostienen que no

siempre provocará la adhesión del auditorio, pero señalan tres movimientos retóricos que pueden producirse en la presentación de los datos en el punto de partida de la argumentación: la elección, la presencia y la comunión de los datos de argumentación.

Respecto a las técnicas argumentativas, distinguen los siguientes tipos de argumentos:

- Los argumentos cuasi lógicos, próximos al pensamiento formal, abstractos, que tienen que ver con cuantificaciones, probabilidades, comparaciones, divisiones, inclusiones, exclusiones, entre otros.
- Los argumentos basados en la estructura de lo real, próximos a la estructura de lo real, generalizados, más pragmáticos, causales, de fines, de medios, entre otros.
- Los argumentos que fundamentan lo real: a partir de un caso, de la analogía, el ejemplo, la ilustración, el modelo y el antimodelo.
- Técnicas de disociación que modelan el lenguaje admitido.

Desde el punto de vista teórico, también he tenido en cuenta categorías de análisis de la lógica clásica y algunas actualizaciones del tema respecto al mismo problema de investigación. La clave del análisis es el razonamiento, y la argumentación en función del razonamiento puede entenderse de la siguiente forma:

El término ‘razonamiento’ se emplea de modo más estrecho refiriéndose a la actividad central de presentar las razones para sostener una opinión y para mostrar cómo esas razones son exitosas para dar fuerza a la opinión. Un argumento, en el sentido de un tramo de razonamiento [a train of reasoning], es la secuencia de opiniones y razones encadenadas que, entre ellas, establecen el contenido y la fuerza de la posición para la cual argumenta un hablante particular (Marafioti, 2003: 125).

Además de las dos perspectivas teóricas anteriores, integré el modelo que la pragmadialéctica desarrolla para el estudio de la argumentación, sintetizando así en mi trabajo los niveles retóricos, lógicos y pragmáticos. En este sentido, Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans sostienen:

La argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o el escritor se comprometen en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no acuerda. Tales debates argumentativos son el eje de la vida social. La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse en forma oral o en forma escrita. Es también una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por definición hacia los otros. Además, es una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable. [...] La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista (Van Eemeren et al., 2006: 17).

La argumentación, entonces, es considerada dentro de un desarrollo comunicativo y en la interacción, y su propósito es convencer desde un punto de vista racional. La pragmadialéctica identifica en la argumentación una dimensión normativa que tiene que ver con el conjunto de normas de una discusión razonable, y una dimensión descriptiva en tanto reconoce determinadas técnicas y formas discursivas argumentativas de relativa estabilidad. En el análisis de la argumentación, se considera fundamental comenzar por identificar lo que se denomina el punto de vista de la argumentación, para luego continuar

con el análisis de su estructura, que puede ser: única, construida a partir de dos premisas, pudiendo ser implícita una de ellas; múltiple, si los argumentos de la defensa no dependen uno del otro; coordinada, si la defensa es única y los argumentos son dependientes entre sí; y subordinada, cuando paso a paso los argumentos dependen y se derivan unos de otros.

A su vez, dentro de la estructura de la argumentación es posible diferenciar dos movimientos: el movimiento ascendente, en el que a partir de lo particular o singular se llega a la tesis o punto de vista, y el movimiento descendente, en el que dada la tesis o el punto de vista, luego se plantean los fundamentos.

Por último, he analizado el posicionamiento del autor respecto del enunciado a través de la observación de la modalidad enunciativa. Gutiérrez (1997) considera que existen grupos adverbiales que permiten una transformación atributiva. El hablante introduce una valoración modal que se efectúa sobre un segmento base. Esta transformación es una predicación semántica que cae sobre todo el enunciado lingüístico. A los grupos adverbiales que cumplen esta función los denomina *atributos enunciativos* y los clasifica de la siguiente manera:

- d. Atributos de modalidad axiológica: traducen la valoración que el yo enunciativo realiza de lo referido por el *dictum* a propósito de algunas escalas de valoración social: erróneamente, (in) correctamente, (in)adecuadamente, (in)justamente (in) oportunamente.
- e. Atributos de modalidad epistémica. Aportan sobre el enunciado de base una predicación relativa a los denominados ‘modos de conocimiento’: ciertamente, probablemente, seguramente, verdaderamente, indudablemente, evidentemente, presumiblemente
- f. Atributos de modalidad pura o modalidad emotiva. Efectúan una valoración sobre el dictum o enunciado soporte en el que se realiza una predicación que expresa la valoración subjetiva del acontecimiento mismo: afortunadamente, desgraciadamente, felizmente... Las paráfrasis de este grupo en estructuras

atributivas exigen la construcción ponderativa un + nombre: una fortuna, una desgracia, una felicidad... (Gutiérrez, 1997: 104).

### 3. Objetivo, metodología y corpus

Desde un diseño metodológico cualitativo, el objetivo específico de mi trabajo en el proyecto consistió en analizar la presencia de la argumentación en la escritura de estudiantes de grado de FHCE de la Udelar a través de la observación de las estructuras del discurso que evidencian los distintos movimientos. Abordé las secciones «Introducción» y «Conclusiones» o «Consideraciones finales» de la totalidad de las monografías disponibles porque desde el inicio consideré que allí era posible encontrar una fuerte presencia de argumentación. Por último, comparé la estructura y los movimientos argumentativos presentes en la escritura académica de las distintas disciplinas en función del género discursivo monografía.

Organicé mi trabajo en función de los siguientes objetivos:

- Determinar la presencia de la argumentación en la escritura de estudiantes de grado de FHCE, a través de la observación de las estructuras del discurso que evidencian los distintos movimientos y estructuras argumentativas.
- Analizar los movimientos argumentativos, prestando especial atención en la «Introducción» y en las «Conclusiones» o «Consideraciones finales» de la totalidad de las monografías disponibles.
- Analizar los movimientos argumentativos que están presentes cuando se plantea el territorio, se problematiza el tema y se especifican las líneas de trabajo para su resolución.
- Observar y analizar cómo se defienden los resultados finales del trabajo de investigación, cuando en la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales» se retoma el problema de investigación.
- Comparar la estructura y los movimientos argumentativos presentes en la escritura académica de las distintas disciplinas.



Seguí un diseño metodológico cualitativo, tanto en la selección de los casos a estudiar como en los procedimientos y técnicas para resolver los objetivos y preguntas de investigación.

El corpus textual con el que trabajé está integrado por una muestra de 58 monografías de grado de estudiantes de la FHCE de la Udelar. Esta muestra recoge monografías de las licenciaturas del plan 1991: Filosofía, Lingüística, Letras, Educación, Historia y Ciencias Antropológicas.

#### 4. Presentación de la aplicación del modelo de análisis en seis casos

En este apartado muestro el análisis de movimientos argumentativos que pertenecen a la sección «Introducción» de las monografías en seis ejemplos. En ellos observé: el tipo de movimiento argumentativo y el tipo de argumentos desde la teoría de la argumentación de van Eemeren (2006), la perspectiva discursiva y la modalidad enunciativa de acuerdo con Gutiérrez (1997) y la presencia de otros puntos de vista diferentes al del autor.

Señalé las diversas estructuras de la siguiente manera:

- En subrayado, el punto de vista del autor
- En negrita, el punto de vista diferente al punto de vista del autor
- En cursiva, la modalización
- Sin marcar, los argumentos.

##### CASO 1:

Licenciatura en Ciencias Antropológicas, 11 monografías observadas.

Antr. 02:

Consideramos que el divorcio representa un hecho en nuestra sociedad que conlleva elementos de *estigmatización social*; un rito de pasaje a la soledad o bien a la unión con otra persona... En el 85% de los divorcios, si hay hijos, el hombre deja de vivir con ellos,

esto supone una *metamorfosis importante* para todos los integrantes de la familia, tanto interna de cada sujeto, como *de cara a la sociedad*.

Es un movimiento argumentativo con argumentos de causas, basado en lo real, con argumentos coordinados. El movimiento es regresivo con modalización enunciativa al principio, con el uso de la primera persona del plural y, en segundo lugar, con modalización axiológica en el empleo de «importante». Se representa otro discurso cuando se introduce un porcentaje (cifra porcentual) que refiere a un dato que ha sido dicho antes. En el uso de «metamorfosis importante» se presenta la utilización de lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (2002) consideran «calificaciones», y forma parte de la retórica en la presentación de los datos. Lo mismo pasa con «de cara a la sociedad». En el punto de vista del autor también se presenta una calificación con el uso de «estigmatización social».

#### **CASO 2:**

Licenciatura en Educación, 9 monografías observadas.

Educ. 03:

Resulta acertada la concepción de los romanos, quienes establecían que tanto la esfera pública como la privada deben su pertenencia a la coexistencia de ambas, ya que por un lado es imprescindible la intimidad de las cuatro paredes para el desarrollo del individuo y por el otro también lo es el hecho de elevarse como hombre mediante la toma de acciones políticas.

Es una argumentación coordinada, basada en lo real, regresiva, con modalización epistémica al inicio, con el uso de «resulta acertada», esta misma forma también puede considerarse una calificación desde el punto de vista retórico. Hay modalización enunciativa retórica en la presentación de los datos con el uso de «por un lado» y «por

el otro». En este caso hay representación de otro discurso a través de una paráfrasis en el punto de vista del autor: «quienes establecían que».

**Caso 3:**

Licenciatura en Filosofía, 4 monografías observadas.

Filo. 02:

*Una conclusión queda explícitamente enunciada por Wittgenstein al afirmar que no es posible obedecer una regla 'privadamente', porque **de otro modo**, pensar que uno está obedeciendo una regla *sería* los mismo que obedecerla.*

Es una argumentación única con un argumento de estructura condicional. Es regresiva, con modalización enunciativa-epistémica al comienzo: «queda explícitamente anunciada». En la estructura argumental hay referencia al punto de vista opuesto a través de la forma «de otro modo». Este recurso es usado para razonar por el absurdo. También en este caso hay representación de otro discurso mediante paráfrasis, cuando el autor afirma su punto de vista y refiere al discurso de otro a partir de «al afirmar que». Con el uso de «sería» también hay modalización del autor y representación de otro discurso, de lo dicho en otro lugar o en otro momento.

**Caso 4:**

Licenciatura en Letras, 7 monografías observadas.

Letr. 02:

*Los procedimientos que encontramos en los pasajes de The Rainbow, aunque terriblemente visuales, 'pueden tener muy poco que ver con lo que supondría una efectiva plasmación fílmica e incluso con el modo de*

trabajar habitualmente en el cine'. Esto se comprueba al ver las adaptaciones que se han hecho de las obras de Lawrence para el cine, que pasan por alto los pasajes que aquí *nos interesan*.

Es una argumentación única, regresiva y el argumento está basado en lo real. El punto de vista del autor se presenta con una primera modalización cuando usa «encontramos» en primera persona del plural, que incluye a otros en la posición del autor, también se da una relación concesiva con el uso de «aunque» que forma parte de la modalización enunciativa del punto de vista. Se presenta, además, una modalización emotiva con «terriblemente» y, luego, una modalización epistémica cuando dice «pueden tener muy poco que ver» y con el uso de «supondría». Con el «supondría» se introduce otra voz, este es el caso en el que se supone de acuerdo con lo que en otro momento o lugar ha sido dicho. En el argumento también hay una modalización enunciativa con el uso de «nos interesan», que incluye de nuevo a otro en la calificación de «interés» que hace el autor.

#### **Caso 5:**

Licenciatura en Lingüística, 25 monografías observadas.

Ling. 01:

*De lo anterior se desprende que dentro del género epistolar es el subgénero informal o informal-familiar el que goza de cierto privilegio para la lingüística histórica, en tanto permite al investigador acercarse a la oralidad. Sin embargo, para este estudio se decidió no neutralizar el factor registro. Por el contrario —y como muestran los cuadros de la página 8— preferí trabajar con tres tipos de registros: formal, informal e informal familiar, entendiéndolo que la división entre los últimos puede ser metodológicamente apropiada por el período a abordar.*

Son dos estructuras argumentales coordinadas, con argumentos basados en lo real. Se presenta la modalización enunciativa al inicio con valor epistémico: «de lo anterior se desprende que», «cierto privilegio». Con el uso de «sin embargo» y «por el contrario» se establecen relaciones adversativas respecto al punto de vista inicial. Hay referencia a otro discurso «como muestran los cuadros de la página 8», y modalización axiológica con el uso de «preferí». También se observa la modalización enunciativa epistémica con el uso de «entiendo» y con el uso de «puede ser». Las dos estructuras argumentales son regresivas.

#### **Caso 6:**

Licenciatura en Historia, 3 monografías observadas.

Hist. 01

*En estas novelas el fenómeno inmigratorio cumple un rol protagónico, lo que demuestra lo insoslayable del mismo, para estos hombres que deben resguardar del avance extranjero las costumbres propias de la oligarquía porteña.*

Es una argumentación única, ascendente, basada en lo real. Hay modalización enunciativa al inicio, de valor retórico para la presentación del dato de argumentación que está valorado desde el punto de vista axiológico, cuando el autor usa «protagónico» e «insoslayable». Con el uso de «lo que demuestra» hay modalización retórica en la presentación del punto de vista. Es una estructura argumentativa que refiere a otro discurso.

## **5. Algunos resultados generales**

El total de monografías observadas en cada una de las licenciaturas fue el siguiente: en Ciencias Antropológicas (Antr.): 11, en Educación (Educ.): 9, en Filosofía (Filo.): 4, en Letras (Letr.): 7, en Lingüística (Ling.): 25 y en Historia (Hist.): 3.

A continuación muestro algunos datos generales surgidos de la observación de la sección «Introducción» y de la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales».

	Antr.	Educ.	Filo.	Letr.	Ling.	Hist.
Introducción	11	9	4	7	24	3
En las Conclusiones / Consideraciones finales	9	9	4	7	23	3

Tabla 1. La presencia de «Introducción» y de «Conclusiones» o «Consideraciones finales»

En la tabla anterior señalo cuántas monografías en cada disciplina presentan la sección «Introducción» y cuántas presentan la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales». Solo en Antropología y en Lingüística aparecen monografías que no presentan la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales».

	Antr.	Educ.	Filo.	Letr.	Ling.	Hist.
Establecer un territorio	11	9	4	7	25	3
Establecer un nicho	10	9	4	6	25	3
Ocupar el nicho	11	9	4	6	24	3

Tabla 2. La presencia del problema de investigación en la sección «Introducción»

En esta tabla registro si el autor presenta el problema de investigación cuando establece un territorio, si problematiza el tema a investigar cuando establece un «nicho» de investigación y si plantea cómo es que se propone resolver el problema. Se produce una diferencia solo en las dos últimas categorías de análisis en Antropología, Letras y Lingüística.

	Antr.	Educ.	Filo.	Letr.	Ling.	Hist.
Retoma el problema de investigación	8	9	4	7	24	3

Retoma en forma argumentativa	4	2	4	5	9	2
Retoma de otra forma	8	9	0	6	24	3

Tabla 3. La fundamentación de resultados en la sección «Conclusiones» o «Consideraciones finales»

En esta tabla registro la presencia de la argumentación relacionada con el problema de investigación en la sección “Conclusiones” o “Consideraciones finales”. En general, no se retoma de manera argumentativa en Ciencias Antropológicas, en Educación ni en Lingüística. En Historia los datos no son significativos. En Filosofía sucede en la totalidad de las monografías y en Letras no sucede de manera argumentativa solo en una de las monografías.

	Antr.	Educ.	Filo.	Letr.	Ling.	Hist.
En la Introducción	8	5	4	6	11	3
En las Conclusiones / Consideraciones finales	7	8	4	6	19	3

Tabla 4. La presencia general de movimientos argumentativos

En esta última tabla registro los movimientos argumentativos en general. Señalo especialmente que en Educación y en Lingüística su presencia es significativamente mayor en las «Conclusiones» o «Consideraciones finales» que en la sección «Introducción».

## 6. A modo de cierre

De acuerdo con lo presentado en los apartados anteriores, quiero señalar algunos rasgos propios de las distintas licenciaturas.

En Ciencias Antropológicas no observé ningún tipo especial de movimiento argumentativo ni formas especialmente marcadas de argumentos o fundamentos. Los tipos textuales predominantes son la descripción y la explicación, dentro de las que el autor construye los movimientos argumentativos. Es significativa la baja presencia de ar-

gumentación en la evaluación de resultados en las «Conclusiones». En general, el autor no discute con las fuentes a las que hace referencia, ni con las citas, así como tampoco con otros puntos de vista, sino que dialoga con ellas para integrarlas a su discurso. El planteamiento del problema de investigación queda en general presentado desde el inicio, y el tema de investigación siempre tiene que ver con algún aspecto del mundo. Sin embargo, la resolución del problema se desarrolla refiriendo a otros discursos. Tampoco se presenta ningún tipo especialmente marcado de modalización.

En Educación tampoco se evidencia ningún tipo especial de movimiento argumentativo ni de argumentos o fundamentos. Se observa un mayor trabajo argumentativo en la sección «Conclusiones» que en la sección «Introducción» y es importante la presencia de puntos de vista diferentes al punto de vista del autor. Destaco también la fundamentación a partir de fuentes y de referencias teóricas con las que el autor dialoga para integrar a su discurso. Tampoco acá se presenta ningún tipo especialmente marcado de modalización.

En Filosofía se observa que la argumentación es central en la organización de la escritura. La presentación del punto de vista del autor se manifiesta con frecuencia en oposición a algún punto de vista diferente que es representado. Se observa modalización enunciativa para la presentación de fundamentos y de puntos de vista, en especial, la modalización axiológica y epistémica. Es en la única licenciatura en la que observé la argumentación por el absurdo. La producción escrita en las monografías de Filosofía se construye en referencia a otros discursos, es decir, el autor organiza su escritura para mostrar cómo es la estructura argumental de lo dicho por otro.

En la licenciatura en Letras es significativa la presencia frecuente de movimientos argumentativos en la presentación de problema a investigar y en su justificación final. Se observan puntos de vista opuestos al del autor en todos los casos. Se manifiesta la modalización axiológica, epistémica y emotiva en la enunciación. La modalización emotiva solo se encontró en las producciones de esta disciplina. En una de las monografías (Letr. 01) se observan conclusiones de argumentación que están en discrepancia y discuten con la cita, es el único caso de todo el corpus.



En otro caso se observan interrogativas en la presentación del problema de investigación. También aquí se manifiesta la referencia a otros discursos a partir de los que se plantea el problema de investigación y su resolución.

En Lingüística tampoco se evidencia ningún tipo especial de movimiento argumentativo, así como tampoco un tipo especial de argumento o fundamento. Se observa mayor presencia de la argumentación en la sección «Conclusiones» y una mayor fundamentación a partir de ejemplos a través de la presentación de casos en el uso de la lengua. En cuatro de las monografías analizadas se presenta algún punto de vista opuesto al del autor. No se evidencia la modalización emotiva ni axiológica y en un caso se observan interrogativas en la presentación del problema.

En Historia el tipo textual más frecuente es la explicación. En los movimientos argumentativos es frecuente el uso de argumentos de autoridad, acerca de las causas, deductivos y mediante ejemplos. La modalización más frecuente es la axiológica, y se observa un caso con interrogativas en la presentación del problema de investigación.

Finalmente, siguiendo a Authier-Revuz (2003), considero que a través de las operaciones metalingüísticas —para este caso la modalización enunciativa en particular— el autor se posiciona frente a su propio discurso y al discurso de otros. En este sentido la autora sostiene que:

Quando se siguen —ciñéndose estrechamente a la materialidad de las formas— esos trazados diferentes de fronteras que los discursos dibujan en sí mismos, aparece, distinta de su posición real en el interdiscurso que le es inaccesible, la imagen de sus posicionamientos en éste, imagen propia —y por eso mismo esclarecedora— de géneros, de disciplinas, de opciones teóricas, de sujetos singulares (Authier-Revuz 2003: 47-48).

Por eso, en la zona de frontera —que es abierta por las operaciones metadiscursivas— se manifiesta el sujeto de la enunciación con todo lo nuevo del acontecimiento enunciativo. Seguir trabajando en el

análisis de la complejidad y heterogeneidad de esa zona permitirá conocer mucho más acerca del sujeto discursivo, así como también acerca de la relación entre estilos, formas de composición y temáticas disciplinares. Y esto, por supuesto, aportará información para entender cómo se construye y desarrolla el conocimiento a través de la escritura en general y de la escritura argumentativa en particular.

## Bibliografía

- AUTHIER-REVUZ, J. (2003). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: Sociedad de Profesores de Español.
- BAJTÍN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLINO, P., P. Iglesias e I. Laxalt (2013). «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas», en *Revista de Docencia Universitaria*, vol.11, n.º 1, enero-abril, pp. 105-135. Disponible en <<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- CARTOLARI, M. y P. Carlino (2011). «Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio», en *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, n.º 7, pp. 67-86. Disponible en <<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- BOLÓN. A. (2002). *Pobres palabras. El olvido del lenguaje*. Montevideo: Universidad de la República.
- GUTIÉRREZ, S. (1997). «La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad», en *Pragmática y gramática del español hablado*. Universidad de Valencia. Disponible en: <<http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/la%20periferia%20verbal%20II.pdf>>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- MOLINA, M. y C. Padilla (2013). «Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología», en *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 23, n.º 1, pp. 62-79. Disponible en <<http://revistas.userena.cl/>>

<index.php/logos/article/view/196/190>>.[Consultado el 5 de diciembre de 2015.]

- MARAFIOTI, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- MORIS, J. P., e I. G. Pérez (2014). «La monografía» en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (2000). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- VAN EEMEREN, F., R. Grootendorf y F. Henkemans (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

# CAPÍTULO 7

## FUNCIÓN Y SIGNIFICADOS DE LOS VERBOS DE PERCEPCIÓN EN LAS MONOGRAFÍAS DE GRADO *Carmen Lepre*

### 1. A modo de introducción

La delimitación del estudio obedeció a las siguientes razones:

a. En la mayor parte de las monografías los autores reforzaban sus argumentos a través de la mostración de sus percepciones: sus creencias, sus observaciones, sus descubrimientos.

b. El verbo *ver* sostiene, por lejos, el primer lugar como verbo de percepción que atestigua estas observaciones. Por lo tanto, podría resultar esclarecedor, a los efectos de describir los mecanismos argumentativos, observar sus ocurrencias, las estructuras sintácticas que ocupan, los significados que aportan al todo.

c. El verbo *observar* se presenta como su contraparte, oficiando como un verbo de percepción que se constituye en un argumentador de mayor peso.

d. El verbo *creer* surge como una necesidad para aportar significados relativos a un *yo* argumentador que se hace presente. Se trata de enunciados en los que la opinión personal surge, y el verbo la modaliza, o hacia una aserción plena, o hacia una zona intermedia en donde la duda sobre lo que se dirá en la subordinada se instaura.

Se podría de esta manera elaborar una suerte de escala entre dos polos, con contextos de mayor o menor fuerza argumentativa.

## 2. Los aportes de lingüistas

Simon Dik (1981) describió los estados de cosas a través de dos parámetros: el control y el dinamismo. Mientras el control hace hincapié en el sujeto como responsable o no de lo enunciado por el verbo y el marco predicativo (verbo y complementos), el dinamismo apunta a describir el cómo del proceso, o de la acción, o del estado, es decir, el carácter aspectual del lexema verbal. A partir de esa distinción metodológica, se entiende que hay acciones, procesos, posicionamientos o estados de los cuales es responsable la relación establecida entre el significado del lexema verbal y el carácter del sujeto.

En ese entorno descriptivo, los verbos de percepción son portadores de significados variadísimos, en los que el sujeto puede ser un experimentador o un agente. Todo depende de si hay control o no por parte de ese sujeto.

Mientras *ver* implica «percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz» (DRAE en línea), el verbo *observar* implica «mirar atentamente, examinar» (ibid.). En el primer caso, hay un sujeto experimentador, y en el segundo caso el sujeto es controlador, agente.

El verbo *creer*, por su parte, oscila entre dos acepciones: «pensar u opinar algo»; «tener algo por verosímil o probable» (DRAE en línea). El sujeto es experimentador de esa percepción. No hay un agente, no hay control. Solamente se enuncia un estado mental del que el productor es partícipe.

Atendiendo a la percepción visual que designan *ver* y *observar*, Elena de Miguel (1999) considera dos fases en el significado aspectual de esta percepción visual: la puntual —el acto mismo de percibir algo—, y la procesual o durativa —el seguir viendo de forma prolongada—.

Estos mismos significados son retomados por otros estudiosos, oponiendo *ver* a *mirar* u *observar*.

Siempre considerando percepciones visuales, *ver* es un proceso que implica un sujeto experimentador, no agentivo, a diferencia de *observar* que es una acción con un sujeto agente. El verbo *creer*, en cambio, posee sujetos experimentadores, porque es netamente una percepción intelectual.

Jorge Fernández Jaén (2005) presenta pruebas con las que podemos atender al carácter agentivo o no de los verbos. Un verbo como *ver* no admite imperativos, o complementos de finalidad o modificadores adjuntos que impliquen intencionalidad (*con entusiasmo, voluntariamente, a propósito*), a diferencia de un verbo como *observar*, que sí los admite.

Pero hay otros aspectos a tener en cuenta de los verbos de percepción visual. Carlos Moreno Cabrera (1991) entiende que, además del significado de percepción visual, con sujetos agentivos y no agentivos, *ver* posee por extensión otro significado: la percepción intelectual, un sentido intelectual cognitivo abstracto. Es entonces que *ver* se reinterpreta como *comprender*.

Es justamente este significado, entre otros más, el que está muy activo en las monografías, aunque depende de la especialidad. Por su naturaleza misma, en las monografías de Letras, que tienen por objetivo la descripción y el comentario de textos literarios, no surgen formas de *ver* con sus significados reinterpretados. En los ejemplos presentados más adelante se los podrá apreciar.

### 3. Verbos de percepción visual *ver* y *observar* en el corpus

En la muestra, los dos verbos de percepción visual se presentan como portadores de significados que parecen ser argumentos, razones, que fortalecen la información dada. Pero mientras el verbo *observar* posee sujetos agentes en muchos de sus significados reinterpretados, el verbo *ver* se presenta con numerosísimos sujetos experimentantes (que serán genéricos e implícitos en el caso de las formas impersonales) y pocos sujetos agentes, todos ellos dependiendo de los significados que adopte cada verbo *ver* en particular.

Por su parte, los objetos, complementos directos, son por lo general abstractos, justamente porque sus significados se modifican, dejan de ser literales, para convertirse en reasignaciones metafóricas que cubren aspectos intelectivos.

El verbo *observar* asume varios significados que suponen sujetos en su mayoría controladores, como podemos leer en la siguiente serie:

constatar/ descubrir/ mostrar → estudiar/ descubrir → estudiar/ leer → leer  
→ ser testigo → ser testigo/ constatar

El verbo *ver*, en cambio, es portador de una polisemia difícil de superar. Sus significados van desde la percepción visual hasta la interpretación de significados, en una cadena que ilustraremos con los ejemplos y que además mostramos aquí:

actividad visual → actividad visual metafórica → actividad visual entendida como contacto personal → considerar → considerar/ entender → darse cuenta → darse cuenta/ comprobar → descubrir → estar/ existir → determinar → encontrar → entender → estudiar/ analizar/ tratar → leer/ interpretar

A diferencia de lo que ocurre con *observar*, los ejemplos del verbo *ver* poseen complementos predicativos motivados por los significados intelectivos que asume.

El verbo *creer* se mueve entre estos dos polos:

pensar o considerar → tener algo por probable

## 4. El verbo *observar*

1. Constatar/ descubrir/ mostrar
  - a. Esta visión es observable en la obra saussureana.
  - b. Hemos podido observar que la enseñanza verbal materna, por ejemplo, se puede clasificar en gran parte con las mismas categorías que clasificamos el lenguaje privado de los niños.
  - c. Pero, como no se requiere una teoría platónica especial de los objetos matemáticos, entonces, depende de la observación de que al aprehender una regla matemática he logrado algo que depende de mi propio estado...

- d. Una vez logrados dichos objetivos, se espera observar en los alumnos conductas que muestren el correcto dominio de los aprendizajes, si estas conductas son las esperadas...
2. Estudiar/ descubrir
  - a. ...observando qué variables influyen en el destinatario.
3. Estudiar/ leer
  - a. Nosotros así examinamos sus respuestas observables a problemas particulares de adición, para ver si sus respuestas concuerdan con las nuestras.
4. Leer/ mostrar
  - a. Como se observa en el esquema adjunto.
  - b. ...puede observarse en la obra de Ferdinand de Saussure (Curso de Lingüística General, 1993).
  - c. La forma de abordar el tópico a comienzo de la clase es, por lo general, bastante ritualizado, como se puede observar en las siguientes secuencias...
5. Ser testigo
  - a. En la clase de Educación Social y Cívica observamos esta secuencia...
6. Ser testigo/ constatar
  - a. Como se observa, todos los comienzos de clase y los anuncios de tópicos a tratar están a cargo de los docentes. Junto con el poder tiene la decisión de qué tema se va a abordar.



## 5. El verbo *ver*

1. Actividad visual
  - a. Vemos lo que el personaje ve.
2. Actividad visual metafórica
  - a. El primero sería un plano general que enfatiza el entorno donde vemos a uno de los Brangwen trabajando la tierra y levantando la cabeza hacia el cielo.
3. Actividad visual entendida como contacto personal
  - a. En ella habla de la muerte de un hermano de ellos y lamenta que no lo veía hacía dos años por una deuda que él sentía tener para con ellas.
4. Considerar
  - a. Quine ve a la filosofía del lenguaje como dentro de un marco hipotético de psicología conductista.
5. Considerar/ entender
  - a. Al mismo tiempo, buscamos algún allegado de la pareja, para que nos narre cómo ve la trayectoria de ese divorcio, con el objetivo de enriquecer la etnografía.
6. Darse cuenta
  - a. Si se observa el comienzo de cada clase vemos que cuando el profesor no está ejerciendo directamente su rol de autoridad dentro del grupo, la interacción es poco menos que caótica.

7. Darse cuenta/ comprobar
  - a. ...como se verá, el hecho de que un número de archivo venga antes que otro no tiene directa incidencia en que la fecha del ese documento sea anterior.
  
8. Descubrir
  - a. ...en Kant vemos el punto de partida de esta nueva actitud ante la filosofía...
  - b. De este modo, podemos ver al otro como una abstracción, una instancia psíquica de configuración que me permite reconocermelo como yo, y estructura en mi pensamiento la distinción yo-no yo.
  
9. Estar/ existir
  - a. Entre primos también se ve el tuteo.
  
10. Determinar
  - a. Nosotros así examinamos sus respuestas observables a problemas particulares de adición, para ver si sus respuestas concuerdan con las nuestras.
  
11. Encontrar
  - a. De igual forma vemos en la escritura sólo una versión final de un pensamiento.
  
12. Entender
  - a. Pero se ve que la pregunta no es totalmente abierta

13. Estudiar, analizar, tratar
  - a. Cada una de las contraposiciones es llamada por Kant, antinomia. Él detecta cuatro, que no veremos aquí.
  
14. Leer, interpretar
  - a. ...entre sus líneas indicios de un habla más desconstruida, típica de la oralidad, por ejemplo el rehilamiento de la / /, que podría verse en la presencia errónea de la grafía <y>.

## 6. El verbo de percepción intelectual *creer* en el corpus

El verbo *creer*, por su parte, posee dos estructuras argumentales: *creer algo* o *creer en algo*. En el primer caso, el complemento objetivo es *lo que alguien cree*. En el segundo caso, el régimen preposicional convierte al verbo en portador de un acto de fe.

En las monografías de grado estudiadas, se lo lee en su primer esquema actancial. *Lo que* se cree aparece en una estructura oracional subordinada o a veces en infinitivo. Y no refiere, en ninguno de los casos, a un acto de fe. Por el contrario, este verbo de percepción intelectual se muestra como portador de dos significados básicos en estas monografías. O equivale a *pensar, considerar*, o equivale a *no estoy seguro: me parece, pero no puedo afirmarlo con seguridad*.

En la gran mayoría de los casos se utiliza con el primer significado, pero con algunas restricciones:

- la monografía debe estar redactada en primera persona, del singular o del plural; de esta forma, refiere al yo enunciadore;
- los fragmentos del texto monográfico son porciones en las que el productor emite su opinión y se compromete con ella. Eso significa que su voz surgirá en los ejemplos que se mostrarán a continuación.

## 6.1. Creer y sus significados

### 1. Pensar, considerar

- a. Creemos que las dos ocurrencias del uso del vos que registramos en nuestro corpus se deben a interferencias de la oralidad que seguramente ya están presentes en el medio.
- b. Ahora bien, ¿podemos creer que la zona real de desarrollo se corresponde con una línea natural?
- c. Esto último creo que se puede deber a que el docente no necesita mecanismos para dar a entender que está atento al desarrollo de la clase.
- d. En cuanto a esto creo que la forma de apreciarlo cabalmente es en las grabaciones más que en las transcripciones...
- e. En segundo lugar, si bien es cierto que el narrador busca una cierta complicidad con el lector, creo que dependerá del horizonte de lectura de cada lector el que la encuentre o no; y no creo que eso dependa del género del lector en cuestión.
- f. Estoy de acuerdo en general con lo que Woodcock plantea y creo que su análisis es inteligente cuando se refiere a las interacciones de los personajes dentro de la ficción.
- g. A pesar de que este término es utilizado por el autor para sociedades tradicionales, creo que puede ser aplicable en nuestra sociedad para el matrimonio, en el sentido de que nos ayuda a comprender su significado holístico, no se trata de que en el matrimonio esté implicada toda la sociedad, pero sí todas las dimensiones sociales.
- h. Hablamos de muchas cuestiones personales y sobre cambios culturales, fue una entrevista distendida en la que nos sentimos cómodas, creo que me dio mucha información pertinente.
- i. Creo que las contradicciones se presentan en tanto se refieren a distintos tipos de inseguridad.

- j. Generó cierta tristeza en mí también, pero creo que desde un punto de vista personal, el hecho de que sea un tema compartido, lo hace más interesante, siento que de alguna manera influye para poder profundizar más fácilmente.
- k. Creo que cedió ante el primer impulso, el impulso del odio ante el recuerdo.
- l. Creo que aunque una recomponga su vida amorosa hay un antes y un después.
- m. Creemos que es interesante desde este punto de vista, la idea que nos brinda Kopytoff en relación a la vida social de los objetos, o bien, de las mercancías.
- n. Creo que aquí es donde se ve más claramente el proceso desproletarización.
- o. Por eso, como Castel, creo que es posible distinguir tipos de riesgo y a partir de esa distinción atacar y combatir por separado y con éxito los mismos.
- p. Creemos que ese efecto es producido, justamente, por el carácter social del fenómeno y del conjunto de relaciones simbólicas construidas por el grupo entorno a sí mismo, basadas en los valores de igualdad, solidaridad, compañerismo, autonomía, los cuales generan marcadores identitarios de lo que es Vilardevoz.

## 2. Estar casi seguro

- a. Creo que en la mayor parte de mis visitas (a esta altura) la he encontrado encorvada sobre la pileta de lavar.
- b. Creo, por la forma de su cuerpo, que al igual que Nico se trata de un chico transvestido.
- c. Creo que se sintió halagado, o, en última instancia, le parecería divertido, exótico, que alguien se interesara por él y su grupo de esa manera.

## 7. Comentarios sobre la muestra

Los ejemplos presentados son una mera selección de los encontrados en las monografías; están elegidos porque permiten mostrar los diversos significados que adoptan estos verbos de percepción, sean agentivos o no agentivos.

En tanto en las monografías de grado resultan importantes las opiniones de los autores, porque ellas mismas dejan traslucir comprensión del tema y su compromiso con él, la presencia de verbos que apunten a la percepción intelectual se hace obligatoria, o por lo menos, necesaria.

Tanto las monografías de Filosofía, como las de Educación y de Lingüística poseen esa característica, y en ellas la presentación de los razonamientos del autor va de la mano con el léxico elegido.

En las monografías de Letras no se leen estos verbos con la misma frecuencia. Por el contrario, el verbo *ver* surge con su significado literal, o un significado ampliado metafóricamente en el sentido de *ver a través de los ojos del narrador*, *ver a los personajes actuando*.

Sin embargo, el verbo *crear* se hace presente en las monografías de todas las especialidades, porque las consideraciones personales de los productores están en todas ellas.

Los sujetos son experimentadores en su mayoría, porque los verbos no asumen actividades, sino procesos mentales: *darse cuenta*, *descubrir*, *entender*.

Si estos mismos verbos significan *explicar*, *presentar*, el sujeto será agente. Si los verbos significan *ser testigo*, *estar*, *existir*, el sujeto será no agentivo, no experimentador, neutro. Se describe por su negativa total. Dik habla en estos casos de un sujeto cero.

Por otra parte, ya hemos mencionado y lo reiteramos, que este corrimiento semántico permite la presencia de sintagmas nominales o preposicionales que refieran a entidades abstractas, dado el carácter de percepción intelectual que se manifiesta, tanto en *ver*, como en *observar*. En los dos casos, estos verbos asumen conocimientos, razonamientos, actividades intelectuales.

A través del verbo *creer* se emite la voz del enunciador. Se puede realizar una prueba sintáctica de supresión, y evitarlo en los ejemplos. Se puede hacer eso con cada uno, y la información sustancial no cambia.

Véase un ejemplo con el significado 1:

Creo que las contradicciones se presentan en tanto se refieren a distintos tipos de inseguridad.

Las contradicciones se presentan en tanto se refieren a distintos tipos de inseguridad.

Al suprimir el verbo *creo*, el enunciado mantiene la aserción, pero no surge la voz del enunciador, no se lee su convicción respecto de esa información. Por lo tanto la aserción se desdibuja, pierde protagonismo.

Del contraste entre los dos ejemplos surge una conclusión: la presencia del verbo *creer* presenta el matiz de fortaleza asertiva. El compromiso asertivo convierte la información en algo de mayor peso. Algo como eso lo digo yo, eso es lo que yo pienso.

Véase ahora un ejemplo con el significado 2:

Creo que en la mayor parte de mis visitas (a esta altura) la he encontrado encorvada sobre la pileta de lavar.

En la mayor parte de mis visitas (a esta altura) la he encontrado encorvada sobre la pileta de lavar.

A diferencia de lo que ocurre con el significado 1, en este significado el verbo *creer* es portador de un matiz de baja asertividad hacia *lo creído*. Es un comentario, una información que posee una carga fuerte de subjetividad, una impresión personal.

En suma, los tres verbos son portadores de significados que refieren más a actividades intelectuales que a actividades físicas en estos entornos.

En tanto el género discursivo es esencialmente explicativo-argumentativo, el autor utilizará un léxico y una organización sintáctica acorde. La presencia de primeras personas del plural o del singular

muestran el mayor o menor grado de compromiso con las aseveraciones formuladas.

También es frecuente que esta primera persona alterne con formas aparentemente inagentivas como *se verá más adelante, se ve que..., se puede observar...* Y digo *aparentemente inagentivas* porque, en realidad, la presencia del autor incluyendo al lector aparece implícita. Es una inagentiva que apunta a un sujeto genérico, alejando al lector y alejando al autor, pero incluyéndolos igualmente en el compromiso más laxo, porque el autor sabe que el lector continuará leyéndolo.

En consecuencia, estos verbos actúan como el soporte permanente de la presentación de razones, descripciones y explicaciones. Pero mientras el verbo *ver* posee extensa y diversa polisemia y se presenta en el entorno de percepciones intelectuales menos precisas y más genéricas, el verbo *observar* se constituye como un presentador fuerte de pruebas que aseguran la argumentación, y el verbo *creer* aporta al discurso la fortaleza de un enunciador que se compromete con lo que está informando. Su vinculación con una percepción que surge como opinión personal permite reafirmar lo asertado en la subordinada, que será el soporte real de la información que se brinda. De esta forma, la argumentación se carga de subjetividad, y esa subjetividad permite, al decir de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), un argumento fuerte.



## Bibliografía

- CANO AGUILAR, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.
- DE MIGUEL, E. (1999). «El aspecto léxico», en *Gramática Descriptiva de la lengua española. Volumen 2*. Madrid: Espasa, pp. 2977 y ss.
- DIK, S. (1981). *Gramática funcional*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ JAÉN, J. (2005). «Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva», en *Interlingüística*, vol. 16, n.º1, pp. 391-405.
- MORENO CABRERA, C. (1991). *Curso Universitario de lingüística general. Volumen I*. Madrid: Síntesis.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Disponible en <<http://dle.rae.es/>>\_. [Consultado el 22 de setiembre de 2015.]

# CAPÍTULO 8

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN TRABAJOS MONOGRÁFICOS DE TRES CARRERAS DE HUMANIDADES: LAS REPRESENTACIONES DEL DISCURSO AJENO Y EL DISCURSO PROPIO

*Hernán Correa Suárez*

## 1. Introducción

El modo en que los autores incorporan el discurso de otros a su propio discurso se torna particularmente importante en los trabajos monográficos de grado en tanto estos, además de ser instrumentos de evaluación de saberes disciplinares en el ámbito universitario (como se plantea en el capítulo de Gabbiani y en el capítulo 9 de Orlando, en este volumen), están entre los primeros trabajos en los que los estudiantes pueden comenzar a crear sus voces de autor.

En este capítulo, estudiaré dos de los muchos mecanismos relacionados con la presencia del autor y con la referencia al discurso de otros en textos académicos: la marcación de primera persona y el uso de las citas textuales. Tomando la propuesta de Authier-Revuz (2001) como referencia para el estudio de la representación del discurso ajeno y la clasificación de citas textuales planteada en García Negroni (2008), compararé algunas características de los trabajos que hacen al modo en que los nuevos autores crean sus voces de autor en las tres disciplinas. A partir de esta comparación y de los datos recabados a través de un cuestionario en línea respondido por más de 400 estudiantes de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) en condiciones de escribir trabajos monográficos para la aprobación de algunos

cursos de sus planes de estudio, reflexionaré acerca de la utilidad de los estudios cuantitativos y comparativos de las características estilístico-verbales de los géneros discursivos disciplinares para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario.

## 2. La tensión entre la construcción del discurso propio y la representación del discurso ajeno

La integración de las múltiples voces que se relacionan en los trabajos monográficos no resulta sencilla de tratar para los autores menos experimentados. Muy frecuentemente, el discurso de los referentes opaca el discurso de los autores y creo que esto es esperable, al menos en los estudios de grado<sup>28</sup>. Sin embargo, a los efectos de la creación de una voz de autor, llegar a un equilibrio entre la construcción de un discurso propio y la representación de discursos ajenos sería muy importante para los escritores novatos que intentan insertarse en una comunidad disciplinar. Entiendo que esta tensión es inevitable dada la complejidad del proceso de integración del discurso ajeno al propio.

Authier-Revuz (2001) da cuenta de esa complejidad a partir de cuatro operaciones básicas (agrupadas de a dos) que definen cuatro modalidades de referir al discurso de otros. Las cuatro operaciones mencionadas por Authier-Revuz (2001) son, por una parte, la predicación y la modalización y, por otra parte, la paráfrasis y la mostración.

Podemos hablar de predicación «cuando el objeto del decir es un decir ajeno, cuando aquello de lo que se habla es otro discurso, cuando la predicación efectuada por el decir se realiza *sobre* un decir ajeno» (2001: 6, el resaltado es mío). La modalización, en cambio, es «un decir *a la manera de* otro decir» (2001: 6, el resaltado pertenece al original). En esta operación, el discurso ajeno es una suerte de filtro del discurso propio y es justamente esto lo que da más cabida a la creación de una voz de autor. Cuando un autor modaliza el discurso ajeno incorpora las ideas de otros a sus propias ideas (para adherir a ellas, comentarlas, analizarlas

---

28 Las creencias de los docentes y los planteos de los planes de estudio acerca de qué es esperable en un trabajo monográfico se analizan en el capítulo de Gabbiani.

o rechazarlas). Estas modalizaciones del discurso de otros y la selección misma de los discursos a modalizar son algunos de los mecanismos que permiten a los autores manifestar su voz. La paráfrasis opera representando el discurso ajeno mediante una cierta equivalencia (no necesariamente estricta) de significados o discursos (2001: 21). La mostración, en cambio, fija el discurso ajeno y lo muestra como una cosa «que el discurso citador sólo pretende exhibir» (2001: 6).

Según Authier-Revuz (2001), estas cuatro operaciones se combinan dando lugar a cuatro modos de referir al discurso ajeno, a saber, la predicación por mostración, la predicación por paráfrasis, la modalización por mostración y la modalización por paráfrasis. En la zona de la predicación por paráfrasis (o zona del discurso indirecto) se establece una congruencia entre lo enunciado y lo referido con una equivalencia de significado o de discurso (2001: 26 y ss.). La zona de la predicación por mostración, en cambio, «queda definida por el hecho de que en (A) [llama (A) a la operación de predicación] el discurso ajeno es objeto del decir y por el hecho de que en (b) [llama (b) a la mostración] su imagen pasa por una mostración del mensaje» (2001: 27).

En la zona de la modalización por paráfrasis (o zona de modalización del decir como discurso segundo), se habla de un objeto cualquiera a través de una paráfrasis del discurso ajeno (2001: 28). Aquí el discurso ajeno modaliza el discurso propio a través de expresiones que pueden oponerse a las que explícitamente marcan el discurso del enunciador, como *a mi parecer*, o *me parece*, entre otras (2001: 28). La zona de la modalización por mostración (o zona de la modalización autonómica del préstamo) queda definida por aquellas representaciones en las que se marcan explícitamente las fuentes de los discursos ajenos que se toman como préstamo para modalizar los discursos propios (2001: 29 y ss.). Algunas de las expresiones que se utilizan como recurso para esta marcaación incluyen *siguiendo a X* y *en el sentido que X le da a Y*, entre otras (2001: 29 - 30).

La tabla 1 muestra ejemplos de las cuatro modalidades de representación del discurso ajeno extraídos de los trabajos monográficos que analizaré aquí. Se indican entre paréntesis los códigos de ubicación de las monografías en el corpus del proyecto en el que se enmarca este

trabajo. Los discursos ajenos a los que los ejemplos hacen referencia se presentan en *itálicas*.

MODO DE REPRESENTACIÓN	EJEMPLOS
Modalización por mostración	<p>En palabras de Vygotsky: «<i>La analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas</i>». (Ling. 02)</p> <p>Pero es sumamente importante [...] coincidir con Kripke cuando afirma [...] en el párrafo 201 de las Investigaciones que «<i>nuestra paradoja era ésta: una regla no podía determinar ningún curso de acción porque todo curso de acción puede hacerse concordar con la regla. La respuesta era: Si todo puede hacerse concordar con la regla, entonces también puede hacerse discordar. De donde no habría ni concordancia ni desacuerdo</i>». (Filo. 03B)</p>
Modalización por Paráfrasis	<p>Desde esta perspectiva, <i>el fenómeno de evasión altera la realidad desarrollando una angustia existencial, conduciendo al conformismo y al abandono</i>. (Educ. 02)</p> <p>Para Kripke, <i>esta forma de ver el argumento no es errada</i>. (Filo. 03B)</p>
Predicación por mostración	<p>Dice Wittgenstein: «<i>¿Dices, pues, que la concordancia de los hombres decide lo que es verdadero y lo que es falso? - Verdadero y falso es lo que los hombres dicen; y los hombres concuerdan en el lenguaje</i>». (Filo. 04)</p> <p>El autor señala que «<i>el significado de una oración no determina de manera singularizadora en todos los casos qué acto de habla se realiza en una emisión dada de esa oración, puesto que un hablante puede querer decir más de lo que efectivamente dice</i>». (Ling. 19)</p>
Predicación por Paráfrasis	<p>Vimos que en TLP 4.112 [es decir, Tractatus logico-philosophicus, párrafo 4.112] nos dijo que <i>el objeto de la filosofía era elucidar, clarificar las proposiciones</i>. (Filo. 01C)</p> <p>Vigotsky sostiene que <i>el aprendizaje es mediado</i>. (Ling. 02)</p>

Tabla 1. Ejemplos de las diferentes modalidades de representación del discurso ajeno

Para este trabajo, he optado por integrar la propuesta de Authier-Revuz (2001) al estudio de un mecanismo muy frecuente de representación del discurso de otros: las citas textuales.

García Negroni (2008: 23-24) distingue cuatro tipos de cita. En un primer lugar, existen citas que son solo una mera repetición del discurso original presente en las fuentes de información utilizadas como insumo. Estas citas (llamadas citas integradas) quedan ensambladas al cuerpo del texto y poseen referencias a los autores, obras y páginas de las fuentes de las que el autor del trabajo ha extraído la información. En segundo lugar, las citas no integradas, como su nombre lo indica, no forman parte del cuerpo central del texto y se incluyen en notas al final del documento o al pie de página. En tercer lugar, las citas parcialmente integradas (o citas de parafraseo) son las que hacen referencia a los autores y obras de las fuentes y que, ensambladas al cuerpo del texto, retoman las palabras de las fuentes sin repetirlas. Finalmente, García Negroni (2008) describe un cuarto tipo de citas, a saber, las citas destacadas, que son más largas que las integradas y, por lo tanto, deben aparecer en los trabajos en párrafo aparte. A los efectos de este trabajo, consideraré las citas destacadas y las integradas como pertenecientes a una misma clase, mientras que las citas de parafraseo y las citas no integradas conformarán clases distintas.

Dejando de lado el discurso ajeno y concentrándome en el discurso de los autores menos experimentados, estudiaré también uno de los mecanismos relacionados con la creación de la voz de autor que presenta más variación disciplinar: el uso de marcas morfológicas de primera persona (en particular, en sus formas verbales y pronominales). Los estudios que analizan las apariciones de marcas de primera persona en corpus multidisciplinares de trabajos académicos son escasos para el español y trabajan, principalmente, sobre corpus de artículos de investigación. Para el inglés, hay estudios comparativos como los de Hyland (2002 y 2008) que abordan la presencia del autor y la subjetividad en el discurso de varias disciplinas. Si bien estos estudios no tratan con trabajos monográficos, podrían servir como punto de comparación de los resultados que presento aquí, tomando en cuenta que algunos autores sostienen que los trabajos monográficos pueden considerarse como una

primera aproximación a la escritura de artículos de investigación (como se plantea en el capítulo de Gabbiani).

### 3. ¿Existen características distintivas de los trabajos monográficos en las distintas disciplinas?

Dado que las monografías son algo extensas para trabajar manualmente las cuestiones que hoy me ocupan, utilicé la *suite Freeling*<sup>29</sup>, creada por el Centro de Tecnologías y Aplicaciones del Lenguaje y el Habla (TALP) de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), para realizar un primer análisis automático de la morfología y la sintaxis de cada uno de los trabajos. Una vez realizado el análisis automático, revisé manualmente los casos dudosos o incorrectos y corregí las marcas cuando fue necesario. Luego del análisis morfosintáctico, realicé manualmente la anotación independiente (en inglés, *stand-off annotation*)<sup>30</sup> de las modalidades de representación del discurso ajeno y de los tipos de cita presentes en el subcorpus de trabajo, utilizando para ello el software para anotación de fenómenos lingüísticos MMAX2<sup>31</sup>. La tabla 2 muestra algunos datos del subcorpus de trabajo:

	Filosofía	Lingüística	Educación
Cantidad de trabajos	3	2	2
Cantidad de palabras <sup>32</sup>	26.313	24.452	17.233

Tabla 2. Datos del subcorpus de trabajo

29 Disponible en <<http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>>.

30 Se entiende por *anotación independiente* (o *stand-off annotation*, en inglés) todo aquel trabajo de anotación (manual o automático) que no se realiza directamente sobre el corpus de trabajo digitalizado, sino sobre estructuras de datos que lo representan.

31 Disponible en <<http://mmax2.sourceforge.net/>>.

32 El término palabra no está usado aquí en su sentido usual. Dado que la mayoría de las locuciones, entre otras unidades pluriverbales, han sido contabilizadas como una única pieza léxica, la cantidad de palabras del subcorpus de trabajo (en el sentido usual) es algo mayor. Cuando haga referencia a estos datos, utilizaré los términos palabra y pieza indistintamente.

Si bien el subcorpus sobre el que trabajo no es representativo del universo de trabajos monográficos de las tres disciplinas estudiadas, los datos que presentaré en esta sección permiten esbozar algunas conclusiones acerca de los mecanismos que me he propuesto estudiar.

Las tablas 3 y 4 muestran la cantidad de ocurrencias y la distribución porcentual de las formas verbales y pronominales de primera persona del singular y del plural en los trabajos estudiados de cada una de las tres disciplinas.

	1. <sup>ra</sup> sg., verbal	1. <sup>ra</sup> sg., pronominal	1. <sup>ra</sup> pl., verbal	1. <sup>ra</sup> pl., pronominal	Totales
Filosofía	206	31	133	76	446
Lingüística	43	4	74	17	138
Educación	0	0	79	18	97

*Tabla 3. Cantidad de ocurrencias de las formas de primera persona por disciplina*

	1. <sup>ra</sup> sg.	1. <sup>ra</sup> pl.	Totales
Filosofía	53,14 %	46,86 %	100 %
Lingüística	34,06 %	65,94 %	100 %
Educación	0,00 %	100,00 %	100 %

*Tabla 4. Distribución por disciplina de las formas de primera persona*

Una primera lectura de estas cifras deja en claro que existen diferencias disciplinares importantes en el uso de este tipo de marcas morfológicas. En filosofía, las marcas morfológicas de primera persona del singular y del plural parecen ser usadas casi por igual mientras que en lingüística y educación, las marcas del plural parecen ser más frecuentes. En particular, en el caso de los trabajos de educación, no se encuentran marcas de primera del singular, lo que hace pensar que en



esta comunidad disciplinar se exige que los autores se «distan cien» de sus trabajos a través de las formas no personales o el plural de modestia, tal como es tradición en las ciencias más «duras».

La tabla 5 muestra la frecuencia de aparición de formas de primera persona en los trabajos estudiados de cada una de las tres disciplinas.

	1. <sup>ra</sup> sg.	1. <sup>ra</sup> pl.	1. <sup>ra</sup>	Palabras
Filosofía	0,90 % (237)	0,79 % (209)	1,69 % (446)	26.313
Lingüística	0,19 % (47)	0,37 % (91)	0,56 % (138)	24.452
Educación	0,00 % (0)	0,56 % (97)	0,56 % (97)	17.233

*Tabla 5. Frecuencia de aparición de formas de primera persona (sobre el total de palabras)*

Las frecuencias observadas de aparición de las formas de primera persona en las tres disciplinas son comparables a las obtenidas por otros investigadores en el área (generalmente trabajando sobre corpus de artículos de investigación), tanto para el español como para el inglés (véase, por ejemplo, García Negroni, 2008 o Hyland, 2002). Es entonces que, considerando que son las esferas de uso las que otorgan estabilidad a los tipos de enunciados que conforman los géneros discursivos (como las monografías o los artículos) y que algunas esferas de uso permiten más variación en las características estilístico-verbales de sus enunciados que otras (Bajtín, 2002: 252), esta compatibilidad entre las frecuencias observadas aquí y las observadas por otros investigadores para las mismas disciplinas podría ser un indicador de la poca variación permitida en las disciplinas relevadas.

Las tablas 6 y 7 muestran la cantidad de ocurrencias y la distribución porcentual de los distintos tipos de citas textuales en los trabajos estudiados de cada una de las tres disciplinas.

	Integradas	Parafrásticas	No integradas	Totales
Filosofía	75	34	2	111
Lingüística	58	61	4	123

Educación	75	15	0	90
-----------	----	----	---	----

*Tabla 6. Cantidad de ocurrencias de los distintos tipos de cita por disciplina*

	Integradas	Parafrásticas	No integradas	Total
Filosofía	67,57 %	30,63 %	1,80 %	100 %
Lingüística	47,15 %	49,59 %	3,25 %	100 %
Educación	83,33 %	16,67 %	0,00 %	100 %

*Tabla 7. Distribución de los tipos de cita por disciplina*

Aquí también quedan de manifiesto las diferencias disciplinares. Tanto en filosofía como en educación, parece existir una preferencia clara por las citas integradas. En lingüística, en cambio, las citas integradas y las parafrásticas parecen ser utilizadas casi por igual. Queda claro también que, para estas tres disciplinas, el uso de citas no integradas es marginal.

Las tablas 8 y 9 muestran la cantidad de ocurrencias y la distribución porcentual de los distintos modos de representación del discurso ajeno en los trabajos estudiados de cada una de las tres disciplinas.

	Mod.- Mos.	Mod.- Para.	Pred.- Mos.	Pred.- Para.	Dudoso	Totales
Filosofía	9	8	38	53	3	111
Lingüística	25	32	40	24	2	123
Educación	3	9	72	6	0	90

*Tabla 8. Cantidad de ocurrencias de los distintos modos de representación del discurso ajeno por disciplina*

	Mod.- Mos.	Mod.- Para.	Pred.- Mos.	Pred.- Para.	Dudoso	Totales
Filosofía	8,11 %	7,21 %	34,23 %	47,75 %	2,70 %	100 %

Lingüística	20,33 %	26,02 %	32,52 %	19,51 %	1,63 %	100 %
Educación	3,33 %	10,00 %	80,00 %	6,67 %	0,00 %	100 %

*Tabla 9. Distribución de los modos de representación del discurso ajeno por disciplina*

De acuerdo con los datos, las modalidades de representación del discurso ajeno más utilizadas son la predicación por paráfrasis (en filosofía) y la predicación por mostración (en lingüística y educación). Parece ser el caso que, al menos en lo que respecta a cómo se representa el discurso de los otros en los trabajos monográficos, la disciplina que admite más variación es la lingüística ya que, en filosofía, el uso de la modalización (sea por mostración, sea por paráfrasis) no es frecuente y, en educación, la predicación por mostración se utiliza casi exclusivamente.

Las tablas 10 y 11 muestran la distribución porcentual de las cuatro operaciones involucradas en la representación del discurso ajeno propuestas en Authier-Revuz (2001), en los trabajos estudiados de cada una de las tres disciplinas.

	Modalización	Predicación	Dudoso	Totales
Filosofía	15,32 %	81,98 %	2,70 %	100 %
Lingüística	46,34 %	52,03 %	1,63 %	100 %
Educación	13,33 %	86,67 %	0,00 %	100 %

*Tabla 10. Distribución por disciplina de las operaciones de modalización y predicación*

	Mostración	Paráfrasis	Dudoso	Totales
Filosofía	42,34 %	54,95 %	2,70 %	100 %
Lingüística	52,85 %	45,53 %	1,63 %	100 %
Educación	83,33 %	16,67 %	0,00 %	100 %

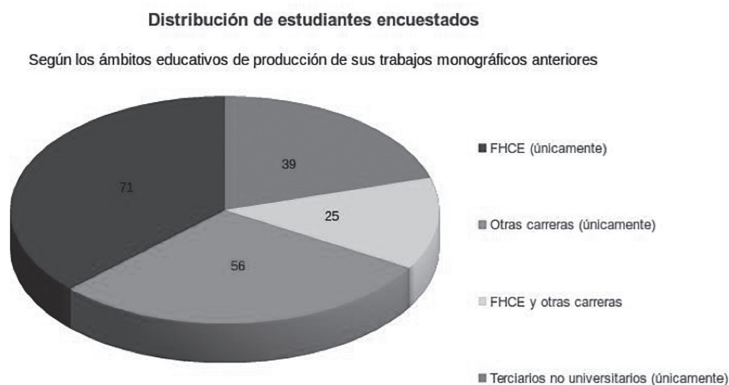
*Tabla 11. Distribución por disciplina de las operaciones de mostración y paráfrasis*

En filosofía, la predicación es la operación utilizada con mayor frecuencia. Esto podría deberse a que, en esta disciplina, son comunes las prácticas de abordar los objetos de estudio desde la perspectiva de un determinado autor o abordar el discurso de un determinado autor como objeto de estudio. En cualquiera de estos casos, el discurso ajeno tiene un papel central y, si bien la palabra ajena puede exhibir distintos valores argumentativos, en cada una de las prácticas mencionadas (véase el capítulo de González, cf. el capítulo 9 de Orlando), mostrar o parafrasear lo dicho por otros se torna inevitable. En lingüística, no se observan preferencias marcadas. Si bien las cuatro operaciones son utilizadas casi por igual, el uso más sistemático de la modalización podría indicar una presencia más marcada de un «yo» disciplinar y de una voz de autor propia de los escritores de los trabajos monográficos. En educación, como ya he mencionado, la predicación y la mostración son las operaciones predilectas. Esto puede deberse a que los objetos de estudio de los dos trabajos analizados son documentos: en uno de los casos, se analiza un plan de estudios; en el otro, una obra particular de un referente nacional en temas de educación.

#### **4. ¿Qué piensan los estudiantes con experiencia previa en la escritura de trabajos monográficos en otros ámbitos educativos acerca del proceso de escritura en FHCE?**

Pensar los datos presentados en los apartados anteriores como puntos de partida para apoyos pedagógicos en torno a un género tan importante como problemático para el ámbito universitario supone conocer al menos tres aspectos importantes del proceso de escritura de los trabajos monográficos, a saber, la variación en el concepto de monografía y las concepciones de docentes y estudiantes acerca de este tipo de trabajos. En este apartado, solo me ocuparé de las concepciones de los estudiantes con experiencia previa en escritura de trabajos monográficos en otros ámbitos educativos, ya que las concepciones de los estudiantes en general están tratadas en este volumen en el capítulo de Orlando y los otros dos aspectos están tratados en el capítulo de Gabbiani.

A los efectos de obtener información acerca de las concepciones de los estudiantes, se aplicó una encuesta en línea a 413 estudiantes que, a la fecha de la apertura de la encuesta, estaban habilitados a escribir trabajos monográficos para la aprobación de algunos cursos de la FHCE. De esos 413, solo 191 ya habían escrito y entregado uno o más trabajos monográficos previamente en FHCE, en otras carreras universitarias o en carreras terciarias no universitarias. La ilustración 1 muestra el número de estudiantes encuestados que ya habían escrito trabajos monográficos en función del ámbito educativo en el que los escribieron.

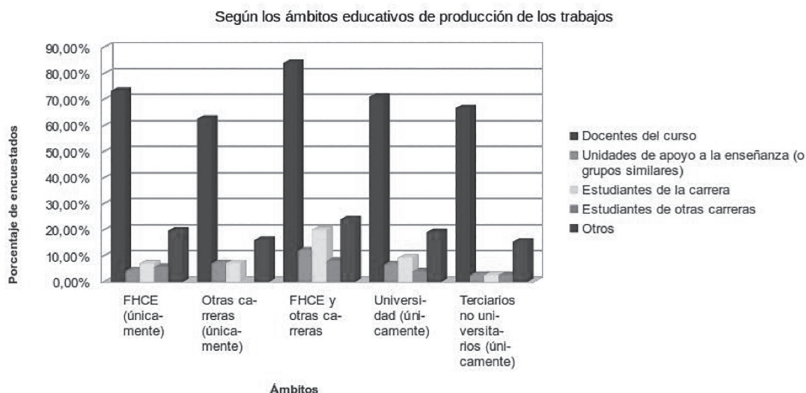


*Ilustración 1. Distribución de estudiantes encuestados por ámbito educativo de producción de trabajos monográficos anteriores*

La ilustración 2 muestra que la mayoría de los encuestados en la mayoría de los ámbitos educativos ha recibido información acerca de cómo escribir una monografía. También puede verse en la ilustración 3 que los encargados de brindar esta información parecen ser, casi exclusivamente, los docentes de los cursos en los que se enmarcan los trabajos monográficos, siendo prácticamente marginal (según lo declarado por los encuestados) la información recibida de los grupos institucionales de apoyo a la enseñanza, y muy escasa la socialización

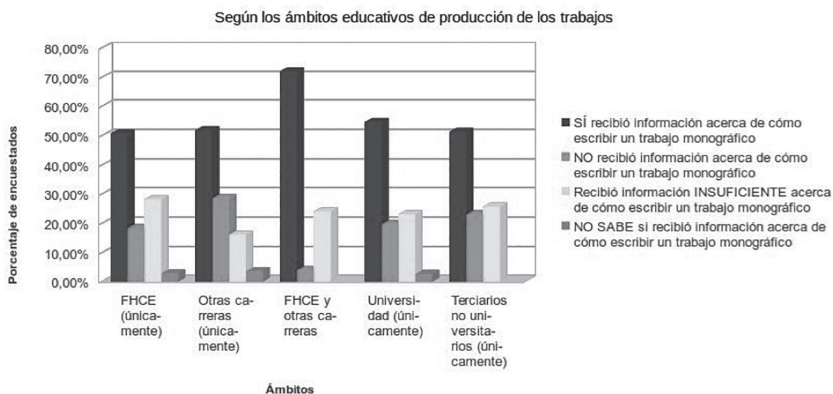
con pares académicos como ya fuera planteado por algunos docentes y estudiantes encuestados en trabajos anteriores (véase Correa Suárez, 2015: 171).

**¿Quién(es) le ha(n) informado acerca de cómo escribir una monografía?**



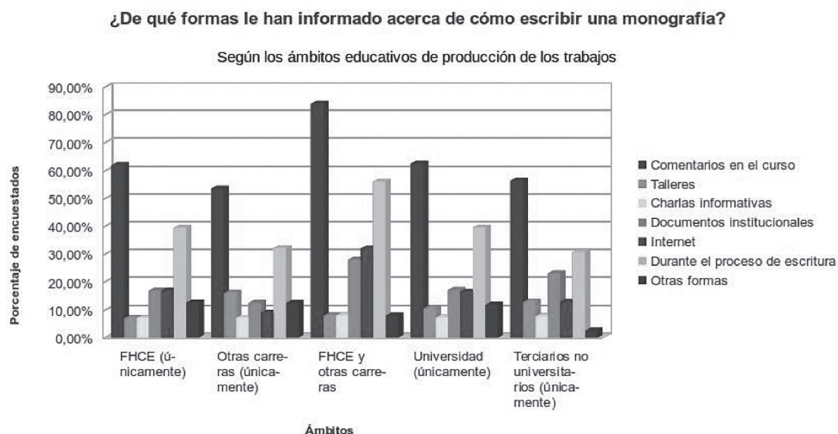
*Ilustración 2. Fuentes de información acerca de cómo escribir una monografía*

**¿Ha recibido información acerca de cómo escribir una monografía?**



*Ilustración 3. (In)suficiencia de la información recibida por los estudiantes acerca de cómo escribir una monografía*

La ilustración 4 muestra que las formas más frecuentes en que los estudiantes encuestados han recibido información acerca de cómo escribir un trabajo monográfico son los comentarios que los docentes hacen durante los cursos en los que se enmarcan las monografías o los comentarios hechos por los tutores durante el proceso de escritura de los trabajos. Esto puede generar inconvenientes ya que, como mencioné en Correa Suárez (2015: 171-172), algunos docentes sienten que brindar información acerca de cómo leer y escribir en su disciplina no es una tarea que ellos deban realizar y, como se plantea en el capítulo de Gabbiani, solo unos pocos asumen su responsabilidad en la enseñanza de la escritura académica.



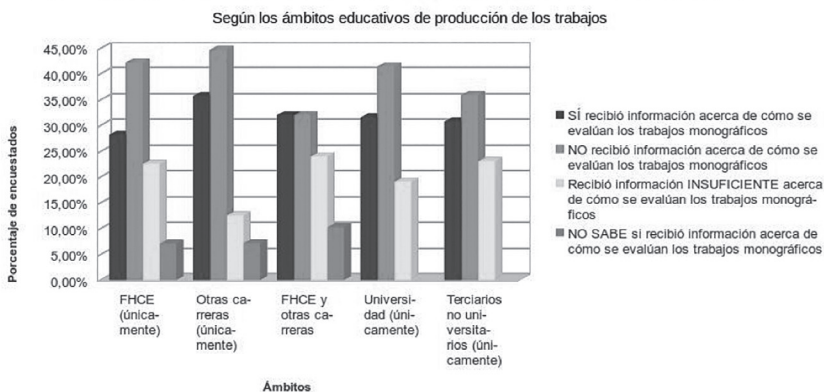
*Ilustración 4. Formas de información acerca de cómo escribir una monografía*

Como se muestra en la ilustración 5, el porcentaje de encuestados que declaró no haber recibido información acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos, o no saber si ha recibido dicha información, o haber recibido información insuficiente al respecto es significativamente mayor al porcentaje de encuestados que declaró sí haber recibido información acerca de los criterios de evaluación.

Al igual que para el caso de la información acerca de cómo escribir una monografía, son los docentes de los cursos en los que se enmarcan

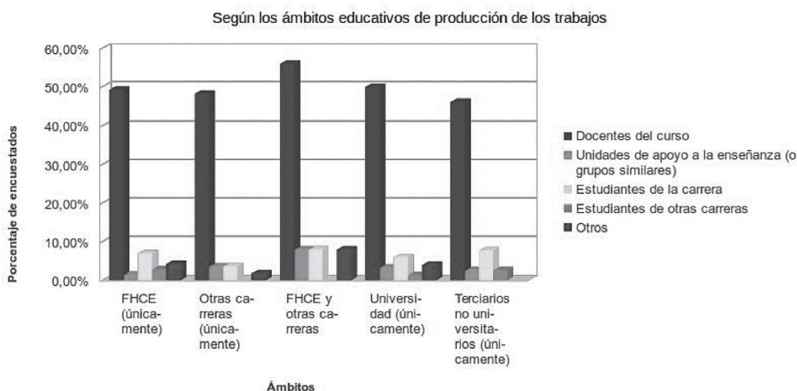
los trabajos monográficos los que brindan información acerca de los criterios de evaluación y lo hacen durante los cursos o durante el proceso de escritura del trabajo como puede verse en las ilustraciones 6 y 7.

**¿Ha recibido información acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos?**



*Ilustración 5. (In)suficiencia de la información recibida por los estudiantes acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos*

**¿Quién(es) le ha(n) informado acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos?**



*Ilustración 6. Fuentes de información acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos*



### ¿De qué formas le han informado acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos?

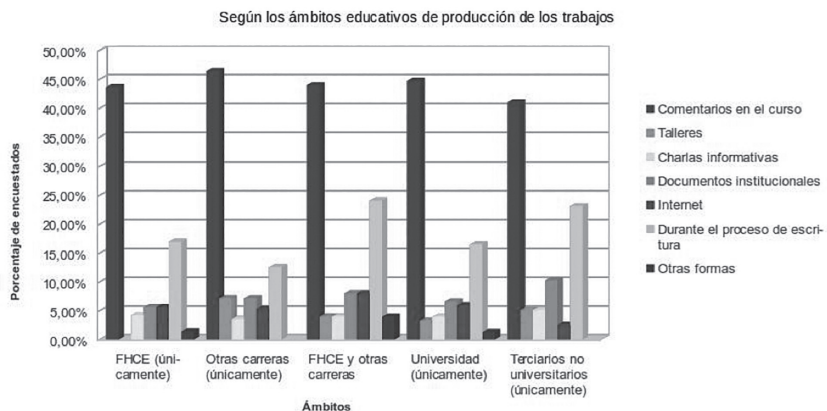


Ilustración 7. Formas de información acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos

La ilustración 8 muestra que un porcentaje importante de los estudiantes encuestados declaró haber tenido dudas acerca de la existencia de una extensión esperada del trabajo monográfico y acerca de las expectativas del tribunal respecto del uso formal de la lengua escrita, del uso léxico especializado y de la adhesión a las normas típicas del formato, lo que parece estar en línea con los problemas que los docentes reconocen en los trabajos de sus estudiantes (véase el capítulo de Gabbiani). Es de notar que las dudas mencionadas por los estudiantes surgen *a pesar de* sus experiencias previas. En otras palabras, la experiencia previa de los estudiantes en otros ámbitos educativos (e incluso en la misma FHCE) parece no ser suficiente para hacerlos entender qué se espera de un trabajo monográfico en sus carreras.

Algunos de los estudiantes encuestados en esta oportunidad así como los docentes entrevistados en Correa Suárez (2015) y los entrevistados por Gabbiani plantean un problema importante respecto de los trabajos monográficos. Por una parte, los estudiantes dicen carecer de información suficiente acerca de aspectos centrales que hacen a los trabajos monográficos géneros discursivos propios de una disciplina

(por ejemplo, sus características estilístico-verbales o composicionales) e instrumentos de evaluación (por ejemplo, la extensión esperada del trabajo). Por otra parte, los docentes esperan que los estudiantes que escriben trabajos monográficos adhieran a las normas disciplinares (que frecuentemente se presentan como desconocidas para los estudiantes) y, como se plantea en el capítulo de Gabbiani, sienten un profundo malestar cuando esto no ocurre. ¿Será acaso posible lograr que estudiantes y docentes se sientan más cómodos con el proceso de escritura de trabajos monográficos? Creo firmemente que sí es posible y que estudios como el que he presentado aquí pueden echar luz sobre estos problemas.

¿Qué dudas ha tenido acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos?

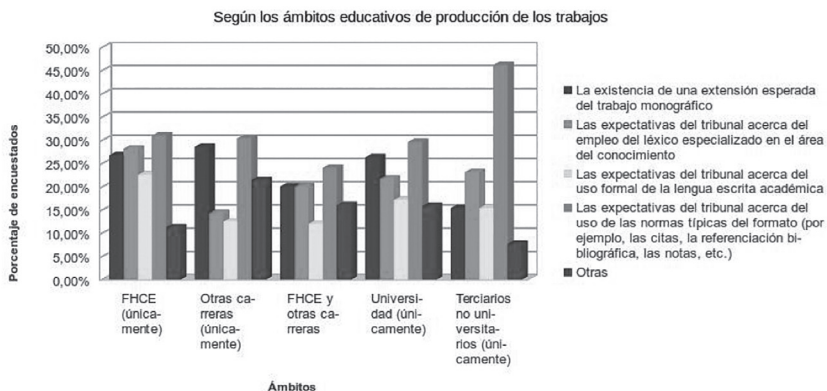


Ilustración 8. Dudas encontradas acerca de los criterios de evaluación de los trabajos monográficos

## 5. Reflexiones finales

Todavía queda mucho por hacer en torno a los trabajos monográficos y a las cuestiones aquí tratadas. Entiendo que todos los estudios que apunten a describir las características de los géneros disciplinares pueden ser de gran utilidad. En primer lugar, la descripción detallada

de los géneros permitiría a docentes e investigadores crear definiciones disciplinares precisas de *trabajo monográfico* que serían bienvenidas por la mayoría de los involucrados en la escritura de este tipo de trabajos. En segundo lugar, se podría facilitar el proceso de escritura de estos trabajos tanto para estudiantes como para docentes. Los estudiantes se beneficiarían de saber con precisión qué es lo permitido y qué es lo sancionado por la disciplina en la que se insertan (ya que como se plantea en el capítulo de Gabbiani y el capítulo 9 de Orlando, muchas veces esto es desconocido para ellos) y los docentes se beneficiarían ya que, casi seguramente, verían reducido el número de correcciones necesarias a nivel estilístico-verbal o composicional y podrían concentrarse aún más de lo que ya lo hacen en cuestiones de contenido. En tercer lugar, las descripciones detalladas facilitarían también la tarea de crear conciencia entre estudiantes y docentes acerca de la naturaleza disciplinar de la escritura académica y acerca de la inexistencia de un *saber escribir* a secas. Como se señala en el capítulo de Gabbiani, muchos estudiantes y algunos docentes aún creen que manejar más o menos razonablemente la norma lingüística implica «saber escribir» y que la universidad debe plantear acciones remediales.

Finalmente, a la hora de planificar trabajos interdisciplinarios (sea remediales, sea formativos) en torno a la enseñanza de la escritura académica, conocer de manera precisa qué características presentan los géneros disciplinares mejoraría sustancialmente la calidad del apoyo pedagógico brindado a los estudiantes. A su vez, espero que esto contribuya con el mejoramiento de la inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares.

## Bibliografía

- AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: SPEU.
- BAJTÍN, M. (2002 [1952-3]). «El problema de los géneros discursivos», en M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CORREA SUÁREZ, H. (2015). «La importancia para la educación (universitaria) de las teorías que sitúan las prácticas discursivas», en B. Gabbiani y V. Orlando (eds.), *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, pp. 161-174.
- GARCÍA NEGRONI, M. (2008). «Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español», en *Revista Signos*, vol. 41, n.º 66, pp. 5-31.
- HYLAND, K. (2002). «Authority and invisibility: authorial identity in academic writing», en *Journal of Pragmatics*, n.º 32, pp. 1091-1112.
- HYLAND, K. (2008). «Genre and academic writing in the disciplines», en *Language Teaching*, vol. 41, n.º 4, pp. 543-562.



# CAPÍTULO 9

## DE GÉNEROS DISCURSIVOS Y FORMATOS DE EVALUACIÓN: ESCRIBIR EN LA TRAYECTORIA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE GRADO *Virginia Orlando*

La escritura en la trayectoria de los estudios universitarios de grado involucra la difícil empresa para cada escritor de presentarse como enunciador que se sabe evaluado mediante el texto producido. Dada la práctica de las comunidades académicas consolidada a lo largo de los siglos, de sustentar su discurso en las autoridades del área (Orlando, 2012), se instala una tensión entre las modalidades de enunciación de tales comunidades, relativas al sustento discursivo «de autoridad», y a la posibilidad del enunciador de modular sus enunciados mediante entonaciones autoriales, es decir, propias (Volóshinov, 2009).

En este trabajo busco reflexionar sobre cómo se construye, durante la trayectoria de los estudios universitarios de grado, la pertenencia a una comunidad interpretativa lectora y productora de textos académicos<sup>32</sup>. En primer lugar, reviso dos formatos de interlocución-evaluación dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE): pruebas parciales presenciales realizadas al inicio de los estudios de grado y trabajos monográficos elaborados en fases avanzadas de esos estudios. En la revisión de esos dos formatos abordo algunos aspectos

---

32 Avances de este trabajo fueron presentados en las II Jornadas de Investigación en Educación Superior, Udelar-Anep, 2015, y en el II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, *El español y su enseñanza*, 2015.

relativos a la incorporación de las voces ajenas y de la voz propia en las actividades de escritura de grado. En segundo lugar, busco situar los sentidos otorgados al texto monográfico y al proceso de su escritura por los estudiantes, a partir del análisis de algunos ítems de una encuesta y de las consideraciones realizadas en el desarrollo de un taller ofrecido como apoyo para la elaboración de textos monográficos.

## 1. ¿De qué géneros discursivos hablamos cuando hablamos de formatos de evaluación en la universidad?

Las producciones escritas consideradas aquí corresponden a dos formatos distintos de evaluación: pruebas parciales presenciales y monografías. Las pruebas parciales evalúan los conocimientos de una asignatura introductoria, cuyo cursado es compartido por varias licenciaturas (Antropología, Letras, Lingüística)<sup>33</sup>. Analizo ciento cincuenta producciones (primera prueba parcial del semestre), correspondientes a tres años diferentes de cursado (1995, 2003 y 2011). Estas consisten en la primera experiencia de producción escrita en una temática «novedosa» (lingüística), ya que a diferencia de otras disciplinas humanísticas (historia, filosofía, literatura, entre otras), la propia del curso no forma parte del currículo de enseñanza secundaria. En cuanto a las monografías, reviso quince trabajos de cinco licenciaturas de la FHCE (Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras, Lingüística), correspondientes a los últimos años de la carrera. Las consideraciones que realizo posteriormente constituyen un estudio exploratorio limitado al análisis de esas producciones.

El reglamento vigente de la FHCE refiere que los cursos se aprueban por alguna de las siguientes tres modalidades: examen final, prueba parcial<sup>34</sup> o trabajo de pasaje de curso (Art. 4.<sup>to</sup>)<sup>35</sup>. Con relación a las dos pri-

33 Dicho cursado también es compartido por estudiantes de la Tecnicatura en Corrección de Estilo y, ocasionalmente, por estudiantes de otras licenciaturas, como Filosofía.

34 Sin otra especificación. En la práctica docente de la FHCE se ha tratado tanto de pruebas de carácter presencial como de elaboración domiciliaria.

35 *Reglamento de asistencias y aprobación de cursos*, disponible en: <<http://www.fhuce.edu>>.

meras, los seis artículos del Reglamento destinados al punto tratan casi exclusivamente sobre cuestiones de índole administrativa (períodos de examen, procedimientos de inscripción, calificaciones mínimas). La única alusión acerca de las características específicas del examen final consiste en advertir que versará sobre el contenido total del programa vigente (Art. 5.<sup>to</sup>). Las pruebas parciales, por su parte, son presentadas como una opción sustitutiva del examen (dos pruebas parciales con una eventual tercera a solicitud del estudiante —Art. 13.<sup>to</sup>—), sin otra indicación. El articulado relativo a la aprobación mediante un «trabajo de pasaje de curso» explica entre otras cosas que este podrá consistir en una monografía, un informe o un conjunto de ejercicios (Art. 10.<sup>mo</sup>), y aclara que a los efectos de la aprobación de un curso se tendrá en cuenta «la presentación de trabajos individuales o partes sustantivas de trabajos colectivos con autoría individual de cada estudiante» (Art. 12.<sup>do</sup>).

A diferencia de las otras dos modalidades —examen final y prueba parcial—, se desarrollan de forma explícita y detallada definiciones de informe (modalidad que no se revisará aquí) y de monografía. Si bien esto ha sido profundizado en el capítulo de Gabbiani, reiteraré algunos aspectos como apoyo al desarrollo del punto. La monografía es presentada como «un trabajo en el que se aborda, con adecuada elaboración científica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario» (Art. 2.<sup>do</sup>)<sup>36</sup>. Se agrega que una adecuada elaboración del trabajo monográfico supone desarrollar las siguientes etapas: la elección de un tema, el relevamiento bibliográfico de fuentes, el planteamiento de hipótesis significativas, la elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar y la redacción del texto, «donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones» (ibid.). Y se indica, por último, que todo trabajo monográfico incluye no-

---

[uy/index.php/gestion-y-servicios/bedelia-de-grado/estudiantes/reglamento?id=592](http://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/bedelia-de-grado/estudiantes/reglamento?id=592). Este reglamento, en proceso de revisión en la actualidad, es pertinente en términos de las expectativas institucionales en las que se enmarcan las producciones escritas a las que se hará referencia en el trabajo. (Cf. capítulo de Gabbiani en este libro.)

36 *Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios*, disponible en: <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/bedelia-de-grado/estudiantes/reglamento?id=604>>. (Véase lo dicho en la nota anterior.)



tas de referencia y «un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo» (ibid.).

El contraste, llamativo en mi opinión, entre las referencias (inexistentes) sobre las características de un examen y sobre pruebas parciales, por una parte, y sobre informes y monografías, por otra, podría interpretarse como una asunción por parte de la institución en términos de mayor o menor familiaridad de los estudiantes con los formatos de evaluación en cuestión. Parecería darse por descontado el conocimiento de los primeros formatos frente a los segundos: de hecho, resulta difícil imaginar un estudiante que en el nivel secundario no haya sido evaluado en alguna instancia de prueba parcial o examen, mientras que sería menos probable que haya sido evaluado mediante la elaboración de un informe o una monografía. Sin embargo, la asumida familiaridad con uno u otro formato de evaluación deja de ser tal si pensamos en esos formatos de evaluación en términos de géneros discursivos, y en las producciones estudiantiles universitarias en tanto que enunciados pertenecientes a algún género discursivo.

Los textos escritos revisados en esta ocasión son abordados en su carácter de construcciones discursivas concretas, individuales, asociadas a algún campo de actividad humana, es decir, enunciados. Desde la perspectiva dialogista en la que trabajo<sup>37</sup>, todo enunciado presenta una unicidad orgánica con su tema y está condicionado por la organización social de los individuos participantes en una interacción, así como por el propio proceso de interacción. Como ya ha sido señalado en el primer capítulo de este libro, cada una de las producciones revisadas integra algún tipo relativamente estable de enunciados (i.e., algún género discursivo), con características propias en lo concerniente a los aspectos

---

37 El dialogismo asume la interacción discursiva como realidad principal del lenguaje, y a todo enunciado, es decir, a toda realización discursiva concreta, como parte integrante de un diálogo de doble naturaleza. Tal diálogo no se limita a la comunicación entre individuos presentes, en un determinado momento, en un determinado ámbito (es decir, «aquí y ahora»), orientados a una percepción activa, anticipatoria, de esa actuación discursiva (cf. Volóshinov, 2009; Bajtín, 2002a y 2002b). También atiende a la orientación de todo enunciado con relación a las actuaciones discursivas anteriores, a lo largo de la vida sociocultural de las comunidades.

temáticos, los aspectos compositivos o de estructuración y los aspectos estilístico-verbales —recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua— (Bajtín, 2002a).

Así, teniendo en cuenta que las producciones estudiantiles universitarias circulan en un ámbito específico y con características propias y diversas de las de enseñanza secundaria, cabría preguntarse en qué medida un examen en la trayectoria universitaria es «lo mismo» que un examen en el nivel secundario. Y cabría preguntarse, asimismo, si las pruebas parciales y las monografías, además de configurar dos modalidades de evaluación claramente diferenciadas, se presentan como distintos géneros discursivos o no.

No me detendré en la primera pregunta, aunque su respuesta, en términos generales, sería que no lo es; pasará a desarrollar la segunda cuestión, relativa a la genericidad (discursiva) de parciales y monografías. Sobre esta cuestión discurre el siguiente apartado.

### 1.1. Textos-enunciados y géneros discursivos en la universidad

La primera cuestión a tener en cuenta es que dada la esfera de comunicación (académica) en la cual se producen y circulan las pruebas parciales y las monografías, se espera que su enunciador actúe discursivamente como *enunciador académico* (Arnoux et al., 2006). Es decir, alguien que: 1. maneje con precisión usos terminológicos y definiciones conceptuales; 2. fundamente sus afirmaciones con argumentos de recibo en la comunidad científica; 3. se valga de los recursos gramaticales normativos de la lengua; y 4. sustente su palabra y conocimiento sobre una temática, entre otras cosas, mediante la cita textual de fuentes bibliográficas (y estas, a su vez, deberán ser presentadas como referencias).

La construcción de una identidad como enunciador académico involucra para el estudiante, por tanto, no solo la familiarización con los aspectos temáticos específicos de una disciplina, sino también y *de forma indisoluble* con aspectos compositivos y estilístico-verbales (en términos de la tríada que configura a todo enunciado, tipificable a su vez en algún género discursivo).

Al acercarnos a los formatos de evaluación elegidos para trabajar en esta oportunidad, esto es, pruebas parciales y monografías, encontramos características comunes y también divergencias: las expectativas sobre la capacidad del estudiante en términos de enunciador académico se van ajustando durante un recorrido que enfatizaría inicialmente aspectos temáticos (sin dejar de lado cuestiones compositivas y estilístico-verbales), para luego enfatizar conjuntamente los aspectos temáticos y compositivos (nuevamente, sin dejar de lado los estilístico-verbales). Veamos a qué se alude con lo antes expuesto.

Durante su tránsito por los estudios de grado, las instancias de evaluación de los conocimientos disciplinares (esto es, los aspectos temáticos) van complejizando las demandas en cuanto al uso terminológico y a la capacidad de definición conceptual, instalando, eso sí desde un comienzo, el requerimiento de la legitimación de la palabra mediante la demostración de conocimiento del tema apoyado en referencias bibliográficas concretas (cf. Orlando, 2014, 2015).

En las consignas propuestas en las pruebas parciales correspondientes al curso aquí revisado, el profesor plantea una serie de preguntas para las que se esperan respuestas relativamente breves<sup>38</sup>, de pocos párrafos, y precisas, que requieren del estudiante la elaboración de la definición o explicación de algún concepto, como puede observarse en los siguientes ejemplos.

Ej.1. ¿Cuáles son, según X, los factores fundamentales en la evolución humana que llevaron a la aparición del lenguaje? (951)<sup>39</sup>

---

38 La propia diagramación del texto pauta la brevedad, como sucede con las pruebas correspondientes a 1995 y 2003, puesto que se distribuyen páginas con las preguntas impresas para cuyas respuestas el estudiante dispone de un espacio acotado, no mayor a media página. En la prueba parcial correspondiente a 2011, precede a las consignas la siguiente información: «Se valorará positivamente la capacidad de síntesis».

39 Todos los ejemplos que involucran la referencia a un autor determinado de alguna disciplina se presentan convencionalmente mediante la sustitución de su nombre por una «X». El número indicado entre paréntesis remite a la codificación empleada para la identificación de las producciones seleccionadas.

Ej. 2. ¿Cuáles son los caracteres del signo? Desarrollelos brevemente. (O31)

Ej. 3. Nombre dos propiedades del lenguaje humano, defínalas, explique por qué nos diferencian de la comunicación animal y ejemplifique. (111)

En el caso de cursos introductorios a una disciplina, la actividad de escritura académica se enfocaría ante todo en apoyar la construcción conceptual y terminológica. A su vez, también la concisión y la precisión entran en juego tempranamente en el proceso formativo académico. Por otra parte, las condiciones materiales de elaboración de tales pruebas, acotado a un tiempo la mayoría de las veces también breve, actúa como un factor agregado a la elección de este planteo de evaluación. Esto no significa que las pruebas parciales se limiten a esta posibilidad en el planteo de sus consignas. Cuando median otras condiciones de elaboración (especialmente, aunque no solo, cuando se trata de trabajos domiciliarios) puede tratarse de respuestas que desarrollen un tema e involucren la complementación y/o confrontación de varias fuentes bibliográficas. Sin embargo, este tipo de consignas no se plantea en las pruebas parciales examinadas y no será objeto de discusión en este trabajo.

En lo que respecta a las monografías, las consignas propuestas se reformulan significativamente: se trata ahora de «la elección de un tema» (Art. 2.<sup>do</sup> del Reglamento), evidenciado o no (véase Román en este libro) en el propio título, como muestran los siguientes ejemplos.

Ej. 4. Sujetos productivos en una chacra de arándanos en Tala. Una aproximación antropológica. (Antr.)<sup>40</sup>

---

40 Entre paréntesis se indica la disciplina de pertenencia (Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras, Lingüística). De los quince trabajos monográficos revisados en esta muestra tres no indican fecha de entrega, el resto del conjunto fue elaborado entre 2005 y 2013.

Ej. 5. Indagación sobre el lugar de la educación moral en la primera década del siglo xx en la escuela pública uruguaya. (Educ.)

Ej. 6. La normatividad del significado (en Wittgenstein, según Kripke). (Filo.)

Ej. 7. Sara Woodruff (TFLW) en la encrucijada de la construcción del personaje femenino: la improbable emancipación de la amanuense. (Letr.)

Ej. 8. La atenuación de actos directivos en aulas de Nivel Inicial y Primaria. (Ling.)

A diferencia del primer formato de evaluación, y sin ánimo de banalizar la discusión, en el segundo pasamos del «pret-à-porter» de la pregunta general para un colectivo estudiantil al «diseño exclusivo» previsto en la elección temática personalizada (más allá del grado de negociación, mayor o menor, que pueda darse entre profesores y estudiantes a la hora de elegir el recorte temático que orientará el trabajo posterior). Nos encontramos ahora en presencia de trabajos de escritura académica que reiteran las expectativas —explicitadas institucionalmente en el Reglamento ya referido— de afinamiento conceptual y terminológico desde la palabra legitimada (o autorizada) que, además de «exponer el tema», deben «analizarlo y presentar conclusiones».

Surge aquí una cuestión interesante, que tal vez dé cuenta de una inflexión en términos de ambos formatos de evaluación. Si en las pruebas parciales del perfil de las revisadas en este trabajo la escritura académica requerida al estudiante es de índole expositivo-explicativa, en las monografías el tema expuesto se analiza y se llega a una conclusión. La invocación institucional, de cuño retórico aristotélico, a un plan textual que ordene los problemas de investigación y la redacción de la monografía convoca, de forma implícita, a actuar argumentativamente al estudiante.

El gran viaje emprendido por la Retórica en occidente desde sus antecedentes (in)documentados en el siglo v a. C. hasta el siglo xix (Barthes, 1982) impacta en diversas esferas de comunicación, de las cuales la académica no se ve exenta. Y más allá de las múltiples y en-

riquecedoras re-visiones retóricas que se componen entre el siglo xx y el siglo XXI (Toulmin, 2003; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006; Van Eemeren et al., 2006, entre otros), continúan activándose en el ámbito académico los pasos característicos de la conformación de una pieza oratoria, según reza en la propia *Retórica* aristotélica (Libro III, 23: 290 y 291):

Hay dos partes del discurso, pues es forzoso exponer el asunto del que se trata y demostrarlo. [...] De las dos partes, una es la proposición, la otra el argumento, al modo en que se distinguiría que una cosa es el problema y otra su demostración. [...] En suma, las partes imprescindibles son la proposición y el argumento. Estas son las que les son propias, y a lo más, preámbulo, proposición, argumento y epílogo. Y es que la refutación del contrario forma parte de los argumentos, y el contraste es una magnificación de los de uno mismo, de suerte que es una parte de los argumentos, y es que quien hace eso, demuestra algo. No así el preámbulo ni tampoco el epílogo, que sirve para recordar.

Mientras que las respuestas de las pruebas parciales forman parte de un diálogo diferido entre el profesor que plantea la pregunta y el estudiante que la responde, (de)mostrando conocimiento en algún tema de la disciplina, las monografías se abordan como una construcción discursiva oratoria, en la que el estudiante busca persuadir<sup>41</sup> al profesor, al tribunal que se ocupará de fallar acerca de la aprobación o reprobación del trabajo monográfico y, eventualmente, a integrantes de la comuni-

---

41 En la línea de la propuesta perelmaniana (2006: 67) según la cual «nos proponemos llamar persuasiva a la argumentación que solo pretende servir para un auditorio particular, y nominar convincente a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón. El matiz es mínimo y depende, esencialmente, de la idea que el orador se forma de la encarnación de la razón». El tema requeriría una profundización que excede los objetivos del presente trabajo.

dad académica de la disciplina, si tiene la oportunidad de socializar su texto en eventos académicos (jornadas, congresos, etc.)<sup>42</sup>.

Así, aun cuando la interlocución prevista en cada uno de esos dos formatos tiene en común la díada básica *profesor del curso* (y según el caso, profesores integrantes del tribunal) – *estudiante*, la construcción de un dispositivo discursivo que exponga y persuada sobre el conocimiento alcanzado en una cuestión (en el caso de la monografía), frente a un dispositivo discursivo que fundamentalmente exponga algún grado de conocimiento (en el caso de la respuesta en una prueba parcial presencial), constituye un elemento central en cuanto a los efectos en los aspectos compositivos de los enunciados producidos. La monografía

demanda habilidades expositivas y argumentativas más exigentes para el alumno que las solicitadas para producir un resumen o un parcial: en la monografía ni la organización de un texto fuente (el resumiendo) ni las consignas «paso a paso» de un parcial guían la producción discursiva del estudiante (Alonso Silva, 2010, apud Moris y Pérez, 2014:192).

Los enunciados *respuesta de prueba parcial (presencial)* se estabilizan mediante características compositivas que difieren de los enunciados *monografía*, estabilizados tipológicamente como alguna otra cosa, es decir, como un género discursivo diferente. Una aproximación que conjuga la consideración de las producciones estudiantiles realizadas en instancias de evaluación con la visión de géneros discursivos es la que los asume a estos como *géneros de formación* (Navarro y Moris, 2013). Así, Natale y Stagnaro (2014:103) reconocen al parcial como «un género típi-

---

42 Lo afirmado no quita que en una respuesta a una prueba parcial el estudiante no busque, mediante la elaboración de su respuesta, persuadir al profesor acerca de su conocimiento del tema preguntado, ni tampoco excluye otros eventuales interlocutores, dependiendo de las modalidades de corrección de pruebas parciales que puede concentrarse en un único profesor o en un equipo docente (dependiendo de cuestiones tales como número de estudiantes, carácter del curso —introdutorio, de profundización, etc.—).

co en las materias universitarias, sobre todo en los inicios de las carreras» (cf. Grigüelo, 2005, apud Natale y Stagnaro, 2014), y Moris y Pérez (2014:191). Por otro lado, aluden a la monografía como un género cuya elaboración «implica un conjunto de procedimientos textuales y cognitivos más complejos» que los propios de la elaboración de respuestas en pruebas parciales.

Los enunciados producidos en cada uno de esos géneros involucran distintas actividades de escritura, puesto que en la prueba parcial presencial se trata de elaborar una respuesta de índole expositivo-expliativa en pocos párrafos, y en la monografía se busca concretar un plan textual que recorre aspectos expositivos y de análisis, así como cierto trabajo argumentativo.

Mediante la realización de las actividades propias de cada uno de esos géneros, privilegiados en distintos momentos del recorrido curricular de grado, se caminaría hacia la construcción de una identidad como enunciador académico. Esta construcción conlleva un trabajo arduo, como se lo recuerda Bazerman (2014:11) a los estudiantes universitarios:

Es probable que, en tu vida escolar previa, vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos, para demostrar que habías aprendido y que podías transmitir de forma adecuada la información adquirida, usando la lengua correctamente. Sin embargo, ahora te están pidiendo algo más. Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales; *pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios.* [El énfasis es mío.]

En la siguiente sección del trabajo examino, precisamente, algunos recursos lingüísticos empleados por los estudiantes para lograr la legitimación de su palabra mediante la incorporación de voces, tanto ajenas como propia, para luego preguntarme, en la penúltima sección, sobre



cómo son percibidas las demandas institucionales relativas al trabajo de escritura por los estudiantes, en particular al tratarse de la escritura de monografías.

## 1.2- ¿Yo autor?

La producción académico-científica escrita, como toda producción discursiva, no está exenta de funcionamiento dialógico: está orientada hacia la respuesta de otro(s) y es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva que se relaciona con otros enunciados a los que contesta, así como con aquellos que le contestarán (Bajtín, 2002a; cf. Bajtín, 2002b). Estas relaciones dialógicas interdiscursivas, así como las de índole intradiscursiva, configuran su intertextualidad<sup>43</sup> y su *heterogeneidad constitutiva*, muchas veces no marcada en la superficie enunciativa (Authier-Revuz, 2011).

En pos de la construcción del enunciador académico, la formación universitaria promueve una *heterogeneidad mostrada*, esto es, la explicitación de esas relaciones y su representación en la superficie enunciativa mediante recursos tales como el discurso directo (la cita textual), las comillas, las glosas, es decir, la inscripción de «algo del otro» en el hilo discursivo (cf. Authier-Revuz, 2011). Veamos qué consideraciones pueden realizarse sobre la *heterogeneidad mostrada* en las pruebas parciales y en las monografías.

Como se explica en Orlando (2014), dado que las pruebas parciales revisadas se realizan sin materiales de consulta a la vista, difícilmente se cuenta con citas textuales en las respuestas elaboradas por los estudiantes, aunque sí con presentaciones de fragmentos de otros netamente delimitados en el discurso. Las producciones revisadas presentan una fuerte tendencia al «discurso referido» en sentido estricto, es decir, un discurso en el que «el enunciador toma por objeto otro acto de enunciación, el hecho de que alguien ha dicho algo» (Chareaudeau y

---

43 Este concepto, de fuerte presencia en la producción bajtiniana, alcanza divulgación a partir de los trabajos de Kristeva (1981: 66 y 67), entre otros, al referirse a la «legibilidad», en un enunciado dado, de otros y varios discursos.

Maingueneau, 2005: 184). Se constata la presencia recurrente de formatos de referencia expresados como: *para X*, *según X*, o *X (en + nombre de la obra de X) plantea, considera, afirma, expone, parte de, etc.*<sup>44</sup>:

Ej. 9. *Según X*, los caracteres del signo son [...].  
(27031)<sup>45</sup>

Ej. 10. *Para X* el factor que hizo posible la aparición del lenguaje en el hombre [...]. (18951)

Las monografías, por su parte, reiteran esos formatos de referencia cuando se recurre a la reformulación de alguna fuente bibliográfica, como en

Ej. 11. Lo innato es entonces *para X*, la experiencia que ha dejado huella (Educ. 1).

Al mismo tiempo, en estas producciones el recurso a las citas textuales es consistente. Recordemos que a diferencia de las pruebas parciales presenciales, se trata de trabajos de elaboración de mayor aliento temporal, que permiten (y las expectativas propias del ámbito académico privilegian y exigen, como lo señala la regulación institucional) valerse de la cita textual como una de las marcas enunciativas caracterizadoras de este género discursivo. Todas las monografías examinadas despliegan, en mayor o menor medida, un trabajo enunciativo en el que su heterogeneidad es mostrada mediante el recurso consistente a este mecanismo<sup>46</sup>. Considero importante, asimismo, destacar el hecho siguiente: de acuerdo con lo observado en este estudio exploratorio, el recurso a las citas textuales activa una mostración de la heterogeneidad

44 Obsérvese además que las propias consignas de los profesores introducen esos formatos de referencia, como es el caso de los ejemplos 1 a 3, planteándose como modelos enunciativos a asumir para los estudiantes.

45 En todos los ejemplos presentados a partir de aquí, el énfasis es mío.

46 Este estudio exploratorio es de índole exclusivamente cualitativa. Para un abordaje que trabaja la cuantificación de determinados mecanismos discursivos para la mostración de la palabra ajena, véase el trabajo de Correa en este libro.

en parte común a todas las disciplinas, en parte diversa según la disciplina de la que se trate (véase Correa en este libro).

Así, alineándose en el primer movimiento propio de la oratoria retórica (la proposición aristotélica), todos los textos monográficos comparten una operación: la de sustentar la exposición en bibliografía reconocida como fundante o específica para la temática abordada en el trabajo de investigación, ya que «para cualquier cuestión de la que tengamos que hablar o razonar [...] forzosamente hay argumentos relacionados con ellas que necesariamente debemos conocer, en su totalidad o al menos en parte. *Pues si no se tiene nada, de la nada no se puede hacer deducción alguna.*» (Aristóteles, Libro II, 22: 205. El énfasis es mío.).

El análisis desarrollado en las monografías, por su parte, y dependiendo de los casos, incorpora otras voces mediante las citas textuales, que pueden ser las de los sujetos que han participado en la investigación (es el caso de las monografías de Antropología y de algunas de Lingüística) o de «textos-fuente», que pueden pertenecer al ámbito de la producción educativa, filosófica, literaria, lingüística, psicológica (como acontece en las monografías de Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras, Lingüística).

Al mismo tiempo, y asumiendo que el segundo movimiento oratorio (la argumentación aristotélica) deberá formar parte del trabajo monográfico, el problema que queda planteado, y solo será apuntado en este trabajo, es el siguiente: el recurso a las voces de autoridad expresado en las citas textuales, ¿constituye en sí mismo el procedimiento argumentativo? Los textos examinados seguirían, al menos parcialmente, esa dirección. En este acercamiento exploratorio, parece identificarse en diversas ocasiones un trabajo argumentativo orientado por el *razonamiento de autoridad* (Ducrot, 1984), en el que mediante la recuperación y mostración de la aserción P de alguien (X, legitimado por la academia) el estudiante aserta, a su vez, P.

Posiblemente estén incidiendo cuestiones como las que Bazerman (2014, 12-13) señala directamente a los estudiantes:

Al inicio, puede que te abrumes con los textos perfectamente escritos que te asignan para leer, puesto

que comunican de un modo mucho más preciso, exhaustivo y elocuente de lo que piensas que podrías hacerlo. *Vas a sentir ganas de ceder la voz de tu escritura a la de esos otros textos, mediante largas citas y pocas palabras tuyas.* Sin embargo, apropiarte de esas ideas y volverlas relevantes para lo que quieres decir consiste en seleccionar, parafrasear y resumir cuidadosamente las citas y luego, sobre estas, aportar tu mirada, tu opinión, tu experiencia y tu propia evidencia cuando sea apropiado. [El énfasis es mío.]

Precisamente, si en la escritura académica la legitimación de la palabra (propia) opera sustantivamente en base a la demarcación del discurso transmisor (del estudiante) o «autorial» respecto del discurso referido o «ajeno» (cf. Volóshinov, 2009), y este último, en sí mismo, puede llegar a constituirse en un espacio argumentativo importante, ¿cuándo y cómo aparece la voz del estudiante? Una puerta de entrada de esa voz es el empleo de ciertas *glosas metadiscursivas*. Estas, en términos generales dan cuenta de la capacidad del locutor para comentar su trabajo de enunciación (Pendones De Pedro, 1992).

En el caso de las pruebas parciales encontramos glosas categorizables en tres grupos de acuerdo con los recursos lingüísticos empleados en cada caso (cf. Orlando, 2014).

1. Glosas que evidencian algún comentario del enunciador-estudiante mediante formas impersonales:

Ej. 12. Ante todo *interesa definir* los términos en cuestión. (35951)

2. Glosas que recurren al empleo de la primera persona plural:

Ej. 13. En primer lugar, *diremos* que un fonema es la unidad lingüística que [...]. (40031)

### 3. Glosas que recurren al empleo de la primera persona singular:

Ej. 14. Se produjeron en total seis adaptaciones fisiológicas que se relacionan con el lenguaje. *Me referiré* solo a tres. (33031)

Ej. 15. *Voy a trabajar* con las primeras tres propiedades que plantea X. (33111)

Mientras que las glosas del primer grupo remiten a construcciones cuyos recursos gramaticales no permiten ubicar un enunciador<sup>47</sup>, las del segundo grupo, con formas de lo que podría caracterizarse como «plural de autor» (NGLE, 2009), pueden interpretarse como una entrada discursiva del enunciador-estudiante en el discurso ajeno, citado por su autoridad académica, y presentado como reformulación o paráfrasis. De todas formas, se trataría de una incursión moderada por la dilución del *yo* en *nosotros*. En cuanto al tercer grupo, que muestra de forma explícita el compromiso del enunciador con su enunciado, cabe observar que es poco empleado en las producciones revisadas correspondientes a las pruebas parciales<sup>48</sup>.

En las monografías examinadas las glosas pueden categorizarse nuevamente en los tres grupos mencionados: aquellas consistentes en un comentario del estudiante mediante formas impersonales (Ej. 16) y aquellas que recurren al empleo de la primera persona plural (Ej. 17) o a la primera singular (Ej. 18).

Ej.16. *Se considera* la exploración bibliográfica como parte fundamental del trabajo [...]. (Antr. 1)

Ej. 17. La novela que *vamos* a analizar se ubica en [...]. (Letr. 2)

47 Esta cuestión, vinculada con el efecto de objetividad, ha sido abordada en otros trabajos (cf. Orlando, 2014; Orlando, 2015).

48 Varios de los casos consignados, más allá de los ejemplos presentados, corresponden a una misma prueba parcial, lo cual podría interpretarse como una estrategia propia de cierto perfil de enunciadores-estudiantes.

Ej.18. Un primer análisis de las concepciones de lenguaje y aprendizaje [...] como el que *realicé* en las dos secciones anteriores [...]. (Ling. 2).

Y al mismo tiempo, nuevos sentidos se incorporan a esos mismos recursos lingüísticos. Así, encontramos glosas que refieren a la afiliación teórica adoptada por el enunciador, y que en los ejemplos mostrados comparten la elección del verbo «seguir» (en el primero, mediante un «plural de autor» y, en el segundo, en primera persona singular):

Ej. 19. *Decimos* que son de transición *siguiendo las líneas de clasificación de X*. (Letr. 2)

Ej. 20. Para tratar de dilucidar cuál es esta idea de conocimiento *seguiré* a X. (Filo. 3)

Pero encontramos también glosas que en la operación de demarcación entre discurso ajeno y discurso autorial incorporan la perspectiva del enunciador, ya sea mediante formas impersonales (ejemplos 21 y 22) o en primera persona (del singular, en los ejemplos 23 a 25<sup>49</sup>):

Ej. 21. El trabajo aquí producido, pretende acercar, *desde la perspectiva de quienes escriben*, aspectos relevantes de la obra filosófica y pedagógica de X. (Educ. 1)

Ej. 22. *En lo personal*, podría ser cuestionable si en este tipo de actos de habla realmente se cumplen las «condiciones de adecuación» mencionadas por X. (Ling. 3)

Ej. 23. Por eso, *creo yo al menos...* X (Filo. 3)

Ej. 24. *En lo que a mí respecta*, la escena es funcional a ese propósito mismo que X resalta... (Letr. 1)

---

49 Cabe aclarar que el ejemplo 21 refiere a una monografía elaborada por dos autores. La referencia a la primera persona se ubica en formas de la flexión pronominal (*yo, a mí* en ejemplos 23 y 24 respectivamente) o del posesivo (*mi*, ejemplo 25).

Ej. 25. *Desde mi punto de vista, X [...] es una expresión del absurdo.* (Letr. 3)

Estas glosas metadiscursivas operan demarcativamente y sitúan al enunciador en una determinada visión o interpretación sobre un concepto estudiado o un hecho analizado. Y al mismo tiempo aluden a una conciencia de la presencia del otro, de la interlocución «directa», en este caso con el profesor-evaluador (cf. Orlando, 2014). Las glosas apuntadas consistirían en una forma de acceso de la voz del estudiante, y su presencia de diferente índole en parciales y monografías daría cuenta del trabajo de construcción de una identidad como enunciador académico.

Si en las pruebas parciales el espacio del discurso autorial es limitado e incidental, ya que el discurso referido vehiculiza grandemente la tematización del enunciado estudiantil, en las monografías se constataría una mayor presencia de recursos que muestran al autor (véase Correa en este libro).

De concentrar nuestra mirada exclusivamente en las producciones escritas estudiantiles, podemos asumirlas como productos que dan cuenta de un camino recorrido en el que ese enunciador académico se va configurando. Vale la pena, sin embargo, ir más allá y examinar las vicisitudes presentes en la realización del recorrido. Sobre este punto discurre la próxima sección.

## 2. Sobre géneros discursivos, espacios disciplinares y acciones institucionales

Como ya se dijo en la sección anterior, la escritura del estudiante parece encontrar su sentido, en primera instancia, en la demostración de saberes. En el inicio del recorrido curricular, el estudiante se aproxima a una comunidad interpretativa que alienta a trabajar las lecturas de acuerdo con ciertas claves, propias de cada disciplina en particular. Esas claves son las que se esperan en evaluaciones tales como las pruebas parciales. Sin embargo, en el caso del género discursivo *monografía* no es esta la única expectativa, ni la que orienta especialmente este

mecanismo de evaluación. Se trata de abordar una temática específica y de escribir al respecto «con *adecuada* elaboración científica», como lo recuerda la regulación institucional. Esa adecuación, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario, sería la propia de una comunidad interpretativa determinada (Orlando, 2014).

Para todo estudiante universitario enfrentado a trabajos de escritura, entre la elaboración de respuestas para pruebas parciales y la elaboración de monografías media un camino de transición desde la periferia de la comunidad disciplinar (todo «novato» o estudiante reciente se ubicaría en esos ámbitos periféricos) a una membresía, si no plena, más cercana al núcleo de conductas de la comunidad en cuestión (cf. Lea, 2005). El camino dista de ser simple y amable, o al menos, no se recorre de forma obvia. ¿Cómo se recorre ese camino? ¿El estudiante se enfrenta a recorrerlo solo?

Sobre las vicisitudes que pueden encontrarse en el camino, podemos comenzar por recuperar aquí una de las encuestas a estudiantes, realizada el año 2015 durante el desarrollo del proyecto en el que se enmarca la investigación<sup>50</sup>. Dicha encuesta fue completada por 413 estudiantes, de los cuales el 42,34 % no ha escrito antes trabajos monográficos, el 16,36 % ha escrito uno y el 41,30 %, más de uno. Me concentraré exclusivamente en el último grupo de preguntas previstas en el cuestionario, que no se restringen a estudiantes con experiencia previa en la elaboración de monografías<sup>51</sup>. Las tres preguntas se presentan en el cuadro siguiente.

a. ¿Cree que la escritura de trabajos monográficos es una causa de retraso en el egreso de la Universidad?

-Sí

-No

-No sé

50 Las características generales del proyecto se presentan en el primer capítulo de este libro.

51 Sobre las características del universo estudiantil con experiencia previa en la realización de trabajos monográficos se extiende Correa en su capítulo en este libro.



b. ¿Cuál de los factores siguientes hacen más difícil para usted la escritura de un trabajo monográfico?

- El tiempo que dedica a trabajar
- El tiempo que dedica a su familia
- El tiempo que dedica a otros estudios simultáneos
- Otros factores

c. ¿Qué otros factores dificultan la escritura de sus trabajos monográficos?

En el caso de la pregunta a., el 40,84 % responde afirmativamente, mientras que un 29,58 % responde negativamente, y análogo porcentaje indica que no sabe. Sin siquiera discriminar en estas respuestas a los estudiantes que ya han elaborado trabajos monográficos de los que no, puede observarse que un porcentaje atendible de ese universo estudiantil percibe la escritura de monografías como un elemento que retrasa la trayectoria del grado.

La pregunta b. indaga sobre los factores que colaboran con la asunción de esa actividad de escritura como dificultosa: se ofrecía al encuestado la posibilidad de marcar más de una opción, y para el último ítem (otros factores) se planteó la pregunta c. de carácter abierto. El planteo de los tres primeros factores (relativos al tiempo destinado al trabajo, a la familia y a otros estudios simultáneos) fue pensado en función de los perfiles estudiantiles que participan del contexto institucional investigado: muchos estudiantes trabajan y/o estudian en otros ámbitos simultáneamente al cursado en la Facultad. De hecho, la mayoría de los encuestados señala el tiempo destinado al trabajo (75,65 %) como un factor que dificulta llevar adelante la elaboración de monografías. El tiempo destinado a otros estudios simultáneos o a la familia es indicado por un 30,10 % y un 28 % de los encuestados, respectivamente. Es indiscutible que el trabajo, el estudio en simultáneo y la familia son elementos que restan tiempo para dedicar a una actividad de escritura, pero se trata de detectar aquí qué otras cuestiones se percibe que contribuyen a dificultar la labor de escritura monográfica y en qué medida se vinculan a la actividad de escritura en sí. De hecho, 19 % de los encuesta-

dos marca el último ítem de la pregunta, y aclara el punto en la respuesta elaborada en c.<sup>52</sup>

Veamos esas respuestas. En algunos casos, se señalan características personales («falta de voluntad»<sup>53</sup>, «el no resultarme disfrutable», «interés por todos los demás temas que hacen mi mundo, políticos, literarios, revistas, libros diversos, teatro, cine, viajes», «no es un tema de tiempo, más bien de motivación», «cansancio físico», «déficit atencional»). En otros, se reitera el factor tiempo, aunque referido al propio proceso de elaboración de la monografía («el tiempo que lleva la elaboración del trabajo para poder presentarlo digno de aprobación», «tiempo de maduración del tema», «el tiempo que conlleva la planificación, realización y corrección del trabajo», «la exigencia de tiempo que estos demandan», «la maduración de las ideas en un tiempo acotado»).

En alguna medida, podemos considerar esos señalamientos relativos al tiempo que insume la escritura de una monografía como una reflexión sobre la propia práctica de escritura, puesto que no se trata de tener que destinar parte del día al trabajo o a otros estudios, sino de reconocer que esa actividad de escritura insume una dedicación horaria.

Pero además, la escritura de monografías involucra un abordaje a la actividad letrada que no siempre resulta evidente para el estudiante, y para el que se reclama una interlocución con el (docente) tutor o algún tipo de acción institucional, como surge de las siguientes respuestas:

*- No tengo dificultades con los tiempos sino en la forma de redactar trabajos monográficos. Creo que varias veces en la carrera universitaria y preuniversitaria debería trabajarse la forma de redactar trabajos monográficos en distintas disciplinas. Y en todos los casos que exista una devolución PERSONAL (obligatoria y no como forma de consulta extracurricular) en donde el*

52 El 90 % de los 75 estudiantes que indican otros factores explicitan en la formulación de una respuesta estas cuestiones.

53 Cada uno de los pasajes entrecomillados corresponde a la respuesta, total o parcial, de un encuestado.

profesor [se detenga] en los puntos buenos y malos del trabajo y en cómo mejorarlo.<sup>54</sup>

- Falta de orientación y guía. *Desconocimiento del adecuado procedimiento para la elaboración del trabajo.* Delimitar el tema, especificando su abordaje y su encuadre dentro de un marco teórico.

- La poca experiencia, *la falta de información* y seguimiento de la carrera por parte de los profesores o de tutores por parte de la facultad.

- *Poca información brindada acerca de cómo llevarla a cabo* y poco énfasis real en la entrega de la misma.

Las consideraciones previamente citadas apuntan a la percepción del trabajo monográfico como algo diverso, con características propias sobre las que no parece haber suficiente información a disposición de los estudiantes. Y además, convocan de forma explícita algún tipo de interlocución (ya sea como «devolución personal» del profesor, como «orientación y guía», o como «seguimiento de los profesores o de tutores»). Asimismo, la dilación existente entre el momento que se concreta la propuesta de trabajo monográfico en un curso y su entrega es señalada como un elemento que dificulta la escritura de monografías. Este último punto agrega otra mirada al factor tiempo: no solo la propia elaboración del trabajo insume un período de trabajo, sino que la dinámica de intercambio con los docentes suma a la dilación, como se expresa en la siguiente respuesta:

El tiempo de demoras que conlleva las devoluciones de los trabajos de los docentes (3 meses a veces). Esto hace que el estudiante pierda el hilo conductor y tenga que retomar la lectura de ese trabajo para poder entregarlo nuevamente.

---

54 Los resaltados en las respuestas de los encuestados mediante cursiva y las expresiones entre corchetes son míos.

La respuesta seleccionada para cerrar esta presentación de los factores considerados problemáticos concentra varios elementos centrales para la discusión de este trabajo:

*La realización de un trabajo que requiere gran estructuración y formulación de forma medianamente extensa resulta una dificultad cuando uno se acostumbra a formatos de evaluación más sintéticos y concretos (entiéndase instancias parciales múltiple opción, de desarrollo temático a no más de 4 carillas, preguntas concretas, etc.). La monografía requiere una independencia del estudiante mayor en relación a esa clase de instancias. Por ello puede resultar más complicada de ejecutar si uno no cuenta con una tutoría adecuada y una regularidad en el desarrollo del trabajo.*

Es elocuente la alusión a la monografía como formato de evaluación diverso a los ya conocidos dentro del recorrido del grado. Y precisamente, por diferente, la necesidad de contar con una tutoría que acompañe el trabajo estudiantil.

En esa línea, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Facultad ha promovido, entre otras acciones, la realización de talleres de discusión para la elaboración de trabajos monográficos, a mi cargo en dos oportunidades. Estos talleres consistieron en cuatro encuentros de dos horas en los cuales se abordaron cuestiones generales relativas al proceso de elaboración de una monografía, sin previsiones de tutorías individuales posteriores.<sup>55</sup>

---

55 Los cuatro encuentros se organizaban en base a las siguientes temáticas: 1. *¿Qué recorrido me espera para la elaboración de una monografía?* La participación de la lectura y de la escritura en el proceso de investigación. 2. *La escritura de textos académicos. ¿Tengo que seguir un «manual de recetas»?* Acerca de las normas de la escritura académica. Textos posibles de referencia y apoyo para la escritura (ortografía, sintaxis, disposición textual, etc.). 3. *¿Quién es mi interlocutor?* Organización textual de los trabajos monográficos. 4. *¿Quién es el autor?* Formas de relacionar e integrar las lecturas en el proceso de escritura.

A continuación reviso algunos elementos que dialogan con las preguntas de la encuesta previamente presentadas. A tales efectos, me detengo nuevamente en las consideraciones realizadas por los estudiantes el primer día del taller ofrecido a fines del año académico 2013<sup>56</sup>. En acuerdo con mi plan de trabajo para el taller, la convocatoria realizada por la UAE preveía un número máximo de 20 participantes. Sin embargo, la demanda fue mayor, y el primer día asistieron 35 estudiantes (este número decreció en los encuentros posteriores). Cabe señalar este hecho, antes que como mera anécdota, como muestra del interés que suscita este tipo de convocatorias.

En el primer día de trabajo se distribuyó una ficha de breve formulación que debía ser completada en los primeros minutos de clase y buscaba conocer cuestiones similares a las planteadas en la encuesta aplicada en 2015, en particular, la pregunta: «¿Qué problemas se le plantean ante la realización de una monografía?». Las siguientes respuestas, representativas de las seis licenciaturas foco de esta investigación, recuperan en su diversidad los tres aspectos constitutivos de todo enunciado (tema En. 1<sup>57</sup>, En. 2, En. 12, En. 20; estructuración En. 2, En. 23; y recursos gramaticales y estilísticos En. 23), así como cuestiones relativas al empleo del discurso referido (En. 1) y del discurso autorial (En. 12) y al propio formato de interlocución (En. 12, indicando como dificultad «cómo presentar el trabajo de manera clara para quien va a leerlo).

#### En.1 (Educ.):

- Delimitación del tema de estudio
- Ser reiterativa / redundante
- Dificultad para parafrasear y no abusar de las citas

#### En. 2 (Hist.):

- Estructurar el discurso
- Argumentación. Organización del contenido
- Cómo plantear una hipótesis

---

Organización de las citas, marcación de autoría y de interpretación personal.

56 El otro taller se ofreció a fines del año académico 2011.

57 Se alude al encuestado como En.

- Acotar el tema. El contenido central y los contenidos secundarios

En. 12 (Antr.):

- Centrar el trabajo en una temática bien definida
- Cómo presentar el trabajo de manera clara para quien va a leerlo
- Determinar si son necesarias «opiniones» o «críticas personales», más allá del trabajo en el ámbito académico

En. 15 (Ling.):

Luego de leer la bibliografía sobre el tema, me cuesta organizarme, me cuesta jerarquizar qué es más importante y cómo empezar a escribir.

En. 20 (Letr.):

Me cuesta recortar el tema, y por ende también la búsqueda y selección de bibliografía. No sé por dónde empezar.

En 23 (Filo):

Una de mis dificultades tiene que ver con la redacción y la organización y estructuración del cuerpo del texto.

Un elemento a tener en cuenta es que los asistentes al taller, estudiantes de grado de diversas disciplinas dentro de las humanidades, cuentan en su mayoría con trayectorias previas variadas dentro del ámbito de estudios terciarios o universitarios, y en muchos casos, con la experiencia de elaboración de trabajos en otras instituciones educativas.<sup>58</sup> De las seis respuestas anteriores solo En. 12 y En. 20 no cuentan con una experiencia previa en la elaboración de trabajos monográficos, ya sea en Facultad o en otro ámbito institucional.

---

58 En el caso de la encuesta, el 57,66 % de los estudiantes encuestados cuenta con experiencia previa en la elaboración de una monografía, pero solo la mitad de estos (el 53 %) la ha desarrollado en tecnicaturas o licenciaturas brindadas en la FHCE.

Pero, si muchos han elaborado trabajos escritos previamente, fuera de la FHCE, ¿por qué podrían interesarse en un taller que discuta esa temática?

La respuesta es dada por los propios participantes del taller en ese primer encuentro, destinado a discutir precisamente las dificultades encontradas en el momento de desarrollar un trabajo monográfico<sup>59</sup>. Así, la primera estudiante en exponer explica que ha hecho estudios en Facultad de Química, y «en Ciencias somos más de sintetizar, ir a conceptos, bueno, acá veo que hay más desarrollo» (A 1<sup>60</sup>). Otros estudiantes manifiestan consideraciones análogas o similares: «yo tengo formación de contador público [...], voy a repetir lo que ella dijo, que, tanto en la formación contable a mí me pasa lo mismo, se apela a la síntesis y no tanto al desarrollo, más al contenido» (A 2); «soy [estudiante] de Arquitectura, me quedan cuatro para terminar la carrera, estoy haciendo Historia del Arte como materia opcional, siempre me interesó mucho la Historia del Arte [...], el tema es que nosotros, en la carrera, no tenemos una formación estricta que tenga que ver con la redacción y ahora me enfrenté con que en esta materia hay que escribir una monografía» (A 5).

¿Qué estaría faltando en la formación de Química, de Ciencias Económicas o de Arquitectura? En realidad, la disciplina. Es decir, se trata de estudiantes que han realizado sus recorridos académicos previos enmarcados en otros conocimientos disciplinares. Recordemos nuevamente las consideraciones de Bazerman (2014:11-12) destinadas a los estudiantes universitarios.

Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él. [...] La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo

59 Las clases fueron grabadas integralmente en audio, previo consentimiento de los participantes.

60 Por A se alude de forma genérica a un estudiante.

se ajustan a ideas más complejas. [...] Descubrirás, gracias a tus lecturas y a los cursos, que existen estas lentes; pero realmente irás aprendiendo cómo usarlas en tus discusiones en clases y a través de las tareas escritas, pues solo entonces comenzarás a inspeccionarlas y a describir lo que puedes ver a través de ellas.

Otros asuntos se van presentando durante la discusión mantenida ese día en el taller, más allá de las cuestiones ya mencionadas a partir de las respuestas dadas en las fichas antes de comenzar el intercambio con el grupo. La especificidad del género, vinculada con la construcción de la identidad como enunciador académico, se hace presente: «me surgen varios problemas, primero, el término monografía qué implica en cuanto a mi posición sobre lo que escribo [...] o sea si yo estoy contando conocimiento, estoy generando conocimiento, estoy cuestionando algo» (A 5). El lugar otorgado al discurso referido y al discurso autorial también suscita comentarios: «me pasa que escribo, escribo, escribo, y sé que tengo que meter determinada cita, pero a veces me pasa que yo la siento como forzada» (A 6; al tiempo que A 7 manifiesta: «a mí me pasa exactamente eso»); «me queda la duda [sobre] cuál es el componente de subjetividad [...] en la información que es más objetiva» (A 5).

Mediante este rápido examen de algunas de las inquietudes estudiantiles con relación a la elaboración de monografías, he buscado mostrar los «obstáculos» que se presentan en el camino desde la periferia de la comunidad disciplinar hacia lugares de mayor experticia. Reitero la pregunta: ¿es un camino que deba recorrerse en solitario? Algunas consideraciones sobre este punto se presentan en la sección final de este texto.

### 3. Consideraciones finales: «inocencia interrumpida»

Las prácticas de escritura en la educación superior involucran varios niveles o dimensiones: institucional, disciplinar e individual. Al reflexionar sobre la dimensión institucional, Lea y Street (1999) abogan



por «interrumpir la inocencia del estudiante» sobre los formatos textuales académicos, abordándolos como formas situadas en un contexto institucional particular en términos de disciplina, tema, curso, tutor-orientador. Parte de esa interrupción de la inocencia pasa por trabajar desde la consideración de que la producción de trabajos académicos involucra tanto aspectos epistemológicos como cuestiones formales.

Por otro lado, en la revisión de las percepciones estudiantiles acerca de las dificultades encontradas para la elaboración de un texto monográfico, encontramos señales acerca de obstáculos en el recorrido dentro de la comunidad disciplinar, en consonancia con la idea de que los procesos de «aculturación» de las comunidades académicas en los que se involucran los estudiantes universitarios no son confortables (Lea, 2005). La apropiación de los modos de construcción textual en las culturas disciplinares es, en palabras de Bazerman (2014), «un trabajo duro».

Cabe preguntarnos, entonces, si a nivel institucional deben realizarse acciones para contribuir con los procesos de escritura de los textos académicos que los estudiantes deben transitar en la universidad. Y además, a cargo de quiénes.

¿Qué beneficios puede dar una socialización explícita de las prácticas de escritura? Un buen ejemplo surge del siguiente (micro)evento discursivo que se produce en ese primer día de trabajo del taller de discusión para la elaboración de monografías.

Nos cambiaste la vida<sup>61</sup>

(...)

A 15- estoy intentando hacer mi primera monografía. por eso vine un poco para aprender y bueno. esto es un buen resumen de los problemas que voy encontrando

P- vas por ahí

A 15- yo tengo el tema. lo tengo definido. y estoy

61 En la transcripción del evento, que no sigue las normas ortográficas, se manejan las siguientes convenciones: P- profesor, A- estudiante, (...) trecho omitido. Mediante uno o varios puntos se indica pausa de menor o menor duración. (()) encierra comentarios del analista. El resaltado en cursiva es mío.

leyendo algo pero *me parece interesante eso que vos decís de. no leer. leer todo y después escribir*

P- sí no esperar a leer

A 15- *eso me parece increíble*

A- *sí a mí eso me cambió la vida hoy* ((varios AA se ríen, algunos comentarios inaudibles))

A 15-: *sí. eh. a mí también! me parece importante*

A- *nos cambiaste la vida*

A 15-: *la verdad que sí*

P- no pero miren

A 15- porque te va ayudando a a largarte y

P- exacto! exacto! la cuestión del terror a la página en blanco...

A 15: *sí. yo que tanto he sufrido con eso*

(...)

Encuentro del 19/11/13

Sin ánimo de resultar autocomplaciente, presento en el cierre este evento porque resulta un argumento en sí mismo en favor de acciones que muestren explícitamente los requerimientos (tanto epistemológicos como formales) de los trabajos de escritura en la universidad. Algunas veces los docentes universitarios asumimos como «dados» de la experiencia académica los pasos que el estudiante debería seguir al escribir trabajos académicos. Sin embargo, esa dinámica de trabajar en el implícito invisibiliza cuestiones que pueden ser cruciales a la hora de desarrollar prácticas letradas dentro de comunidades disciplinares.

Si asumimos los formatos de evaluación dentro de la universidad como géneros de formación, ¿quién se ocupa, precisamente, de esa formación? Está claro que el papel del tutor-orientador de la disciplina específica es ineludible: los propios estudiantes lo reclaman, como puede apreciarse en los distintos registros de datos presentados. Tal vez una opción a tener en cuenta sea la experimentada por Johns (2002), en un trabajo de pares integrados por un especialista en la disciplina académica y un especialista en lengua. Tal vez debamos pensar en otras opciones alternativas. Pero más allá de la opción que se elija, deberíamos tener en

cuenta que si bien a nivel individual el camino que debe transitar todo estudiante universitario tiene una fuerte cuota de trabajo personal, eso no equivale a defender que a nivel institucional ese camino deba transitar en solitario.

## Bibliografía

- ARISTÓTELES (2000). *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé. Madrid: Alianza Editorial.
- ARNOUX, E., M. di Stefano y C. Pereira (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. (NGLE). Madrid: Espasa.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2011[1984]). «Heterogeneidad(es) enunciativa(s)», en J. Authier-Revuz, *Detenerse ante las palabras: estudios sobre la enunciación*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 53-65.
- BAJTÍN, M. M. (2002a [1952-1953]). «El problema de los géneros discursivos», en M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. 4.<sup>ta</sup> ed., Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BAJTÍN, M.M. (2002b [1959-1961]). «El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas», en M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. 4.<sup>ta</sup> ed., Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 294-323.
- BARTHES, R. (1982 [1966]). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- BAZERMAN, Ch. (2014). «El descubrimiento de la escritura académica», en Navarro, F. (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 11-16.
- CHARAUDEAU, P. y D. Maingueneau (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DUCROT, O. (1984). «La argumentación de autoridad», en O. Ducrot, *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette, pp. 149-165.
- JOHNS, A. M. (2002). «Destabilizing and enriching novice students' genre theories», en A. M. Johns, *Genre in the classroom: multiple perspectives*.

- Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 237-246.
- KRISTEVA, J. (1981). *Semiótica 2*. Madrid: Fundamentos.
- LEA, M. R. y B. Street (1999). «Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education», en C. N. Candlin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices*. United Kingdom: Longman, pp. 62-81.
- LEA, M. (2005). «'Communities of practice' in higher education: useful heuristic or educational model?», en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice: language, power and social context*. USA: Cambridge University Press, pp. 180-97.
- MORIS, J. P. e I. G. Pérez (2014). «La monografía», en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 191-238.
- NAVARRO, F. y J. P. Moris (2013). «Mapa de escritura de formación en carreras universitarias de humanidades», en *Congreso en Docencia Universitaria*. UBA. Disponible en <<http://www.cdu.rec.uba.ar/mesas-de-comunicación>>. [Consultado el 22 de setiembre de 2015.]
- NATALE, L. y D. Stagnaro, (2014). «El parcial presencial», en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 103-134.
- ORLANDO, V. (2012). «¡Estamos en japonês!»: *dimensão ativo – dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*. Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada (Pelotas, RS, Universidade Católica de Pelotas). Disponible en: <<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/index.php?subdir=Doutorado&sortby=name>>\_. [Consultado el 22 de setiembre de 2015.]
- ORLANDO, V. (2013). «Sobre prácticas letradas y estudios universitarios», en Revista *InterCambios*, CSE- Udelar, ANEP, IPES, n.º 2, diciembre, pp. 69-72.
- ORLANDO, V. (2014). «Escribir la disciplina: las modalidades enunciativas escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del Área Social y Artística de la Udelar». Aceptado para su publicación

- en la Serie de Libros Digitales – Cátedra Unesco Subsede Córdoba.
- ORLANDO, V. (2015). «Acerca de la construcción de referencialidad en la escritura disciplinar en ámbitos letrados académicos», en A. Araújo, y J. C. Araújo (coord.), *Gêneros gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Ediciones UFC, pp. 1742-1755. Disponible en <[www.uece.br/posla/dmdocuments/anais\\_siget\\_7.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf)>. [Consultado el 22 de setiembre de 2015.]
- PERELMAN, C. y L. Olbrechts-Tyteca (2006) [1989]. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PENDONES DE PEDRO, C. (1992). «La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada», en *E.L.U.A.*, n.º 8, pp. 9-24.
- VOLÓSHINOV, V. N. (2009 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones.
- TOULMIN, S. E. (2006 [1958]). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN, F., R. Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

# SOBRE LOS AUTORES

CORREA SUÁREZ, Hernán

Licenciado en Lingüística. Profesor de Inglés. Miembro (contratado) del equipo de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Colaborador Honorario en el Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

GABBIANI, Beatriz

Licenciada en Letras con especialización en Lingüística. Doctora en Letras. Profesora de Inglés. Responsable del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Profesora Agregada del Departamento de Psico- y Sociolingüística, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

GONZÁLEZ, Estela

Profesora de Filosofía (IPA). Licenciada en Lingüística. Maestranda en Lenguaje, Cultura y Sociedad. Miembro (contratada) del equipo de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Docente en Educación Secundaria y Formación Docente (ANEP). Colaboradora Honoraria del Departamento de Psico- y Sociolingüística, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

LEPRE, Carmen

Profesora de Idioma Español. Licenciada en Lingüística. Miembro del equipo de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Profesora Adjunta del Departamento de Romanística y Español, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

MONTENEGRO MINUZ, Yamila

Profesora de Idioma Español. Maestranda en Lenguaje, Cultura y Sociedad. Miembro (contratada) del equipo de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Asistente del Departamento de Romanística y Español (Instituto de Lingüística, FHCE) y de la Carrera de Traductorado (FDER, Udelar). Profesora Adjunta en Ciencias de la Comunicación (FIC, Udelar).

ORLANDO, Virginia

Licenciada en Letras y en Lingüística. Magister en Lingüística Aplicada. Doctora en Letras. Responsable del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Profesora Agregada y Directora del Depto. de Romanística y Español, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

ROMÁN, Sandra

Licenciada en Lingüística. Magíster en Lenguaje, Cultura y Sociedad. Miembro (contratada) del equipo de investigación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (CSE-CSIC, Udelar). Asistente técnica en PROLEE, ANEP.







La “Universidad se Investiga” es una colección que recoge los aportes de la “Maestría en Enseñanza Universitaria”, de los “Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza univerversitaria” (PIMCEU) con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza, así como de las investigaciones relacionadas con la Educación Superior en el Uruguay. El desafío de esta publicación es la divulgación de los resultados nacionales en el prolífero y creciente campo de la Investigación Educativa en contextos terciarios, en un formato accesible a todo aquel lector interesado en la temática.



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza