

RevistaDigital » PALABRA

Revista Palabra
ISSN 2145- 7980
paulaliendo@gmail.com; roxanagovi@
yahoo.com.ar; mpmassi@speedy.com.ar
Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional
Montería - Colombia

Muñoz, Roxana, Massi, María y Liendo, Josefina
La reformulación y su rol en el desarrollo de la competencia académica universitaria
Revista Palabra, Vol 5, Enero16 de 2016 , p.70-83
Universidad Nacional del Comahue
Argentina

Disponible en: <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=472>



La reformulación y su rol en el desarrollo de la competencia académica universitaria

Resumen

El reconocimiento de la importancia de la alfabetización académica en Latinoamérica exige la indagación permanente acerca de la construcción de sentidos en las producciones textuales. Este trabajo presenta un **estudio de caso** basado en un corpus de monografías elaboradas por alumnos ingresantes del Profesorado de Nivel Primario en General Roca, Río Negro, Argentina.

El análisis utiliza categorías provenientes de la Lingüística del Texto y la Retórica, y se aplica a las sucesivas reformulaciones de un mismo texto en un formato académico particular: la monografía bibliográfica. La premisa central de este estudio es que la reflexión metalingüística, que se lleva a cabo en diferentes niveles, puede contribuir al diseño de estrategias didácticas de escritura. Los resultados sustentan la perspectiva sociocultural de la escritura académica, y la necesidad de sistematizar la alfabetización en los planes de estudio desde el inicio del ciclo universitario.

Palabras clave: reformulación, alfabetización académica, reflexión metalingüística, monografía bibliográfica

Reformulation and its role in the development of academic competence in higher education

Abstract

The acknowledgement of the relevance of Academic Literacy in Latin America calls for an ongoing analysis of the construction of meaning in texts produced by higher education learners. This work presents a case study based on a corpus of bibliographic essays written by first-year students at a teacher-training course in General Roca, Río Negro, Argentina. The analysis uses categories derived from Text Linguistics and Rhetorical Studies. Subsequent reformulations of a bibliographic essay have been examined on the premise that metalinguistic reflection at different stages of the writing process contributes to the design of pedagogic strategies for writing. The results of this work seem to support a sociocultural perspective to academic writing and the need to systematically include Academic Literacy in curricula as of the early stages of higher education.

Key words: reformulation – academic literacy – metalinguistic reflection – bibliographic essay

Introducción

El concepto de alfabetización académica abarca las diferentes **acciones de formación** que implementan las universidades para enseñar a escribir de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. Varias universidades argentinas, latinoamericanas y españolas realizan investigaciones con el fin de estudiar y favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional. En la Universidad Nacional del Comahue, el proyecto de Investigación en el cual se enmarca el presente trabajo –PIN D100 “La comunicación académica: estrategias para el análisis y la producción textual” (2014-2017)–, tiene como objetivo general examinar las prácticas de lecto-escritura y la difusión del conocimiento en el ámbito de nuestra universidad.

Este proyecto forma parte de una serie de investigaciones realizadas por el grupo de estudios GEDIC desde el año 1999 hasta la fecha, sobre diferentes tipos de “discursos” –de los medios masivos, académico, del humor, de opinión– desde la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso. A partir de 2014, este grupo de investigadores retoma la competencia académica en particular con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de discurso oral y escrito en contextos académicos y profesionales, como parte del proceso integral de aprendizaje en el ámbito de los estudios superiores (terciarios y universitarios).

A tal fin, el presente trabajo aborda un estudio de caso basado en una muestra de corpus formado por monografías elaboradas

por alumnos del Instituto de Formación Docente Continua de General Roca, Río Negro, Argentina. El objetivo es observar los modos en que los estudiantes construyen sentidos a través de la reescritura de sus producciones. Esta indagación es fundamental por parte de las instituciones para lograr que los estudiantes completen su alfabetización académica durante el transcurso de las carreras de grado. Entre los investigadores que analizan las prácticas de alfabetización académica en Argentina se destaca Carlino (2013). Esta autora considera como “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Entiende que alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas situadas, y no en la mera ejercitación fragmentada de habilidades. En tal sentido, subraya la importancia de los procesos de enseñanza que preservan las prácticas implicadas, y afirma que es responsabilidad de la universidad compartir las prácticas lectoras y escritoras de cada ámbito disciplinar mediante actividades interdisciplinarias comunes entre los especialistas del área y lingüistas que puedan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos en la lectura y escritura. Además, señala que la alfabetización académica implica involucrarse en un proceso de enculturación (Prior & Bilbro 2011 en Carlino 2013), que incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella y, por lo tanto, debe extenderse hasta los años avanzados de la carrera e involucrar la participación de los docentes, cuya formación continua debería contemplar aspectos prácticos de lectoescritura e interdisciplinariedad en el aula.

Por su parte, la investigación de Navarro (2012) analiza los programas de alfabetización académica en dos universidades de Buenos Aires, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Este autor reseña cuatro programas de alfabetización académica de dichas universidades en función de los puntos de contacto con la enseñanza de una segunda lengua. En la línea de Carlino, este autor considera que la alfabetización académica constituye el ingreso a una cultura y lengua parcialmente segundas y extranjeras. Navarro resalta la labor realizada en los cursos de pregrado de la UNGS como un modo eficaz de combatir las altas tasas de deserción de los primeros años, y define este proceso como una “democratización” del ingreso universitario de las últimas décadas. En dichos cursos, Navarro valoriza la metodología áulica de taller utilizada –de acuerdo con la escuela de Sydney (Martin y Rose 2007 [2003]), y Bazeman et al 2005)– que implica un seguimiento de la producción y reelaboración escrita estudiantil, un énfasis en la participación del estudiante de forma individual y grupal, y un andamiaje en la adquisición y producción autónoma de prácticas de lectura y escritura académicas. Con respecto a los cursos de grado, Navarro destaca que, a diferencia de la UBA –donde se abordan problemáticas específicas de las áreas disciplinares–, la UNGS realiza una compensación y nivelación de ciertos déficits de instancias educativas previas. Además se enfatizan prácticas discursivas nuevas y complejas que los estudiantes no conocen (como, por ejemplo, los géneros académicos y profesionales relacionados con la formación de grado). A nivel de organización lingüística, destaca el hecho de que los cursos de la UNGS se estructuran en

torno a géneros textuales y su especificidad se complejiza a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras.

Por otra parte, Parodi (2010) presenta los distintos contextos de alfabetización académica del siglo XXI en España y América Latina, que coinciden en la necesidad de proporcionar herramientas lingüísticas y cognitivas explícitas para su desarrollo. Los autores reseñados acuerdan en que la gramática –si bien es fundamental en la adquisición de un lenguaje– no garantiza un manejo experto de la función comunicativa, y en que el análisis del lenguaje en uso en situaciones académico-profesionales es necesario para el desarrollo de estrategias discursivas.

En virtud de los avances realizados por los autores mencionados, y en función de los objetivos de nuestra investigación, el presente trabajo explora las acciones que ejecutan los estudiantes en sucesivas reelaboraciones de un texto académico a fin de diseñar materiales que faciliten su proceso de alfabetización académica.

MARCO TEÓRICO

Las investigaciones reseñadas han centrado su interés en distintos niveles de análisis del discurso académico-científico y desde diferentes perspectivas teóricas. El presente trabajo se focaliza en **la función retórica del discurso**, esto es, la formulación de argumentos y su disposición en un texto –los procedimientos discursivos o técnicas argumentativas–. Por esta razón, el marco teórico y las categorías de análisis provienen de las corrientes de la Nueva Retórica, con aportes de la Lingüística del Texto.

La Teoría de la Argumentación desarrollada

por Perelman y Olbrechts Tyteca (2009 [1958]), y más tarde profundizada por el Grupo μ (1987) y la Retórica Textual (Albaladejo Mayordomo 1989), provee un marco teórico-metodológico para el análisis del discurso persuasivo que también resulta operativo para el análisis de otros tipos de texto. Esta perspectiva teórica propicia el estudio global del texto —al que concibe como un **dispositivo retórico**— sobre la base de los procedimientos de la retórica tradicional (**inventio, dispositio y elocutio**)¹. Este marco se complementa con categorías lingüístico-pragmáticas provenientes de la Lingüística del Texto, que sustentan el análisis y posibilitan la caracterización y la eficiencia de los textos abordados. Esta disciplina, cuyos exponentes son De Beaugrande & Ressler 1997, Bernández 1994, Ciapuscio 2005 y van Dijk 2000, entre otros, se focaliza en las propiedades del texto —criterios de textualidad, cohesión, coherencia, estructura interna, tipos textuales, secuencias prototípicas— como un **producto acabado** y, desde una perspectiva psicolingüística, como un **proceso** que refleja la competencia discursiva del individuo en su producción e interpretación.

1 *La inventio es la operación mediante la cual se obtienen los elementos referenciales del discurso, esto es, los estados, procesos, acciones e ideas que van a ser representados en el texto. La dispositio es la instancia de organización de los insumos semánticos proporcionados en la instancia anterior. A esta operación corresponde el nivel de la estructura profunda del texto o macroestructura. Las partes del discurso difieren según el género de discurso de que se trate —académico, periodístico, político, religioso, pedagógico— y según el formato dentro del género —por ejemplo, artículo, ponencia, ensayo—. La elocutio constituye la microestructura, la manifestación lineal de un texto, que se materializa a través de la selección lingüística y estilística. En síntesis, la inventio comienza el proceso de elaboración textual con la obtención de la estructura de conjunto referencial, la dispositio lo continúa con la construcción de la macroestructura, y la elocutio completa el proceso al producir la superficie textual que, como significante global del texto retórico, llega al receptor.*

El proceso de escritura

El punto de partida del estudio es destacar la relación funcional existente entre la lectura y la escritura en todos los niveles de formación de un individuo. El modelo de lecto-escritura de base cognitiva de Flower & Hayes 1984 (en Hyland 2009:18-26) postula una serie de etapas en la producción textual: la búsqueda de ideas, el ordenamiento de las mismas y el diseño global del texto, la escritura de un texto base y una reelaboración hasta lograr la versión definitiva. Estas operaciones y estrategias lingüísticas que no se ejecutan en un orden lineal, son recurrentes e interactúan en los procesos de escritura. Además, los autores proponen técnicas tales como la memoria de trabajo —protocolos de pensamiento en voz alta durante el proceso de escritura—, el torbellino de ideas, la activación de la memoria a largo plazo y el componente afectivo-motivacional —reflexión—, además de las fases ya mencionadas —planificación, textualización y revisión—. Si bien este modelo hace énfasis en el proceso, no contempla el papel del contexto, al menos en sus primeras formulaciones, ni advierte que la composición de un texto se realiza de acuerdo a condiciones socioculturales determinadas.

En el marco de lingüística funcional, los conceptos de **comunidad discursiva y géneros textuales** (Swales 2004, Swales & Feak 2011, Bazerman 2012) incorporan la perspectiva social en el proceso de producción de textos escritos. En estos modelos socio-cognitivos, la escritura es considerada una actividad social, por lo que los textos se producen e interpretan en determinados contextos que, a su

vez, imponen normas y convenciones reconocidas dentro de cada comunidad discursiva. En este marco, el productor de textos necesita apropiarse del discurso de la comunidad en la que desea insertarse, que está formada por docentes y especialistas que desarrollan conceptos relevantes para sus intereses profesionales. Desde esta perspectiva, el lenguaje en uso y el propósito social del texto dependen del contexto, y tanto las formas lingüísticas como la estructura textual son recursos para acceder a una composición e interpretación efectiva. Un modelo integral de escritura como proceso comprende, entonces, factores cognitivos, sociales y lingüísticos. Éste puede complementarse con las teorías acerca de las competencias en el uso del lenguaje —competencia organizacional, gramatical, sociolingüística, discursiva, pragmática, estratégica—, que permiten explicar el modo en que los productores de textos despliegan estrategias y recursos en la composición escrita. En este entramado, diversos autores destacan la naturaleza bidireccional, recursiva e interactiva de las operaciones básicas del proceso de elaboración textual mencionadas con anterioridad (Hyland 2005, 2009, Parodi 2007). En particular, nuestro interés recae en la **revisión y reformulación** en el discurso científico disciplinar, ya que resulta una operación clave que puede favorecer el desarrollo de nuevas ideas y modos de expresión lingüística que no fueron consideradas al inicio del proceso.

El discurso científico disciplinar

Este tipo discursivo abarca el conjunto de textos que manifiestan formas de comprender y explicar un aspecto de la realidad. Exige la **alienación a una teoría**,

que se plantea como la entrada en un discurso en el que no hay sujeto (Desinano 2009). La característica fundamental es, en definitiva, la **alteridad**, en cuanto exige al sujeto someterse a ciertas condiciones —la principal, la que coarta la emergencia del sujeto—. Otro rasgo de este discurso es su **heterogeneidad mostrada**² por la continua mención de las fuentes. Presentan un léxico preciso constituido por diferentes capas en una historia conceptual en la que han ido decantando multiplicidad de voces. Por último, la organización sintáctica es previsible dentro de ciertos discursos científicos. Frente a esta realidad, la pretensión del sujeto-alumno de acceder a ese discurso debe estar marcada por la tensión, que se manifiesta en huellas-quebres-equívocos concretos en los textos producidos y que requieren de una valoración diferente que resultará útil en el proceso de aprendizaje.

Acerca de la reformulación

Siguiendo a Calsamiglia & Tusón 2012:310, la reformulación es “una operación de autorreflexión sobre la lengua y una muestra clara de la función meta-comunicativa del lenguaje”. En otras palabras, el productor del texto retoma un elemento o fragmento elaborado con anterioridad para formularlo de un modo distinto o para precisar su significado. De este modo, ejerce un control meta-discursivo de la producción del sentido. La reformulación, como procedimiento que permite mejorar tanto aspectos formales como aquellos relacionados con los contenidos del texto y

2 Desinano (2009) toma el término *heterogeneidad mostrada* de Authier-Revuz (1982) y se refiere a la “continua mención de las fuentes” como rasgo del discurso científico disciplinar.

contribuir al desarrollo de la competencia académica, comprende **estrategias de sustitución** (utilización de sinónimos, paráfrasis, hiperónimos), de ampliación (utilización de descripciones, aclaraciones y notas al pie) **y de reducción** (clasificación, resumen), que se materializan **a través de marcadores de reformulación** (explicativos -o sea, es decir, esto es-, rectificativos-más bien-, recapitulativos-en suma, en fin, en conclusión- entre otros).

El estudio que aquí presentamos aborda la reformulación como una nueva versión del mismo escrito con la finalidad de lograr una mejora que facilite su comprensión e interpretación. Por lo tanto, difiere de las reformulaciones que el enunciador realiza dentro de un texto, ya sea para explicitar lo anteriormente dicho, para ampliarlo o reducirlo. La reescritura de sucesivas versiones de un texto constituye una actividad de reflexión metalingüística de singular relevancia ya que facilita el proceso de comprensión del contenido y ayuda al estudiante a realizar pruebas y ajustes en las diferentes maneras de configurarlo. Por ello, en la propuesta de alfabetización académica, resulta fundamental andamiar procesos de reformulación progresivamente más complejos, en el marco de los géneros que se proponen para lectura, procesamiento y elaboración textual.

DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO

A continuación se presenta el análisis de un caso representativo de reformulaciones sucesivas de un texto por parte de un estudiante ingresante a la carrera de Profesorado de Nivel Primario del IFDC de General Roca, Río Negro. El caso analizado constituye una muestra que forma parte de

un corpus de escrituras y reescrituras de un mismo texto por parte de veinte alumnos. Las producciones se generaron en el Taller de Alfabetización Académica, que se cursa en el primer año de la carrera y que tiene como objetivo central lograr el desarrollo de la competencia genérica en el ámbito académico a través de las prácticas sostenidas de lectura y escritura de géneros textuales propios de este ámbito, sumadas a la práctica de reflexión metalingüística sobre los rasgos prototípicos del género (Ciapuscio 2008). La reflexión permanente sobre la materialidad del lenguaje y sobre las posibilidades que éste brinda para construir sentidos constituye un procedimiento eficaz en el desarrollo de esa competencia. Por ello, las sesiones de escritura y reescritura fueron complementadas con entrevistas individuales a 5 sujetos. Las observaciones y los comentarios por ellos verbalizados, junto a las sucesivas versiones del mismo texto elaboradas por los estudiantes permitieron acceder a los procesos de construcción textual que los sujetos llevan a cabo en la selección de información –inventio–, la disposición de esa información en el texto –dispositio– y la elaboración lingüística –elocutio–.

El texto cuyo análisis se presenta constituye una de las secciones que se incluirá en el cuerpo de una monografía bibliográfica³ en una etapa posterior. La consigna ofrecida fue la siguiente: “Elabore un texto que convoque diferentes aportes de los autores trabajados para definir **modernidad**”. Cabe señalar que en la etapa previa a la asignación de la actividad, se trabajó la interpretación de

³ Tomamos el concepto de monografía bibliográfica de Sosa, N. et al (2005). La monografía bibliográfica constituye un texto académico, resultado de una investigación bibliográfica. Requiere la consulta previa de las fuentes disponibles que abordan un determinado objeto de estudio. Supone técnicas de trabajo intelectual sobre dichos materiales y el contenido se presenta como un saber teórico construido y legitimado. En este tipo de monografías aparece una clara delimitación entre el discurso citante y el citado.

los textos asignados a través de la discusión de las lecturas y la elaboración de cuadros y mapas que permitieron sistematizar la información más relevante. En este proceso de construcción de significados se hace hincapié en los aportes de cada texto a la temática en cuestión. A su vez, se trabaja sobre el análisis –en el mismo corpus textual– de los rasgos prototípicos del género como atributos que atañen a diferentes niveles constitutivos de los textos (Ciapuscio et al 2010): la funcionalidad, la situacionalidad, el contenido semántico, el nivel formal-gramatical y el nivel léxico. La sola reflexión sobre dichos rasgos prototípicos no es suficiente por sí misma para desarrollar la competencia en lectura y escritura académicas, por lo que inmediatamente se ofrece una consigna de escritura. Esta etapa de elaboración textual permite objetivar las ideas centrales y observar la estructuración de las mismas por parte del alumno. El texto que sigue es el primer borrador (muestra 1) de esta actividad del sujeto analizado:

MODERNIDAD: *largo proceso y diversidad de fenómenos y acontecimientos que desde el siglo XVI erosionaron en Europa. Ampliación del mundo conocido, exploración y conquista de territorios, formación del mercado mundial. Giro copernicano del saber. (Di Tella)*
Movimiento histórico cultural que surge en Occidente a partir del siglo XVI y persiste hasta el siglo XX. Defendió la idea progresista de la historia. La cultura conformada por tres esferas. Ideología del progreso. (dÍaz)
Disciplinamiento del diferente. (ficha de cátedra).

Uno de los rasgos de las primeras producciones del alumno en el nivel superior es la fragmentariedad en el acopio de la información. Después de discutir el material bibliográfico y los rasgos prototípicos del género, se podría esperar que la escritura de un texto por parte del estudiante constituya una síntesis que, de manera clara, convoque los diferentes aportes bibliográficos. Sin embargo, las primeras escrituras son listas de ideas unidas entre sí sólo porque se refieren a un tema en común: la modernidad. El primer borrador tiene, entonces, las siguientes características: (1). presenta una estructura fragmentaria; (2). se realiza a partir de la transcripción de partes de los textos fuente; (3). no interviene el enunciador poniendo en relación los textos convocados.

A los efectos de abordar aspectos relacionados con la cohesión, la coherencia y los rasgos prototípicos del género académico, se solicitó a los alumnos que delimitaran las partes citadas de los textos fuente, que presentaran a los autores y que refirieran esos textos no sólo a través de citas textuales sino también a través de la paráfrasis de los mismos. La referencia a las fuentes no solo desde el discurso referido directo supone un trabajo de reflexión sobre los contenidos y sobre la configuración discursiva para expresarlos. Esa tarea fue acompañada por análisis de modelos de textos académicos que combinan la cita textual con la paráfrasis. Otra consigna fue que utilizaran conectores en la presentación de la información y jerarquización de las ideas con el objetivo de otorgar cohesión al texto. La selección de conectores discursivos representa el modo en que el alumno piensa la relación entre las ideas que está exponiendo. Sin embargo, al principio, al

recibir la instrucción, la selección del alumno cuyo caso se presenta parece obedecer más a la intención de colocar el conector que a una reflexión sobre la función de esa forma lingüística en ese lugar, como se observa en su segundo borrador (muestra 2):

Según Di Tella (2004), la modernidad es “un largo proceso y a la diversidad de fenómenos y acontecimientos que desde el siglo XVI erosionaron en Europa el orden cristiano medieval”. La modernidad comenzó en el siglo XVI y se contrapuso al medioevo en sus formas de pensamiento. Por lo tanto, los acontecimientos fueron: “la ampliación del mundo conocido, exploración y conquista de territorios extraeuropeos, formación del mercado mundial” entre otros. (Di Tella)

Según Esther Díaz, la modernidad fue “un movimiento histórico cultural que surge en Occidente a partir del siglo XVI y persiste hasta el siglo XX.” Lo cual Esther Díaz se diferencia de Habermas en que este autor dice que continúa y ella piensa que ya terminó. Que ahora vivimos en la Posmodernidad. La modernidad, según Díaz, “defendió la idea progresista de la historia”.

Según la Ficha de Cátedra de Servicio Social I de la U.N.L.P., la modernidad es “un lento proceso histórico iniciado hace varios siglos sino también a un acontecimiento geopolítico”. Es geopolítico según esta Ficha de Cátedra por la conquista de nuevos territorios que significaron el disciplinamiento del diferente.

Durante la entrevista, el alumno observó que había repetido la preposición **según** en cada inicio de párrafo. Esta introducción de las citas resulta destacable porque representa un avance con respecto al primer borrador en que el alumno copiaba y pegaba fragmentos seleccionados de los textos fuente, aclarando su autor entre paréntesis. El sujeto refirió que había tratado de pensar que su texto estaba dirigido hacia un destinatario que podía ser un compañero, al que debía explicar este contenido. Este procedimiento constituyó “una ayuda”, según su testimonio, para pensar en “un texto más armado que no fuera tipo telegrama”, y por ello introducía los párrafos mediante la preposición **según**. Igualmente, se le solicitó que pensara en otras posibilidades con el fin de no repetir el mismo modo de introducción y hacer más dinámica la lectura.

Otro avance está dado por la delimitación que realiza de las voces incluidas en el texto. En clase se había discutido esta restricción del discurso académico, que se manifiestan como constitutivamente heterogéneos a partir de su **intertextualidad**. Existe en ellos una **heterogeneidad mostrada** a través de la continua mención de las fuentes (Authier-Revuz 1990). Respecto de cómo citar fragmentos del discurso ajeno, el sujeto manifestó que no le quedaba claro cómo hacerlo sin provocar alteración sintáctica en la frase. Observó que en la primera cita: “Según Di Tella (2004) la modernidad **es un largo proceso y a la diversidad de fenómenos y acontecimientos que desde el siglo XVI erosionaron en Europa el orden cristiano medieval**”, se daba cuenta de que no podía solucionar sintácticamente la frase si se atenía a la cita tal como estaba en el texto fuente. Se le propuso, entonces,

que intentara parafrasear el fragmento a partir del siguiente comienzo: “En Europa, en el siglo XVI...” y su re-elaboración fue la siguiente: “En Europa, en el siglo XVI se originaron una serie de acontecimientos que dieron lugar a un largo proceso histórico que se reconoce con el nombre de **Modernidad**. Otro aspecto a revisar fue la selección del conector por lo tanto. A través de una reflexión conjunta, el alumno concluyó que se trata de un conector que introduce consecuencia/s, y propuso ejemplos en los que usaría dicho conector en otras situaciones comunicativas. Aunque lo utilizó en forma adecuada, en el texto, sin embargo, no lo hizo: **“la ampliación del mundo conocido, exploración y conquista de territorios extra-europeos, formación del mercado mundial”** no son consecuencia de que la modernidad haya comenzado en el siglo XVI ni de que se haya contrapuesto al medioevo en sus formas de pensamiento. Al analizar la relación que estaba tratando de establecer por medio de ese conector, advirtió el error. Se sorprendió porque, según expresó, “sé cómo se utiliza pero acá no me di cuenta de su significado”. La consigna fue que pensara con qué conector podía establecer una relación adecuada entre esas ideas.

Aunque el segundo párrafo, destinado a los aportes de Díaz (1999), presenta dificultades sintácticas con el uso del pronombre relativo lo cual, resulta interesante que el alumno haya podido diferenciar dos voces dentro del mismo texto: la de Díaz en contraposición a la de Habermas. Este hecho es relevante porque en sus primeras lecturas, el estudiante no advierte la convivencia de perspectivas al interior de un texto y tiende a atribuir al autor incluso las ideas que él mismo discute. La propuesta de

los investigadores fue invitarlo a pensar en reformular la idea sin utilizar el pronombre. Si bien había más observaciones para este texto, se decidió sugerir que se concentrara en lo conversado durante la entrevista en la formulación de la próxima versión ya que es aconsejable no incurrir en la sobrecarga cognitiva cuando se trata de propiciar el trabajo metalingüístico.

Con respecto a los aportes de la Ficha de Cátedra de la UNLP, se solicitó que revisara nuevamente el texto fuente para observar en cuáles dos dimensiones se define **la modernidad** y que tratara de reformular esta parte en función de las mismas. Finalmente, se requirió que elaborara una conclusión con la finalidad de exponer los conceptos más importantes de los aportes revisados. El producto resultante se presenta en la tercera versión (muestra 3):

En Europa, en el siglo XVI se originaron una serie de acontecimientos que dieron lugar a un largo proceso histórico que se reconoce con el nombre de Modernidad (Di Tella, 2001) Aunque el comienzo de la Modernidad se haya producido en ese siglo, “puede decirse también que Europa se tornó moderna en el curso de los siglos XVIII y XIX (...) con el capitalismo como modo de producción dominante y el reemplazo del absolutismo por repúblicas liberales que produjo la ruptura del tipo de sociedad tradicional”.

Los acontecimientos socioculturales y fenómenos mencionados son: la ampliación del mundo a través de los viajes de descubrimiento, exploración y conquista de territorios extraeuropeos,

la formación de un mercado mundial, el incremento de la producción, la innovación incesante de los medios de comunicación y transporte, la aparición de las nuevas ciencias de la naturaleza, el llamado “giro copernicano” del saber, la formación de los primeros Estados nacionales europeos, la proliferación de formas capitalistas de producción que se consolidarán con el surgimiento de la Revolución Industrial en Inglaterra..

Esther Díaz, por su parte, define modernidad como “un movimiento histórico-cultural que surge en Occidente a partir del siglo XVI y persiste hasta el XX”. En esta idea de que la Modernidad ya ha concluido, E. Díaz se distancia de pensadores como Jürgen Habermas, quienes señalan que la modernidad aún perdura, y que la posmodernidad, sería un pliegue dentro de ella. La modernidad, según Díaz, defendió la idea progresista de la historia. (Díaz, 1999)

Por último, la Ficha de Cátedra de la UNLP la define no sólo como “un proceso histórico” sino también como “un acontecimiento geopolítico”. Como proceso histórico, se opone al Medioevo y como acontecimiento geopolítico, “a los pueblos que Europa “descubre”, conquista y luego disciplina.

Los textos enfatizan en unos u otros elementos que definen el concepto, el primero hace hincapié en aspectos sociales y políticos; para Esther Díaz (1999) se trata de un “movimiento histórico-cultural”, por eso luego desarrolla el concepto relacionándolo con las tres esferas de la cultura: la ciencia, la moralidad y el arte.

Por último, la Ficha de Cátedra hace hincapié en cómo se define la modernidad en oposición a lo otro, que es el Medioevo y los pueblos originarios a los que disciplina.

En primer lugar, el sujeto incluyó información nueva en esta versión (ver fragmento resaltado en la muestra). Al preguntarle por qué había decidido introducir esta información, se remitió a la clase, en la que se había revisado el texto fuente y destacado la información del siguiente párrafo:

Ahora bien, aunque los comienzos de la modernidad se remontan al 1500 y a la serie de procesos socioculturales mencionados, puede decirse también que -en sentido estricto- Europa se tornó moderna en el curso de los siglos XVIII y XIX. Fue en ese período, con el triunfo del capitalismo como modo de producción dominante y el reemplazo del absolutismo por repúblicas liberales o monarquías constitucionales, cuando se produjo la ruptura neta con el tipo de sociedad que las ciencias sociales llamarán tradicional. (Di Tella, 2004)

En la versión anterior, el sujeto no había reparado en la relevancia de esta información, que no aparece en los otros textos estudiados. Son las conjunciones **ahora bien y aunque** las que reconocen la idea anteriormente formulada como válida para introducir otra a la que se le otorga mayor relevancia: “Europa se tornó moderna en los siglos XVIII y XIX (...) con el triunfo del capitalismo y las repúblicas liberales o monarquías constitucionales”.

En la clase se discutió el sentido de estas conjunciones y su función en el texto, lo que guió al estudiante a considerar importante la información precedida por las mismas.

En relación con el tercer texto-Ficha de la Cátedra de Servicio Social de la UNLP-, el sujeto se detuvo en el análisis de la siguiente construcción: **“Según la Ficha de Cátedra de Servicio Social I de la U.N.L.P., la modernidad es ‘un lento proceso histórico iniciado hace varios siglos sino también a un acontecimiento geopolítico’”**. Observó que, tal como ya le había ocurrido en etapas anteriores, también se presentaba una dificultad en la construcción de la frase: el uso del **sino también** exige previamente un **no sólo**, ausente en esta formulación. Esa reflexión lo llevó a reconsiderar este fragmento y a corregirlo. El aspecto más destacable de la tercera versión es el último párrafo, que retoma los tres textos convocados y sintetiza los aportes que, a criterio del sujeto, realizan los autores. Esta última muestra constituye una síntesis de los procesos cognitivos ejecutados por el sujeto en el proceso de comprensión y reelaboración de los textos relevados. Además, da cuenta de las sucesivas instancias de reflexión que conducen a la reelaboración del contenido y a las formas de expresarlo.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido explorar las macro-estrategias cognitivas y lingüísticas activadas por el alumno de nivel superior en el proceso de reescritura de sucesivas versiones de un texto. La premisa inicial acerca de la relevancia de la reflexión metalingüística en la comprensión y producción de sentidos se ha confirmado a partir del análisis de un caso representativo, en el que el sujeto ha realizado ajustes y mejoras en las sucesivas versiones del texto en función de la evaluación de diferentes modos de puesta en discurso. El modelo brevemente descrito –que contempla el análisis de textos modelos, la evaluación de los recursos lingüísticos prototípicos desplegados en un género particular y la reformulación en varias etapas– posibilita un desarrollo gradual y progresivo de la alfabetización académica en el nivel superior y universitario. Huelga decir que es aconsejable la implementación de un modelo con características similares en los niveles educativos previos. De igual modo, se recomienda el análisis descriptivo de los aspectos lingüísticos y las convenciones propias del género o sub-género abordado (por ejemplo, las diferentes secciones de un artículo científico) como el punto de partida en el desarrollo de la lectura, procesamiento y elaboración textual. Y es precisamente en la fase de construcción de significados –la instancia más compleja en el proceso de apropiación del discurso científico disciplinar– que los procedimientos de reformulación estimulan la reflexión permanente sobre el lenguaje como así también los modos de comprender y explicar un aspecto de la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, T. (1989). Retórica. Madrid: Síntesis.
- Authier-Revuz, J. (1990). "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". En Caderno den Estudos Lingüísticos 19 25-42. Campinas. UNICAMP. (Traducción de Celene M. Cruz e Joao Wanderley Geraldi).
- Bazerman Ch. (2012). Géneros textuales, tipificación y actividad. Facultad de Lenguas: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., J. Little, T. Chavkin, D. Fouquette, L. Bethel & J. Garufis. (2005). Reference Guide to Writing across the Curriculum. Indiana, EE.UU: Parlor Press.
- Bernárdez, E. (1994). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
- Calsamiglia, H. & A. Tusón. (2002). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa (2012)18/57. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Ciapuscio, G. (1994). Tipos textuales. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2005). "La noción de género en la lingüística funcional sistémica y en la lingüística textual". Revista Signos, 38 (57), pp. 31-48.
- Ciapuscio, G. (2008). "Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico". En Padilla, Douglas & López (Coord.), Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Cátedra Unesco. Subsede Tucumán. Argentina. UNT.
- De Beaugrande R. y Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.
- Desinano, N. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. Rosario: Homo Sapiens.
- Grupo μ (1987). Retórica general. Barcelona: Paidós.
- Hyland K. (2005). Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. New York: Bloomsbury Publishers.
- Hyland K. (2009). Teaching and researching writing. Harlow, England: Longman.
- Marinkovich, J. (2002). "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". Revista Signos, 35 (51-52), pp. 217-230.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 12.

- Parodi G. (2007). “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio”. *Revista Signos*, 40(63).
- Parodi G. (editor) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & C. B. Feak (2011). *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Bibliografía de referencia de los sujetos de estudio:

- Díaz, E. (1999). “¿Qué es la posmodernidad?”. En *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Tella, T. et al (2001). “Modernidad”. En *Diccionario de Ciencias Políticas*. Buenos Aires: Emecé. pp. 468.
- UNLP. Cátedra de Servicio Social I: “La modernidad y las prácticas sociales” (2004). www.rau.edu.uy/fcs/dts/miguez/modernidadpracticas.pdf