



Universidad
Nacional
de Córdoba



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Lenguas

Título de la Tesis:

**Escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas:
la realización de la función retórica *justificación* en proyectos
de investigación lingüística**

Apellido y Nombre del Doctorando: Mgter. Alejandra Reguera

Apellido y Nombre del Director de la Tesis: Prof. Dr. Roberto Páez

Grado obtenido: *Doctorado en Ciencias del Lenguaje
con mención en Lingüística Aplicada*

Reguera, Alejandra (2017)

Escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas: la realización de la función retórica justificación en proyectos de investigación lingüística- 1a edición para el profesor - Córdoba : Fl copias. 269 p.; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-1976-71-3

1. Ciencias de la Lengua.

I. Título. CDD 401



Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Índice

Resumen	4
Introducción	7
<i>Estado de la cuestión</i>	17
Capítulo I. Marco teórico	29
I. a. Concepción o representaciones sociales en torno al escribir	30
I. b. Imágenes escriturales y vínculo con la escritura	34
I. c. La escritura académica como problemática en la universidad	39
I.c.1.Escritura académica: problema retórico, metacognición y literacidad	43
I. d. La noción de género en el marco de la argumentación académica	53
I.d.1. Una aproximación a la escritura académica desde el modelo de descripción textual multinivel (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012)	58
I.e. El proyecto de investigación lingüística	63
I.e.1. Algunos aspectos teóricos referidos a la elaboración de un proyecto de investigación lingüística	65
<i>La definición del área disciplinar</i>	67
<i>La delimitación del tema de investigación</i>	67
<i>Condiciones de los temas de investigación lingüística</i>	68
<i>El planteamiento del problema</i>	70
<i>Elementos que contiene el planteamiento del problema de investigación</i>	72
<i>Objetivos</i>	74
<i>Variables e hipótesis</i>	74
<i>Unidades de análisis, indicadores y categorías</i>	76
Marco teórico	77
Metodología	77
<i>Diseños de investigación</i>	78
<i>La recolección de datos</i>	80
<i>Análisis de los datos</i>	81
<i>Criterios de validez y fiabilidad</i>	84
I.f. La realización de funciones retóricas en el discurso académico	87
I.g. Caracterización de la justificación	95
I.g.1.La justificación como función retórica	95
I.g.2. Aspectos metodológicos de la justificación como subcomponente	

del planteamiento del problema de un proyecto de investigación lingüística.....	96
I.g.3.La <i>justificación</i>: tipos de argumentos.....	97
Capítulo II. Metodología.....	100
Capítulo III. Resultados.....	117
<i>Determinación del tipo de investigación llevada a cabo.....</i>	<i>118</i>
III.a. Análisis de las biografías de escritor de los estudiantes.....	118
III.b. Análisis de las respuestas dadas al cuestionario.....	170
III.c. Análisis del planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística.....	187
III.c.1. La realización de funciones retóricas.....	187
<i>Funciones retóricas realizadas en el planteamiento del problema.....</i>	<i>208</i>
<i>Las justificaciones realizadas por los autores de los proyectos en el planteamiento del problema.....</i>	<i>211</i>
III.c.2. La realización de aspectos metodológicos al justificar.....	223
III.c.3. Los argumentos en la <i>justificación</i>.....	233
Conclusiones.....	243
Referencias.....	257
Anexo I. Instrumentos. Biografía de escritor y cuestionario.....	266

Separata “Escribires” (elaborar un proyecto de investigación lingüística y justificar la investigación).

Resumen

El tema de nuestra investigación es la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas y la realización de la función retórica *justificación* en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística de su autoría. Nuestra conjetura es que la forma en que se posiciona un escritor en formación frente a la escritura académica depende de su concepción de la actividad y las vivencias en su trayectoria de escritura; ese posicionamiento condiciona los productos escritos que logra y la formulación de *justificaciones* adecuadas en los proyectos de investigación lingüística que elabora.

Los objetivos generales de la tesis fueron: a) Indagar la concepción de escritura académica que poseen estudiantes universitarios avanzados de lenguas. b) Analizar la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística de su autoría, con énfasis en la realización de la función retórica *justificación*. c) Realizar un aporte original a la didáctica de la investigación y escritura académica.

Los objetivos específicos fueron: a) Determinar las creencias de los sujetos relacionadas con la escritura académica, su vínculo con la actividad de escribir y la posición escritural que asumen. b) Describir la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística, desde el punto de vista de las funciones retóricas logradas y atendiendo particularmente a la *justificación*. c) Identificar los aspectos metodológicos y los tipos de argumentos logrados al realizar la función retórica *justificación* en la sección mencionada. d) Diseñar una propuesta didáctica que oriente la investigación y escritura académica para la elaboración de proyectos de investigación lingüística, con especial atención en la práctica de la *justificación* dentro del planteamiento del problema de un proyecto.

Realizamos un primer abordaje investigando qué representa la escritura académica para ellos, si lo relacionan con un proceso cognitivo, cómo definen su posición escritural y su vínculo con la instancia de escribir en el grado universitario; un segundo acercamiento identifica cómo han sido formuladas las *justificaciones* en sus trabajos. En especial, la *justificación* (J) fue explorada y caracterizada en tres dimensiones: como función retórica (FR), como un subcomponente del planteamiento

del problema de cada proyecto y según los argumentos que los autores de los trabajos lograron.

Se trabajó con estudiantes que cursaron la asignatura *Metodología de la Investigación Lingüística* durante el 2009, en la Facultad de Lenguas, UNC.

A continuación especificamos los capítulos que posee la tesis y su contenido. El capítulo I comprende el marco teórico de la investigación. El capítulo II expone la metodología, la cual se ubica en el paradigma cualitativo, no obstante lo cual se utilizaron procedimientos estadísticos para procesar algunos datos, como una forma de triangulación metodológica. El capítulo III expone los resultados obtenidos de la investigación, de los cuales algunos fueron los siguientes: para el grupo analizado los aspectos inherentes a la naturaleza de la escritura académica son convenciones de escritura, sustento científico, finalidad argumentativa, circulación académica y construcción del saber; no obstante este acercamiento bastante acertado a la naturaleza epistémica de la escritura, existe una incertidumbre en estos escritores acerca de la capacidad de aplicar convenientemente su disposición al escribir. Las experiencias desfavorables que tuvieron en el marco de esa actividad provocan una actitud negativa, de gran reticencia frente al ejercicio de la escritura. Hemos indagado qué características tienen sus productos escritos, con especial atención a la FR *justificación* en el planteamiento del problema de sus trabajos. Establecimos en qué medida realizan funciones retóricas en los documentos por ellos producidos, cómo logran la *justificación* y qué vinculación existe entre esos recursos y otros componentes del proyecto. Hemos advertido que la *justificación* se realiza en el marco de otras funciones retóricas y no existe en sí misma como función pura, sino que se da de modo integrado con otras FR. Entre esas funciones que coexisten con la J, la cita es la de mayor ocurrencia. Se obtuvieron resultados con relación a los aspectos metodológicos que debe abarcar el proyecto de investigación lingüística, según la perspectiva de los sujetos observados, y aquellos que fehacientemente lograron en sus trabajos.

La investigación es acompañada por una secuencia didáctica para la investigación y escritura académica, *Escribires*, material dispuesto a modo de separata.

Palabras clave: escritura académica, proyecto de investigación lingüística, justificación de la investigación.

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Agradezco las apreciaciones recibidas de quienes evaluaron y condujeron los avances de la investigación, Dra. Constanza Padilla y Dra. Clide Gremiger y a mi Director de Tesis, Dr. Roberto Páez, quien me alentó a superar las dificultades y seguir adelante con mi vocación de pretender conocer en profundidad la problemática definida. Contribuyeron a su vez en los resultados de mi investigación las devoluciones recibidas a partir de trabajos presentados en seminarios de posgrado dirigidos por los siguientes Profesores: E. Narvaja de Arnoux, C. Pereira, A. Vitale, A. Morra, B. Amado, M. López Barrios, C. Defagó, S. Lizarriturri, M. Cisneros Estupiñán, I. Vasilachis de Gialdino, M. Valsecchi, L. Parodi, M. Lamy; agradezco las observaciones recibidas de E. Pérez, N. Rueda, A. Jorro, G. Ciapusio e I. Delcambre. Por último, agradezco a C. Raffo, S. Aguirre y L. Foglino, por apoyar mi tarea.

Introducción

El tema de nuestra investigación es la escritura académica de estudiantes avanzados de lenguas y la realización de la función retórica *justificación* en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística de su autoría. Hemos establecido esta relación en función de una conjetura inicial: escribimos a partir de ciertos modos en los que concebimos la actividad de escribir. Realizamos un primer abordaje investigando qué representa la escritura académica para ellos, si lo relacionan con un proceso cognitivo, cómo definen su posición escritural y su vínculo con la instancia de escribir en la universidad; un segundo acercamiento identifica cómo han sido formuladas las *justificaciones* en sus trabajos.

Nuestra investigación se centra en la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas -cómo esta es concebida por ellos- y en la realización de funciones retóricas, con especial interés en la observación de cómo es lograda la *justificación* en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística de su autoría. Dado que existe un vínculo entre la concepción de escritura académica que un sujeto pueda poseer y sus productos escritos, es pertinente indagar acerca de esa concepción. En consecuencia, los interrogantes de investigación son: ¿Cuál es la concepción de escritura académica, el vínculo con la actividad de escribir y la posición escritural que asumen estudiantes universitarios avanzados de lenguas? ¿Cómo incide esa concepción en el logro de funciones retóricas -especialmente la *justificación*- en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística que elaboran? ¿De qué modo logran los aspectos metodológicos y los argumentos al realizar la función retórica *justificación* en el planteamiento del problema de los proyectos? ¿Es posible realizar un aporte a través del diseño de una propuesta didáctica de investigación y escritura académica que guíe la elaboración de proyectos de investigación lingüística, atendiendo especialmente a la práctica de la *justificación*?

La nueva retórica, que recupera el estudio del texto y el vínculo entre el hablante y su audiencia planteado por la retórica clásica, ha significado una revisión sistemática de la argumentación como teoría del razonamiento -sustentado en la experiencia, los valores y las creencias- ante hechos problemáticos (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008). Es en ese sentido que nuestra investigación capitaliza un acercamiento al objeto de estudio que concibe la escritura académica como una competencia que supone

ciertas dificultades para los sujetos analizados: la indagación procura conocer cómo estos actores conciben la actividad de acuerdo con las experiencias que han atravesado y cuáles son las características de los productos escritos que elaboran. Dado que es muy amplio el corpus que integra los proyectos de investigación logrados por ellos y atendiendo a recomendaciones de una evaluación de nuestro propio proyecto, acotamos la mirada a la *justificación* en una cierta sección de los documentos. En especial, la *justificación* fue explorada y caracterizada en tres dimensiones: como función retórica, como un subcomponente del planteamiento del problema de cada proyecto y según los argumentos que los autores de los trabajos lograron. Dado lo expuesto, consideramos que nuestra tesis encuadra dentro de lo que se constituyen como estudios de la argumentación.

En el marco del cursado de la asignatura *Metodología de la Investigación Lingüística (MIL)*, Cátedra común a los Profesorados y Licenciaturas en los distintos idiomas (Alemán, Español, Francés, Inglés e Italiano), de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, la formulación de proyectos de investigación lingüística supone por parte de los alumnos el conocimiento de instancias metodológicas específicas, así como el dominio de ciertos procedimientos retóricos propios de la escritura académica. La argumentación se desarrolla precisamente mediante procedimientos retóricos o recursos argumentativos, los cuales equivalen a operaciones cognitivas de los interlocutores (Puiatti en Cubo de Severino, 2007). La habilidad para poner en acto estas funciones está en vinculación directa con el producto que logren, dentro del género académico, y específicamente la clase textual *proyecto de investigación lingüística (PIL)*, el cual debe reunir ciertas características para ser considerado texto académico, como por ejemplo poner en acto las funciones retóricas como formas de “evidencialidad del conocimiento” (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005:120), en el marco de un discurso que es por naturaleza argumentativo.

En el marco de la Lingüística aplicada (LA)¹, nuestro trabajo indaga cómo la escritura académica es concebida por los estudiantes universitarios a partir de ciertas

¹ La LA aplicada es la aplicación del conocimiento lingüístico a un objeto, actividad en la cual el lingüista se vale de teorías para resolver ciertos problemas identificados (Corder, 1992). Se trata de un campo referido a la búsqueda de mecanismos didácticos para la enseñanza de lenguas y la resolución de problemas (Mounin, 1979).

categorías cognitivo- lingüísticas (Jodelet, 1988; Delcambre y Reuter, 2002; Jorro, 2002, 2014) y, posteriormente, aborda desde otras perspectivas las producciones de los estudiantes en lo atinente a la función retórica *justificación*, los aspectos metodológicos y argumentos logrados al realizarla.

La investigación fue realizada siguiendo un diseño metodológico de tipo predominantemente cualitativo. No obstante, fueron utilizados procedimientos estadísticos para tratar una porción de los datos. El nivel alcanzado es descriptivo.

Los objetivos generales de la tesis fueron:

a) Indagar la concepción de escritura académica que poseen estudiantes universitarios avanzados de lenguas.

b) Analizar la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística de su autoría, con énfasis en la realización de la función retórica *justificación*.

c) Realizar un aporte original a la didáctica de la investigación y escritura académica.

Los objetivos específicos fueron:

a) Determinar las creencias de los sujetos relacionadas con la escritura académica, su vínculo con la actividad de escribir y la posición escritural que asumen.

b) Describir la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística, desde el punto de vista de las funciones retóricas logradas y atendiendo particularmente a la *justificación*.

c) Identificar los aspectos metodológicos y los tipos de argumentos logrados al realizar la función retórica *justificación* en la sección mencionada.

d) Diseñar una propuesta didáctica que oriente la investigación y escritura académica para la elaboración de proyectos de investigación lingüística, con especial atención en la práctica de la *justificación* dentro del planteamiento del problema.

El estado de la cuestión dispone en forma cronológica distintas investigaciones llevadas a cabo, a nivel nacional e internacional, siendo probablemente imperfecto en sus alcances. No obstante, hemos incluido aquellos antecedentes que evaluamos como más representativos en el profuso arco de estudios existentes dentro de la problemática tratada.

Se trabajó con estudiantes que cursaron la asignatura durante el 2009, los que, además de participar de clases teórico - prácticas, fueron guiados por los docentes de la

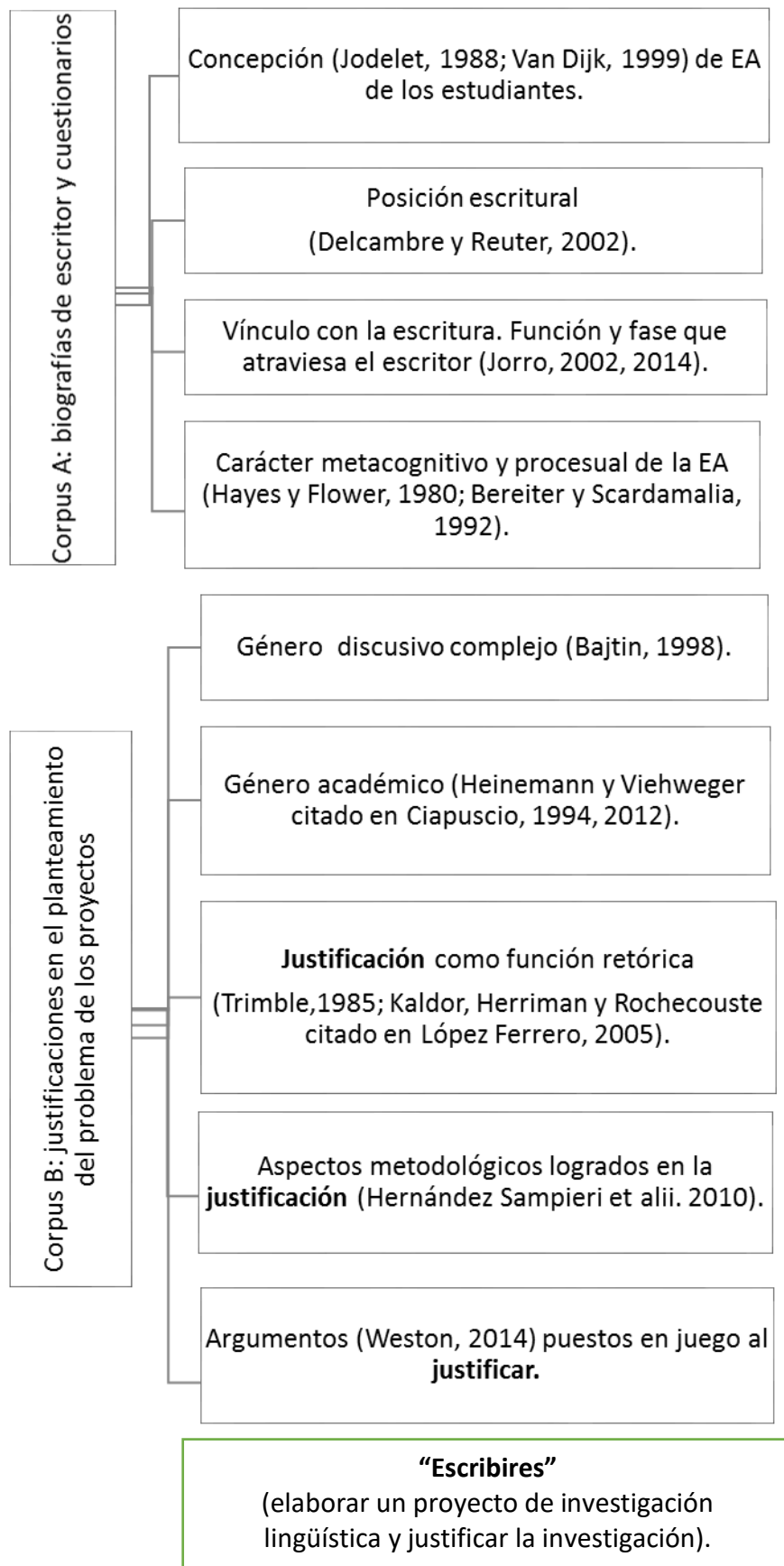
cátedra a través de tutorías programadas, sucesivas lecturas y revisiones de los avances de sus proyectos. Otras experiencias para explorar ciertas categorías se fueron desplegando entre los años 2010 y 2015, a través del desarrollo y evaluación de trabajos prácticos y proyectos elaborados por los estudiantes, todo lo cual nos permitió conocer el desempeño en escritura académica de los estudiantes.

La investigación significó el desarrollo de las siguientes tareas inherentes a la elaboración de la tesis:

- lectura y registro de fuentes seleccionadas;
- incorporación permanente de nueva bibliografía, a fin de enriquecer el marco teórico de la tesis;
- actualización continua del estado de la cuestión;
- análisis del corpus (biografías de escritor, cuestionarios y proyectos de investigación lingüística);
- construcción del marco teórico final de la tesis;
- análisis progresivo del corpus constituido; generación de categorías iniciales y refinadas; elaboración de matrices de análisis;
- descripción de las categorías de análisis establecidas (externas y creadas en el marco de la investigación);
- análisis e interpretación final de los datos; elaboración de conclusiones.
- Generación de la secuencia didáctica que acompaña la elaboración de un PIL, con énfasis en la práctica de la *justificación*.

Otras actividades afines al proceso de la investigación fueron: participación como expositora en los Foros de tesis de la Facultad de Lenguas, UNC (2010 y 2014); realización y aprobación de seminarios de posgrado necesarios para la obtención de créditos académicos; elaboración de ponencias con el objetivo de sistematizar el conocimiento parcial producido a partir del análisis del corpus; participación en actividades académicas como congresos y jornadas vinculados con la especificidad del proyecto, a los fines de poner a consideración de la comunidad especializada los avances concretados a partir de la investigación, lo que en algunos casos nos permitió recibir valiosas observaciones de otros investigadores.

Esquemáticamente la tesis está dispuesta, desde el punto de vista teórico y metodológico, a partir del siguiente recorrido:



En el esquema se puede observar que el objeto de estudio ha sido abordado considerando a la escritura académica desde una perspectiva representacional y cognitiva en los estudiantes como productores de textos académicos, para luego abordar una muestra de sus producciones, la *justificación* en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística (en tanto función retórica y según aspectos metodológicos y argumentos concretados).

A continuación especificamos cómo está conformado cada componente de la tesis. El **capítulo I** comprende el marco teórico de la investigación, cuyas nociones esenciales exponemos aquí en forma sucinta.

En un primer momento desarrollamos la noción de representaciones sociales (Jodelet, 1988) y su relación con la escritura, lo cual fue explorado a través de las fases por las que atraviesa el sujeto escritor y las funciones que cumple la actividad en el contexto de aprendizaje del individuo: I. Separación de la escritura y función de reaseguro; II. Umbral de la escritura y función de reflexión y III. Integración con la escritura y función heurística (Jorro, 2002). Fueron identificadas en las biografías de escritor las posiciones escriturales en cada sujeto: 1. seguridad o inseguridad escritural; 2. posición asertiva, modalizante, cuestionante; 3. posición involucrada o distanciada; 4. posición fija o en elaboración; 5. posición autocentrada o exocentrada; 6. posición transcriptiva o constructiva (Delcambre y Reuter, 2002; Delcambre, 2004).

En un segundo momento exponemos sobre la problemática de la escritura académica en la universidad, los significados que posee y las distintas concepciones que refieren a esta actividad (Camps Mundó y Castelló Badia, 2013); las teorizaciones de estas especialistas y su clasificación de los tipos de investigaciones que han sido llevados a cabo, fueron para nosotros de utilidad para situarnos en un claro punto de partida. Luego, presentamos a nivel teórico lo relacionado con los enfoques que se han ocupado de la escritura académica, en tanto proceso y problema retórico (Hayes y Flower, 1980; Flower 1988; Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower, 1996; Hayes, 1996).

A fin de analizar el conjunto total de las biografías fueron creadas trece categorías iniciales y ocho refinadas. Luego, nos focalizamos en la porción del corpus que relata las experiencias relacionadas con la escritura únicamente en el nivel universitario y elaboramos once categorías iniciales y tres refinadas.

Llevamos a cabo una aproximación a la escritura académica en los proyectos de investigación analizados, desarrollando las siguientes etapas de trabajo: justificamos la

pertenencia de los PIL desde el modelo de descripción textual multinivel al género académico (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012); identificamos las funciones retóricas logradas en la sección planteamiento del problema de los proyectos; caracterizamos la *justificación*, en el marco del planteamiento del problema de los proyectos, relevando sus características en tanto función retórica, los aspectos teóricos, prácticos y metodológicos presentes en la función, así como los argumentos logrados en esta unidad de análisis por parte de los autores de los documentos.

El **capítulo II** expone la metodología, la cual se ubica en el paradigma cualitativo, no obstante lo cual se utilizaron procedimientos estadísticos para procesar algunos datos, como una forma de triangulación metodológica.

Nivel del estudio: El nivel del estudio fue descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Los instrumentos de investigación lingüística que se utilizaron fueron la “biografía de escritor” y el “cuestionario a alumnos”, diseñados *ad hoc*, aplicados ambos a estudiantes que estaban cursando la asignatura *MIL*, en la Facultad de Lenguas, UNC, durante el 2009.

Población en estudio: estudiantes universitarios de *Metodología de la Investigación Lingüística* (Facultad de Lenguas, UNC, 2009). *Muestra:* 30 (treinta) sujetos, conformada por un 62% de estudiantes de inglés, 16,2 % de español, 7% de alemán, 10% de italiano, 3% de francés pertenecientes a las carreras de Profesorado (en un 43%) y Licenciatura (en un 57%) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (2009). En un 93,33% la muestra estuvo constituida por mujeres. En cuanto a las edades, alrededor del 73,3% los sujetos poseían entre 24 y 27 años.

El *corpus A* está compuesto por treinta biografías de escritor producidas por los alumnos (con un valor perdido), en el marco del estudio, y las respuestas de treinta estudiantes al cuestionario, ambos aplicados durante el 2009. El *corpus B* de la investigación está compuesto por diez proyectos de investigación lingüística -cuya temática está relacionada con el discurso político- proyectos elaborados por quince estudiantes de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, que cursaron *Metodología de la Investigación Lingüística* en el año mencionado.

Análisis de los datos: fue descriptivo - cualitativo; se emplearon, complementariamente, procedimientos estadísticos de análisis. Se realizó *análisis de contenido* a partir de las prescripciones de Hernández Sampieri et alii. (2010) y Navarro y Díaz (1995). El tratamiento e interpretación de los datos se fundó en un enfoque

analítico discursivo, ya que el estudio fue formulado en virtud de algunos de los principios del análisis del discurso: texto natural, contexto, práctica social grupal, categorías de los miembros de un grupo (que no son categorías preconcebidas, sino las que se generan a partir del análisis del corpus), sentido y función y, por último, cognición social, entendida como representaciones mentales, recuerdos, experiencias, que se constituyen en interfaz entre el discurso y la sociedad (Van Dijk, 1999); se hizo análisis del discurso de las biografías de escritor, las respuestas a los cuestionarios aplicados a estudiantes, todo lo cual permitió la formulación de los significados comprendidos en las unidades de estudio. Se llevó a cabo *análisis estadístico*: fueron utilizados procedimientos propios de la estadística descriptiva; fueron resumidas y comparadas las observaciones sobre una sola variable; fue descripta la asociación existente entre dos variables dentro de una escala nominal, que consiste en observar y clasificar cosas según variables o características diversas, sin pretensiones de generalizar los resultados. No se utilizó la escala ordinal, ni de intervalo, ni de razón (Sierra Bravo, 1983).

Las unidades de análisis, o unidades de registro,² observadas en nuestra investigación son la escritura académica -considerada desde el punto de vista de los estudiantes- y la realización de la función retórica *justificación* en textos escritos por ellos. Estimamos que existe un vínculo probable entre la concepción de la actividad de escribir y la calidad de escritura que puede ser lograda, en lo cual participa la aplicación de determinados procedimientos como la realización de funciones retóricas, ciertos aspectos metodológicos y argumentos, todos ellos unidades de contexto.³ Esas unidades de contexto nos han sido útiles para observar y caracterizar cómo es realizada la *justificación* en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación. Hemos circunscripto la observación a estas unidades de análisis, por la necesidad de acotar el objeto de estudio. No obstante, somos conscientes de que se constituye en una muestra reducida del desempeño en escritura de los sujetos analizados.

La forma en que fue tratado el corpus es la siguiente:

² Fragmento de texto que se considera de relevancia para el análisis (Navarro y Díaz, 1995).

³ La unidad de contexto es “un marco interpretativo - más restringido que el del corpus en su totalidad- de la relevancia de las unidades de registro detectadas en el análisis.” (Navarro y Díaz, 1995: 193).

-en el caso del *corpus A* fueron analizadas las biografías de escritor (en general, en la matriz analítica I), lo relacionado con la etapa de estudio en la universidad, las posiciones de escritor asumidas por los estudiantes y el vínculo establecido con la escritura (en la matriz analítica II); el pasaje por la escritura y la determinación de la fase en que se encuentran está representado en la matriz analítica III; se observó cómo conciben la escritura académica aplicando ciertas categorías de la lingüística textual (matriz analítica IV); se finalizó el tratamiento de los datos a partir de un análisis cuantitativo.

-en el caso del *corpus B*, se presenta en primera instancia el planteamiento del problema completo de cada proyecto analizado, donde han sido señaladas (a pie de página) las funciones retóricas (FR) realizadas por los autores de los documentos; una vez identificadas las FR, se procedió a extraer las *justificaciones*, en las cuales se observó y determinó qué otras FR se realizan en forma coexistente en el mismo enunciado (matriz analítica V); seguidamente, fueron ponderados los aspectos metodológicos (matriz analítica VI) y los argumentos logrados (matriz analítica VII) al *justificar*, en la subsección de los proyectos objeto de nuestro análisis.

El **capítulo III** expone los resultados obtenidos de la investigación, de los cuales mencionamos los más relevantes. La concepción de los estudiantes universitarios con relación a la escritura académica tiene que ver con un conocimiento de experto, un saber complejo. Las creencias que subyacen hacen del escribir académicamente una actividad que es necesario construir, un acceso por efecto del dominio de convenciones establecidas en el marco del circuito académico. Se detectó cierta conciencia sobre la función epistémica de la escritura académica en un grupo poco representativo de alumnos.

En la concepción de los estudiantes avanzados de lenguas, los aspectos inherentes a la naturaleza de la escritura académica son: convenciones de escritura, sustento científico, finalidad argumentativa, circulación académica y construcción del saber; no obstante este acercamiento bastante cercano a la naturaleza epistémica de la escritura, existe una incertidumbre en estos escritores acerca de la capacidad de aplicar convenientemente su disposición al escribir.

La imagen escritural que estos escritores poseen de sí mismos está asentada sobre una posición asertiva, de constante elaboración, por lo que admiten que están en un proceso de apropiación de la habilidad de la escritura.

El vínculo que poseen con la escritura es de carácter placentero en la mayoría de los casos; el pasaje por la escritura se ubica en una relación de tipo táctico y necesario. De las fases relacionadas con las transformaciones que el escritor hace en su experiencia de escritura, la mayor cantidad de afirmaciones se posiciona en la de separación de la escritura y función de reaseguro.

Las experiencias desfavorables que tuvieron en el marco de esa actividad provocan una actitud negativa, de gran reticencia frente al ejercicio de la escritura.

Se advierte que se encuentran en una etapa de concientización de la escritura y son críticos de su propio desempeño en la actividad. Son conscientes del tipo de escritura que la universidad exige y muestran una disposición de cierta contradicción frente a la competencia de escribir al tiempo que una disposición intrínseca hacia la actividad.

Desde el punto de vista textual, en lo que respecta a los cinco niveles comprendidos en el modelo de descripción textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012) los participantes identifican la EA con aspectos retóricos (como la realización de funciones retóricas), con aspectos vinculados a procesos de desarrollo textual y con los géneros académicos.

Al leer las producciones de los alumnos (corpus B de la tesis), analizamos en qué medida realizan funciones retóricas en el PP de los PIL, cómo logran en esa sección la J y qué vinculación existe entre esos recursos y otros componentes del proyecto (coherencia con el marco teórico y la metodología diseñada).

En el planteamiento del problema de los proyectos, las funciones retóricas más logradas fueron la justificación, la cita, la pregunta; en segundo lugar, en mediano grado fueron realizadas la enumeración, el refuerzo, el propósito, la localización, la definición y la especificación.

En la muestra de proyectos analizada (corpus B) se producen funciones retóricas coexistentes a la *justificación*.

En el conjunto del material analizado, la *justificación* se realiza en el marco de otras FR y no existe en sí misma como función pura, sino que se da de modo integrado con otras FR. Entre esas funciones que coexisten con la J, la cita es la de mayor ocurrencia.

Por último, proponemos el material *Escribires* (Separata), como una posibilidad de mejorar la experiencia de investigación y escritura en la universidad, en particular con relación a ciertos aspectos teórico-metodológicos para elaborar un proyecto y la *justificación* de la investigación. La propuesta mencionada ha sido dispuesta con independencia del cuerpo central de la tesis ya que, si bien es resultado del estudio que hemos llevado a cabo, necesariamente replica ciertos aspectos teóricos elaborados en el marco de nuestro trabajo. Las actividades sugeridas constituyen un aporte particular cuyo objetivo es la mejora de la percepción de la actividad de escribir académicamente por parte del estudiante y los resultados que puede obtener al escribir.

En esa sucesión de documentos progresivos se realiza un trayecto desde un primer escrito (natural, espontáneo, sin orden ni control explícitos) hasta un escrito final (revisado, ordenado, estructurado en una secuencia lógica). Una probable instancia de aplicación de la propuesta didáctica que se deriva de la investigación puede ser efectiva en el campo de la docencia de la escritura académica, en el nivel universitario.

Estimación del efectivo avance que significó dentro de la especialidad elegida. De acuerdo con el problema de investigación formulado, el propósito final fue conocer y describir las características de la escritura académica de los participantes mencionados, prefigurando una mejora tanto en el enfoque como en los materiales de trabajo con los que se desarrolla el proceso de investigación y escritura - en el marco de la asignatura- como una implicancia probable, posterior al estudio.

Recuperando la fórmula *escribir la lectura*, en clave barthesiana, Kriscautzky y Vasallo (2015) hablan de cómo el incentivo de escribir sobre lo que ha sido leído es en sí mismo una reconstrucción, un relato de lo que el lector comprende al leer algo. Dentro de esa lógica, podemos decir que la investigación que originó nuestra tesis se ha orientado a sustentar una línea de trabajo basada en la fórmula *escribir para decir*, lo cual fundamenta la propuesta *Escribires*.

Estado de la cuestión

En el marco del cursado de la asignatura *Metodología de la Investigación Lingüística*, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, y a los fines de la elaboración de un proyecto de investigación lingüística, los estudiantes

reciben indicaciones tutoriales para desarrollar, en forma adecuada, las distintas instancias exigidas en este documento de naturaleza académica. Es entonces cuando fueron advertidas ciertas falencias en la escritura académica de quienes deben lograr este objetivo, por lo cual surgió la necesidad de investigar sistemáticamente cuáles son los factores que inciden, específicamente, en la elaboración de los proyectos de investigación lingüística (PIL), con el propósito final de que la producción académica escrita responda a las condiciones necesarias para generar conocimiento, meta de toda investigación científica. En la práctica docente, al evaluar numerosos esbozos de proyectos de investigación lingüística y sus progresivas versiones hasta alcanzar un nivel determinado de desarrollo, hemos observado ciertas características en la escritura académica (EA) que desarrollan los estudiantes, autores de los trabajos. Por ello, nuestra investigación se ubica en el proceso de escritura, el que discurre a partir del conocimiento teórico- metodológico del autor del documento y ciertas capacidades o disposiciones para la EA, su concepción de la actividad de escribir y la realización de funciones retóricas, con particular interés en la *justificación*; así, nuestro estudio está focalizado en la problemática de la escritura en la universidad.

A partir de esa experiencia relacionada con la corrección y revisión de proyectos de investigación lingüística, se han detectado ciertas particularidades en la escritura de los autores de los documentos, en la cátedra mencionada, durante el año 2009: existe cierto grado de desconocimiento acerca de la clase textual ‘proyecto de investigación lingüística’ así como de las funciones retóricas que pueden emplearse en la escritura de un texto de esta naturaleza. Se han observado ciertos desaciertos en la escritura del documento, un escaso grado de coherencia y profundidad en las vinculaciones potenciales que se pueden establecer entre el planteamiento del problema, el marco teórico del proyecto, los datos recolectados durante el estudio piloto, las variables y el análisis preliminar que debe comprender el proyecto de investigación.

A continuación disponemos los antecedentes de la problemática en forma cronológica; el eje vertebrador del estado de la cuestión que presentamos son las dificultades identificadas en la escritura académica estudiantil y posibles formas de abordaje para su mejora.

Un estudio relativo a la enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios sostiene - desde un enfoque sociocognitivo - que es necesario fomentar los niveles de

conciencia del estudiante sobre su propio proceso de composición, lograr una representación consciente de las actividades que conlleva la escritura, lo que derivaría, probablemente, en un cambio sobre la concepción de escritura que el sujeto posee y un “aumento de la función epistémica de la escritura” (Castelló, 2002: 161).

Existe una tradición en los estudios sobre esta problemática en nuestro país, investigaciones aplicadas - iniciadas en la última década del siglo pasado- que han sido desarrolladas con relación a la EA de estudiantes universitarios.

De las investigaciones que han sido realizadas en lo que respecta a la EA de estudiantes universitarios, una categorización de las dificultades de la actividad la brinda el estudio de Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Amejjide (2002); las autoras detectaron problemas en el dominio de la organización global del texto, proyección de ciertas dificultades en la complejidad del texto, indefinición del estilo del enunciador, desconocimiento del léxico específico necesario para elaborar el documento; cabe destacar que dicho estudio fue realizado a partir de las representaciones sociales estudiantiles sobre escritura académica.

Al estudiar la construcción de representaciones enunciativas en estudiantes universitarios y en particular, el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) describen ciertos problemas en el procesamiento de modalidades no asertivas, dificultades para reconocer la atribución de enunciados a voces distintas de las del autor y falta de control del proceso de comprensión. Resultados pertinentes de esa investigación son que el reconocimiento de la fuente plantea problemas significativos cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las palabras u opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión. Esto obliga al lector a considerar tanto la dimensión polémica del texto como las estrategias que el enunciador despliega en otros momentos. Lo mismo ocurre en el caso de los verbos de "decir" cuando implican evaluaciones del enunciador básico respecto de la fuente o de lo referido. Los alumnos tienden a neutralizar el sema apreciativo y a atender solo a su función introductora. El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia inciden negativamente en la comprensión lectora de esos textos. Una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel

superior debe atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción (Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002).

En la instancia de aprendizaje de la producción escrita, son importantes las claves proporcionadas por el contexto, las relaciones entre las percepciones que el estudiante elabora y su desempeño efectivo, lo que conduce al aprendizaje autorregulado o aprendizaje por objetivos del estudiante (Rinaudo y Paoloni, 2004). La propuesta de las investigadoras es que desde una motivación situada se trabaje más sobre las demandas de las tareas y sea promovida mayor autonomía, relevancia, instrumentalidad y desarrollo de la sensibilidad contextual (Rinaudo et al., 2004).

En otro estudio sobre escritura académica de estudiantes universitarios, a partir de la conformación de un corpus con documentos del género académico *examen*, producciones logradas por estudiantes de distintas disciplinas científicas, López Ferrero (2005) hace un análisis de las funciones retóricas utilizadas por los estudiantes y afirma que, en cuanto a la modalidad epistémica, en los escritos de los aprendices se abusa de formas poco precisas para indicar la fuente del conocimiento. La caracterización de los distintos tipos de discurso académico, afirma la investigadora, es un punto de partida, por parte del docente, para la elaboración de pautas de producción y comprensión más operativas (López Ferrero, 2005); esta línea de investigación adscribe, a nivel teórico, al enfoque retórico de la escritura científica (Trimble, 1985), y a su vez, a las exigencias inherentes a la producción retórica de textos académicos (Swales, 1990).

La enseñanza de la escritura a partir de los géneros textuales es una valiosa metodología desarrollada, con una perspectiva procedural de la actividad de la escritura, en el marco de la lingüística textual (Cubo de Severino, 2007).

En otro contexto universitario, Morales Ardaya y Velásquez Gago (2007) luego de leer y corregir aproximadamente dos mil textos elaborados por estudiantes (entre 1999 y 2005), pertenecientes al género *ensayo* y *examen*, advierten que los alumnos suelen extraer y reproducir información no comprendida, utilizan palabras claves en forma descontextualizada, así como expresiones tautológicas; se dan también ciertas interferencias de la oralidad en la escritura (Morales Ardaya et al., 2007).

El acercamiento a la problemática de la escritura académica vincula la lectura y la escritura universitarias como proceso y como práctica social (Bourdieu citado en

Narvaja de Arnoux, Bentivegna, Di Stefano, Martínez et alii., 2009), marco desde el cual la lectura y la escritura son caracterizadas y definidas como instancias de autoconocimiento, lo cual coadyuva a la determinación de posiciones del sujeto, la inclusión de este último en instituciones que lo legitiman a través de esas prácticas de lectura y escritura. Partiendo de la noción de comunidad discursiva que engloba ciertas formas de producir, interpretar y poner en circulación los discursos (Maingueneau citado en Narvaja de Arnoux et alii., 2009), se desarrolla el valor de la noción de género discursivo, como eje central de la enseñanza de la escritura académica, al tiempo que se hace énfasis en la interacción dialógica necesaria para la producción individual por parte del sujeto que está trabajando sobre su competencia en lectoescritura; ese diálogo académico es la puesta en común de saberes construidos o en proceso de legitimación, a través de reflexiones, investigaciones e intercambios entre los distintos actores de la comunidad universitaria (Narvaja de Arnoux, Bentivegna, Di Stefano, Martínez et alii., 2009). El enfoque de géneros discursivos es el elegido para la enseñanza de la escritura en la universidad, enfoque de la actividad como proceso cognitivo, basado en Hayes y Flower (1980). Se advierte la gran centralidad que ocupa la lectura, las operaciones reflexivas en torno a ella y la producción de trayectos de escritura en torno a lo leído, todo lo cual contribuye a la apropiación y asimilación de los contenidos que el escritor administra.

Lectura, reflexión sobre lo que se está conociendo, diálogo en el marco de una comunidad de discursos. La concepción central es la lectura y la escritura como procesos interrelacionados, interactivos, recíprocos en la medida en que uno refiere al otro, leer para poder escribir y escribir a partir de lo leído. Ambos procesos, leer y escribir, están planteados de forma integrada y no como actividades fragmentadas y descontextualizadas, por lo que apelan “al guiar la comprensión y producción discursiva a una misma matriz cognitiva, el pensamiento” (Vigotsky citado en Parodi Sweiss, 1999:114). En este campo disciplinar - y dentro de esta problemática específica- es extremadamente valiosa la obra de Vigotsky (2012) que establece el análisis genético de las relaciones entre el pensamiento y la palabra; el autor describió cómo se desarrollan los conceptos (científicos y espontáneos) en el niño, las formas básicas de pensamiento discursivo asociadas y la génesis del pensamiento discursivo, todo lo cual es diverso de las categorías de análisis definidas para nuestra investigación, de carácter más circunscripto. No obstante, hemos partido de la certeza de que la práctica de enseñanza

de la escritura tiene por objeto la revelación de un profundo significado cultural en el cual la actividad está enmarcada (Vigotsky citado en Baquero, 1999), orientación que hemos seguido en el tratamiento e interpretación de los datos, con el objetivo de develar qué significados están asociados con la escritura en los participantes analizados.

Al explorar las dificultades que presentan en la escritura académica los estudiantes de una maestría en educación, en México, Hernández Zamora (2009) analiza los argumentos que los docentes suelen dar frente a las dificultades de escritura de los alumnos en el ámbito académico de ese país y ese nivel. El autor señala que entre los profesores que actúan en instituciones de educación superior predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las deficiencias que traen de niveles anteriores. Lo cierto es que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los profesores de licenciatura y posgrado (Hernández Zamora, 2009). Como profesor de una maestría se dedicó a indagar los problemas de escritura de un segmento de los estudiantes maestrandos e identificó una serie de rasgos recurrentes en los escritos de los estudiantes. El resultado de ese ejercicio fue la sistematización de ciertos problemas de escritura relacionados con los siguientes aspectos: 1. Convenciones de los textos académicos: género y formato (naturaleza expositiva o argumentativa de la escritura académica, formato, uso de citas y referencias, etc.). 2. Estrategias de escritura (planeación, revisión). 3. Convenciones y habilidades básicas de lectura/escritura (ortografía y puntuación, sintaxis, etc.), así como de estilo o registro (coloquial, formal). 4. Conocimiento previo y/o comprensión de lectura. 5. Posición o postura personal (ausencia de punto o argumento), (Hernández Zamora, 2009). El investigador señala que el problema más serio de la escritura académica problemática en muchos de los estudiantes observados está relacionada con cierta incompetencia social y no con insuficientes habilidades psicolingüísticas; por ello afirma que no se puede seguir interpretando estos problemas solamente como un asunto de escasas habilidades o competencias de escritura. Se pregunta si a la educación superior y de posgrado le corresponde “enseñar a escribir” y a su juicio sí le corresponde (Hernández Zamora, 2009: 36). Si bien la muestra que conforma el autor está compuesta por estudiantes de nivel de posgrado, algunos de los problemas de escritura detectados coinciden con los encontrados en nuestra exploración, cuya muestra está formada por estudiantes de grado, razón por la cual consideramos este trabajo empírico pertinente dentro del estado de la cuestión.

En una aproximación a las prácticas de lectura y escritura académicas se muestra la articulación -en el trabajo con docentes universitarios- del enfoque pedagógico vigente en el nivel medio y el nivel universitario, instaurando prácticas valiosas en el campo de la alfabetización académica (Pipkin Embón y Reynoso, 2010).

A su vez, otros abordajes recomiendan la necesidad de que el docente propicie la reflexión sobre los hábitos y las dudas frente al escribir, como un problema, no de índole personal, sino de orden epistemológico; la posición de esta línea es que las formulaciones conceptuales agudizan la sensibilidad respecto de las prácticas, lo que abre la posibilidad de detectar problemas nuevos a ser discutidos por la comunidad académica, en torno a la escritura (Pampillo, 2010).

La competencia en escritura está vinculada a lo que se cree sobre esta última o a cómo se concibe la práctica del escribir. Al analizar la epistemología personal como recurso de lectura, Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano (2010) estudiaron a cuarenta estudiantes de una universidad de México. Las creencias epistemológicas hacen referencia a las concepciones o pensamientos que las personas sostienen acerca de la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer (Hofer y Pintrich citado en Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano, 2010). Los investigadores tomando como categoría de análisis las creencias epistemológicas de los estudiantes observados, a las que clasifican como sofisticadas o ingenuas, concluyen que para los estudiantes cuestionarse por el conocimiento no es relevante y que existe una escasa motivación para la lectura de múltiples fuentes. Las creencias informadas por los estudiantes son ingenuas y no reflejan una madurez epistemológica; la habilidad de lectura está poco desarrollada y, en ciertas pruebas aplicadas, los alumnos demostraron mayor habilidad intratextual que intertextual (Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano, 2010).

Al teorizar sobre el conocimiento científico Padilla, Douglas y López (2010) afirman que este es construido a partir de transformaciones, y no por simple acumulación. Señalan las investigadoras la necesidad de realizar un uso riguroso del saber ajeno, a través del manejo adecuado de las fuentes bibliográficas, que en el discurso académico está regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas; recomiendan, a su vez, una articulación entre teoría y empiria, entre hipótesis teóricas y contrastación empírica y una articulación entre el saber ajeno y el saber propio. En tal sentido, la investigación postula ciertas características de la argumentación académica: una argumentación demostrativa (implica la articulación

entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones), una argumentación persuasiva (busca el modo de comunicar los resultados más eficazmente), una argumentación dialéctica (se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional). Luego, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinaria a través de los géneros académicos y de los modos de organización típicos. Las autoras ejemplifican con el caso del artículo científico, cuya estructura canónica más difundida - introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-, posee una fuerte dimensión argumentativa porque, si bien el investigador-escritor busca lograr la mayor objetividad posible, su intención es también persuadir al destinatario acerca de la importancia de la investigación llevada a cabo y la validez de las conclusiones obtenidas. Para ello, en la introducción, el enunciador presenta el problema de investigación como un objeto de discusión, acerca del cual hay diferentes posturas (estado de la cuestión) y puede refutar posiciones contrarias marcando ciertas lagunas de conocimiento o limitaciones de las mismas, o puede respaldarse en otros estudios de prestigio. Luego expone los conceptos sustanciales en su marco teórico, a modo de premisas que respaldarán la interpretación de los resultados, a la vez que explicita los propósitos y las hipótesis que guían su investigación (Padilla, Douglas y López, 2010). Las investigadoras en oportunidad de estudiar la comunicación académica de estudiantes universitarios, desde el punto de vista de la construcción argumentativa, estructuraron un marco teórico que articuló investigaciones sobre alfabetización académica, géneros académicos y argumentación. En ese contexto de trabajo, desarrollaron desde el 2005 un proyecto de investigación-acción en una asignatura universitaria de Humanidades de la UNT (Universidad Nacional de Tucumán), en donde llevaron a cabo un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación era la elaboración de una ponencia grupal. Advirtieron, a lo largo de cinco años de desarrollo de la investigación, que -observadas cualitativamente- las ponencias evolucionaron desde un estadio más ligado a la reproducción de bibliografía (postura más expositiva), hacia un estadio de argumentación demostrativa (a partir de la evidencia de los datos); el ejercicio de escritura académica fue más consciente respecto de la producción de conocimiento, “a partir del interjuego entre la dimensión teórica del tema, el trabajo de campo, las convenciones del registro académico y una postura

dialéctica, capaz de reconocer el propio trabajo inserto en el diálogo que una comunidad discursiva especializada plantea.”(Padilla, Douglas y López, 2010: 970).

A partir de la articulación de aportes teóricos sobre escritura, argumentación y el vínculo existente entre estas nociones y sus potencialidades epistémicas, una investigación pondera el impacto de intervenciones docentes y de factores contextuales en las trayectorias de estudiantes principiantes y avanzados de una universidad argentina que participaron de programas de alfabetización académica. Provisoriamente, fueron comprobadas dos hipótesis de trabajo: la relación entre la calidad de los escritos académicos estudiantiles y una intervención didáctica sistemática, y la incidencia de diversos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles (Padilla, 2012).

Otra investigación empírica afín a nuestro trabajo es un estudio que comparó las funciones retóricas a través de las cuales son realizadas las citas en memorias de máster escritas por siete escritores españoles y siete filipinos en español; fueron aplicadas diversas categorías con el fin de identificar las diferencias retóricas culturales que existen en la práctica de la citación. La metodología que se utilizó fue la del análisis textual de distintos tipos de citas y su clasificación posterior en distintas categorías. Los resultados mostraron que existen diferencias cuantitativas y cualitativas entre las convenciones culturales de las citas de ambas nacionalidades. Hay una tendencia mayor por parte del grupo español a utilizar un estilo más argumentativo en la composición de la memoria con respecto al estilo más expositivo de los escritores filipinos (Sánchez, 2013).

La centralidad que posee la enseñanza de la escritura académica ha dado lugar a diversos movimientos: WAC, “escribir a través del curriculum”⁴ y WID, “escribir en las disciplinas”⁵, cuyo exponente esencial es Bazerman (Camps Mundó et al., 2013), estando el segundo en especial conexión con la investigación de la escritura académica, tema que nos ocupa. Otro movimiento que ha sido señalado como relevante es el de

⁴ *Writing across curriculum* nacido en el medio anglosajón durante la década de los 80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender y propone usarla más allá de la clase de lengua en el nivel medio (Carlino, 2004).

⁵ *Writing in the disciplines* promueve la alfabetización académica, atendiendo a las prácticas discursivas diferenciadas según la disciplina en el nivel universitario (Carlino, 2004).

literacidad académica (*academic literacies*, ACLITs), que - en el contexto anglosajón- distingue tres grandes aproximaciones en la enseñanza de la escritura académica: 1) Técnicas o habilidades de estudio (*Study Skills*): la alfabetización de los estudiantes se relaciona con un conjunto de técnicas, reglas y normas para escribir que ellos deben aprender y transferir a otros contextos. 2) Socialización (*Socialization*): las bases de la cultura académica son inculcadas por los profesores en los estudiantes a través de ciertas actividades. 3) Alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*): la alfabetización es una práctica social; la escritura y la lectura en el contexto universitario tienen una función epistémica y de construcción de identidad (Ivanic citado en Camps Mundó et al., 2013)⁶. En esta perspectiva se valora enfáticamente la tercera opción, asumiendo una posición crítica respecto de las dos primeras.

Detectada la necesidad de orientar la escritura académica de estudiantes universitarios, Villaseñor López (2013) afirma que hay un panorama poco optimista respecto de las competencias que estos han adquirido y desarrollado durante el transcurso de sus estudios. A partir de ese diagnóstico, se formula una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica (Jolibert citado en Villaseñor López, 2013) en la cual sugiere tener en cuenta 1. El contexto y la situación académica en la lectura de textos de estudio e investigación. 2. El proceso de escritura de los textos académicos: los ámbitos del saber disciplinario e interdisciplinario. 3. Los parámetros de la situación comunicativa en la escritura académica: los propósitos y los destinatarios para los cuales se escribe; tema y contenido a desarrollar en el escrito. 4. El género textual académico: usos y convenciones tanto sociales como disciplinarias. 5. La organización gráfica del texto. 6. La función de las macro y micro estructuras textuales. 7. Las opciones del escritor-enunciador: persona enunciativa y recursos espacio-temporales. 8. El papel de la argumentación en los escritos académicos. 9. Los procedimientos de cohesión sintáctica del escrito. 10. Los recursos de coherencia semántica en el desarrollo de la argumentación. 11. El paso de la sintaxis discursiva y oracional a las microestructuras lingüísticas (Jolibert citado en Villaseñor López, 2013).

⁶ En un abordaje de las prácticas de escritura, según las disciplinas y el nivel de formación de los participantes de varios estudios desarrollados desde 1995, Delcambre y Lahanier-Reuter (2010), definieron la noción de ‘literacidad universitaria’ como un espacio innovador de investigación, anclado en las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua.

La investigadora afirma que la escritura académica guiada puede dar lugar a un desempeño académico más logrado.

Camps Mundó y Castelló Badia (2013) recorren ciertas nociones vinculadas con el constructo escritura académica: género, sistema de actividad, el discurso en los entornos universitarios; luego plantean productivas reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria, todo lo cual retomaremos en el marco teórico de nuestro trabajo.

Por otro lado, existen materiales de aplicación didáctica, distintas propuestas metodológicas conducentes a la práctica de la escritura que sería relevante analizar: Padilla, Douglas y López (2007), Narvaja de Arnoux et alii (2009)⁷, Pipkin Embón y Reynoso (2010), Padilla, Douglas y López (2011), Bolívar y Beke (2011), Natale (2012), Navarro (2014), Rijlaarsdam y Couzijn (2000), entre otros. No obstante la relevancia señalada y debido a la amplitud y extensión que implicaría el análisis referido, nos hemos abstenido de llevarlo a cabo en la presente tesis.

Las evidencias que plantean los estudios que constituyen el estado de la cuestión son consonantes de alguna manera con la certeza de que existen dificultades en los estudiantes universitarios para producir escritos académicos, en lo cual disponen de una capacidad escasamente desarrollada o, al menos, en formación.

Con referencia a estudios sobre la *justificación*, ya sea como función retórica o como subcomponente de un determinado proyecto de investigación lingüística, no han sido encontrados trabajos publicados. Ciertas investigaciones que incluyen la justificación como procedimiento general sí están disponibles, pero pertenecen a enfoques hermenéuticos, estudios históricos, jurídicos o relacionados con las ciencias de la salud, entre otras.

El eje vertebrador que aglutina las investigaciones empíricas reseñadas constituye una línea de trabajo muy fuerte en los distintos ámbitos académicos en los que han sido desarrollados: puede observarse, de acuerdo con los antecedentes mencionados, que la escritura académica en la universidad se convierte en un problema. Los antecedentes muestran la gran complejidad que asume la problemática de la escritura académica, en el nivel superior, todo lo cual nos llevó a diseñar una investigación que nos permitiera

⁷ Un análisis parcial realizamos en “Una propuesta de lectoescritura en español (Lengua Materna) desde el enfoque cognitivo-procedural”, en el marco del *Seminario de lectura y escritura en lenguas extranjeras*, dictado por la Dra. Ana Morra, FL- UNC (2014).

validar la siguiente conjetura: la forma en que se posiciona un escritor en formación frente a la escritura académica depende de su concepción de la actividad y las vivencias en su trayectoria de escritura; ese posicionamiento condiciona los productos escritos que logra y la formulación de *justificaciones* adecuadas en los proyectos de investigación lingüística que elabora.

La razón por la que decidimos explorar estas dimensiones, la escritura académica en la concepción de los sujetos observados y los productos escritos logrados (los proyectos y dentro de ellos las *justificaciones*), es porque responde a nuestra disposición inicial, la cual hemos mantenido a lo largo de los estudios de doctorado: conocer ciertas características de la escritura académica de una porción de la población elegida; nos hemos dedicado a la *justificación* emplazada en la sección mencionada de los proyectos como una forma de acotar nuestra mirada de investigadores y a fin de marcar ciertos límites en el alcance de la tesis. No obstante, luego de atravesado el primer trayecto de nuestro estudio, observar esa unidad de análisis del universo de la clase textual *proyecto* nos permitió conocer el desempeño en escritura por parte de los sujetos analizados. Fueron indagados, por un lado, aspectos cognitivo- representacionales involucrados en la actividad de la escritura y, por otro lado, la *justificación* como función retórica, los aspectos metodológicos y los argumentos logrados al realizar la *justificación* en el planteamiento del problema de la clase textual mencionada.

Cabe destacar que consideramos la justificación como un mero ejemplo de la capacidad de escritura que puedan poseer los investigadores-escritores seleccionados, ya que si bien es representativa de lo que necesitamos comprender, es apenas una muestra circunscripta del desempeño de los sujetos. La delimitación fue realizada por recomendación de un evaluador del proyecto, al tiempo que por el imperativo de delimitar nuestro objeto de estudio; sin embargo, hemos mantenido nuestra vocación de observar la escritura académica en su conjunto.

Finalmente se presentan ciertas actividades de aplicación didáctica como aporte para la mejora de los trayectos de investigación y escritura en la universidad, con énfasis en la práctica de la *justificación* en el marco de la producción de proyectos de investigación lingüística.

Capítulo I. Marco teórico

I.a. Concepción o representaciones sociales en torno al escribir

La concepción que poseemos en torno a las actividades que desarrollamos condicionan los resultados que obtenemos. Dado que la forma en que escribe un estudiante universitario avanzado de lenguas se halla relacionada con su concepción en torno a la escritura académica (EA), nuestro estudio gira en torno a la indagación acerca de cuáles son sus afirmaciones de aprendizaje respecto de esa escritura, cómo se representa cognitivamente para sí mismo la actividad, con qué experiencias sociales la vincula. A fin de revisar la noción ‘representación social’ y en función de la problemática planteada, exploramos la trayectoria del concepto en distintos campos: desde la psicología social (Jodelet, 1988), la concepción constructivista de Hall (1997) y considerando ciertos aspectos de la división tripartita de Van Dijk (1999). En un segundo momento describimos algunos criterios de escritura correcta expresadas por estudiantes a través de afirmaciones de aprendizaje (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000), afirmaciones que serán indicadores en nuestra exploración del corpus.

De la intersección de algunas características de estas líneas teóricas consideramos que las representaciones sociales son el conjunto de enunciados compartidos por un grupo social, producidos como formas de percepción y simbolización de aspectos de la realidad. “Se configuran en discursos sociales que testimonian sistemas de conocimientos o sistemas de creencias, los cuales cumplen un papel identitario” (Charaudeau y Maingueneau 2005: 506). La representación social constituye la designación de “fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” y se erige en un nuevo enfoque, fecundo para la psicología social y las ciencias sociales (Jodelet, 1988: 469)⁸. Se trata de un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que le sucede al individuo; un modelo teórico, para el cual propone la siguiente definición:

⁸ El concepto de representación social se encuentra en todas las ciencias sociales (Jodelet, 1988), mucho después de que Moscovici y Hewstone (1988), a principios de los 60, lo retomara de Durkheim (citado en Jodelet, 1988).

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En términos más amplios, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1988: 475).

Del planteo de esta perspectiva, se infiere que la representación social siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen, simbólico y significativo, posee un tenor constructivo, al tiempo que autónomo y creativo. Este aspecto constructivo inherente a la representación social plantea la noción de esquematización, por la cual una persona que se dirige a otra utiliza los signos de la lengua para darle a conocer su representación en una esquematización compuesta por imágenes (Grize citado en Jodelet, 1988).

En la obra *Ideología* Van Dijk (1999) afirma que las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo descansan en las ideologías "...que les permiten a las personas (...) organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia" (1999: 21). El autor se inscribe en una concepción más general de representación social como creencias socialmente compartidas, "los usos mundanos, de sentido común, del conocimiento científico de la vida cotidiana" (Van Dijk, 1999: 406)⁹; en su estudio, establece una serie de vinculaciones entre la ideología y tres aspectos clave: la cognición, la sociedad y el discurso. Por ello configura un nuevo concepto a partir del entronque con la concepción de ideología de Hall (1997), quien la define como: estructuras mentales, lenguajes, conceptos, categorías, imágenes del pensamiento y los sistemas de representación que los grupos despliegan para encontrarle sentido a la forma en que la sociedad funciona (Hall citado en Van Dijk, 1999). Dentro de esa línea, las

⁹ ...por contraste con la teoría francesa de las representaciones sociales, originada en Moscovici (citado en Van Dijk, 1999), a la que califica como más específica.

representaciones sociales se constituyen en “sistemas de conocimiento y actitudes, creencias organizadas de diferentes maneras, por ejemplo, por estructuras similares a esquemas tales como guiones, libretos, marcos u otras formas organizativas de la memoria” (Van Dijk, 1999: 69). Entonces, si la dimensión representacional de la escritura se refleja en la dimensión discursiva, la forma que toman los enunciados de un determinado sujeto que escribe revela su disposición frente a la actividad de la escritura y por ende su forma de trabajo. Los modos de pensamiento determinan los modos de enunciación.

Si contrastamos algunas características de las perspectivas expuestas, observamos que en el enfoque de la psicología social se identifica a las representaciones sociales con un conjunto de significados, sistemas de referencias, una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, ciertas modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, todo lo cual se produce en el marco de la lógica y tiene como propósito final la interacción con el otro. Las representaciones sociales poseen, en esta perspectiva, un carácter constructivo, aspecto compartido por el abordaje desde el cual los discursos reflejan esquematizaciones, que se comunican o comparten intersubjetivamente (Jodelet, 1988). Por otro lado, en la perspectiva constructivista¹⁰ se define la representación social como construcción de significados, acercamiento en el que se utilizan sistemas representacionales (conceptos y signos) apoyados en la experiencia, entendida esta como el efecto de actuar a partir de categorías, clasificaciones y marcos de referencia cultural (Hall, 1997). Preliminarmente se puede observar que la concepción de representación social se resuelve en la tríada ordenamiento-simbolización-justificación social. Así, las representaciones sociales implican un ordenamiento (están expresadas en sistemas, constituyen un conjunto); se derivan de la capacidad simbólica del sujeto (de enunciar, de estructurar discursos) y, a su vez, son constitutivas de conocimientos, creencias, significados que adquieren su plena capacidad simbólica en la interacción social, es decir, son validadas en el contexto intersubjetivo. Son relevantes las formas de conocimiento, de saber, de pensar, en la perspectiva de la psicología social, el proceso constructivo de esquematización desde la ideología como sistema de representaciones creado, desde el enfoque culturalista. Van

¹⁰ Esta perspectiva se opone al realismo empírico de la mirada positivista; sostiene la imposibilidad de conocimiento del objeto ya que existen múltiples realidades construidas desde diferentes perspectivas (Archenti y Piovani, 2007).

Dijk (1999) valora las representaciones sociales como sistemas de conocimiento y actitudes, conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas, en coincidencia con el enfoque de Hall (1997), al cual le agrega el valor de la práctica social que debe ser interpretada. El estudio de la relación entre representaciones sociales, práctica social y estructuras discursivas queda pendiente, de allí el interés de la presente investigación. Una intención que subyace en nuestro trabajo es develar, en consecuencia, en qué medida las creencias compartidas respecto de las prácticas de escritura van a incidir en la competencia de escritura que se deriven de dichas prácticas.

Por esa razón, nuestra investigación se ubica en el marco del proceso de escritura, el que discurre a partir del conocimiento teórico del escritor en torno a su propia escritura académica, sus disposiciones y creencias sobre la actividad de escribir; al hablar de creencias nos referimos a los esquemas del colectivo social, a la organización de sus representaciones sociales, concebidas como el conjunto de enunciados compartidos por un grupo, producidos como formas de concepción y simbolización de ciertos aspectos de la realidad, según ha sido expuesto (Jodelet, 1988; Hall, 1997; Van Dijk, 1999); esas representaciones sociales de los estudiantes fueron operacionalizadas a través de las afirmaciones de aprendizaje extractadas del corpus y analizadas discursivamente, así como fueron identificadas y caracterizadas a partir de la aplicación de otras categorías que se especifican en el apartado siguiente.

I.b. Imágenes escriturales y vínculo con la escritura

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, el eje de nuestra investigación es la concepción de escritura académica por parte de estudiantes universitarios de lenguas y la incidencia de este aspecto en su producción escrita.

En ese marco, nos propusimos determinar el vínculo que establecen estudiantes universitarios avanzados con el quehacer de la EA, según categorías caracterizadas por Jorro (2002) y analizamos la imagen escritural que han elaborado de sí mismos, imagen entendida como construcción que hace el escritor de su capacidad de escritura, en ciertas condiciones de producción e interpretación que sustentan a aquella (Delcambre y Reuter, 2002). La imagen escritural se basa en una posición del escritor, es un indicador de una construcción teórica por elaborar y es resultado no solo de algunas investigaciones en didáctica, sino también de ciertas disciplinas conexas entre sí como la lingüística, la psicología, la sociología y la etnología; la imagen del escritor permite en efecto observar la articulación “entre el orden del análisis lingüístico y textual de los escritos, el orden sociológico de las prácticas, el orden psicosociológico de las representaciones o discursos sobre las prácticas y el orden psicológico de los funcionamientos cognitivos”¹¹ (Delcambre y Reuter, 2002:8). Para enunciarlo en términos más simples, la imagen del escritor está basada en una postura que asume la persona frente a la escritura, de acuerdo con la competencia textual de que dispone, el ejercicio de la actividad, los significados y operaciones cognitivas que el escribir representa para ella. En particular para el análisis de textos, las imágenes escriturales son a menudo construidas por la puesta en red de trazos lingüísticos de la inscripción del sujeto en su texto, trazos de su subjetividad, de sus valores o de sus juicios; no obstante el objeto construido por el tipo de análisis mencionado debe limitarse estrictamente al texto, sin pretender inferir aspectos concernientes al funcionamiento del sujeto escritor (Delcambre y Reuter, 2002). Los diferentes abordajes permiten construir diversas imágenes: aquella que el escritor elabora ante sí mismo de su vínculo con la escritura en general o con una tarea de escritura en particular, su representación del objeto- texto por producir, las estrategias que debe poner en obra para lograrlo, las

¹¹ “Entre l'ordre de l'analyse linguistique et textuelle des écrits, l'ordre sociologique des pratiques, l'ordre psychosociologique des représentations ou discours sur les pratiques et l'ordre psychologique des opérations cognitives”.

expectativas supuestas de su lector, pero también las imágenes que el lector construye a partir de los trazos que el escritor no siempre ha controlado intencionalmente (Delcambre y Reuter, 2002). En esta perspectiva el funcionamiento de los textos y de la escritura se conciben como una construcción a partir de ciertas esquematizaciones discursivas que se van elaborando en el discurso, ya que dependen del marco en el que son formuladas: preconceptos culturales, valores, conocimientos del mundo supuestamente compartidos (Grize citado en Delcambre y Reuter, 2002). Desde este enfoque cognitivo- lingüístico, en el cual el acento está puesto en el trabajo interpretativo del receptor, las representaciones, en el sentido de “aquello que está dentro de la cabeza”¹² del escritor no pueden sino ser inferidas por la actividad de interpretación del receptor (Delcambre y Reuter, 2002: 11). La prescripción de esta línea de abordaje es interrogar diversas dimensiones de la escritura desde un lugar estratégico; desde el punto de vista de la producción escritural, se deberían poder articular las dimensiones del sujeto y las del texto, el sujeto psicológico, social, cognitivo, lingüístico y el texto, inscripto en marcos institucionales, retóricos, epistemológicos y lingüísticos. En este sentido, pueden ser extractadas y aplicadas ciertas categorías relativas a las posiciones que asume el escritor:

1. seguridad o inseguridad escritural: el sujeto experimenta cierta seguridad o falta de ella al escribir.

2. posición asertiva o cuestionante: la actitud del escritor es de confianza respecto de su capacidad de escritura (asertiva) o puede relativizar esa disposición (cuestionante).

3. posición involucrada o distanciada: el escritor se manifiesta comprometido con la actividad de escribir o distante de la misma.

4. posición fija o en elaboración: el sujeto se posiciona en forma estable, estructurada, frente a la actividad de la escritura o expresa que está elaborando su postura como escritor.

5. posición autocentrada o exocentrada: el sujeto le da centralidad a su posición como escritor o bien se respalda en factores externos para determinar su postura y la forma en que se muestra.

¹² “...ce qui est dans la tête”.

6. posición transcriptiva o constructiva: el escritor se apoya en conocimientos que transcribe o bien posee disposición para construir nuevo conocimiento (Delcambre y Reuter, 2002; Delcambre, 2004). Los autores admiten la heterogeneidad de fuentes que confluyen en este inventario de categorías, por lo que dudan acerca de que pertenezcan a un mismo nivel, a si se articulan unas con otras y de qué modo lo hacen, a si son dicotómicas o escalares y más que nada, dudan que posean en cierto grado relevante pertinencia en un abordaje didáctico. Para los investigadores existen riesgos teóricos y metodológicos si se aplican en forma homogénea a prácticas y representaciones de los aprendientes, intentando unificar todo. Es necesario reflexionar en ciertas formas de transición en la enseñanza de la escritura, partiendo de la certeza de que algunas imágenes son difíciles de construir para ciertos aprendices; la transición coadyuvaría al cambio de posiciones. Las formas de transición que podrían crearse son: dispositivos de reflexión - comparación, nuevos ejercicios que faciliten las transferencias o los cambios, inventar nuevas tareas y nuevos géneros, creando un espacio para que la necesidad de expresión surja y no haya obstáculos en la enseñanza de la escritura, como, por ejemplo, recuperando ecos afectivos de las lecturas (Delcambre y Reuter, 2002).

La noción de vínculo con la escritura representa una forma de pasar, atravesar por el proceso que significa el escribir (Jorro, 2002); esa relación puede ser interpretada a partir de la biografía de escritor que el sujeto elabora. El anclaje teórico de la biografía de escritor es la idea de que el paso por la escritura es un trayecto construido a partir de ciertas concepciones del sujeto y las prácticas asociadas a la actividad. En esta perspectiva, la investigadora conceptualiza ese pasaje como rito o ceremonia de iniciación conformada por tres fases: la separación, el umbral y la integración, lo cual es acompañado por cambios de estatus, transformaciones psicoidentitarias y socioculturales de las cuales dan testimonio los alumnos una vez que han podido producir un escrito (Jorro, 2002). Esas tres fases son: (a) Fase de separación: ubica al escritor en una situación incómoda, se siente desamparado, da vueltas sobre el escrito, acondiciona el lugar de trabajo, lo deshace, retoma el vals de la duda; esto se denomina “inseguridad escritural”¹³ (Dabène citado en Jorro, 2002: 12) que mina la energía del escritor en búsqueda de una idea motriz. (b) Fase de umbral: es la que balancea dentro

¹³ “...insecurité scripturale...”.

de la escritura, la efervescencia lingüística, la búsqueda de la palabra justa, la expresión precisa para descubrir otra figura, en la cual el escritor siente que está más cerca de lo que desearía expresar; es la mediación cognitiva de la escritura que también compromete dimensiones identitarias y sociales, interpela el registro cultural del escritor que elige o no ubicarse en tal universo de referencias, recurrir o no a un concepto, autor, etc. (Jorro, 2002). La escritura supone todos esos registros a la vez, se trata de una actividad simultáneamente individual, colectiva, cognitiva, social, subjetiva y lingüística (Bautier citado en Jorro, 2002). La fase de umbral corresponde a la movilización de un proceso interpretativo por el cual el escritor pone a prueba su pensamiento, su historia de escritor, la carga emocional y afectiva que adhiere a su práctica discursiva. (c) La fase de integración marca la salida del proceso de escritura, el escritor ya ha hecho una memoria de investigación; se materializa el proceso de escritura; el estudiante toma distancia de su producción y entrevé las creaciones discursivas de las cuales es autor. Las dimensiones socioculturales y psicoidentitarias que afectan el pasaje a la escritura revelan el simbolismo de tal pasaje: el orden escritural se impone y el escritor transforma eso en su propia escritura, afianza la naturaleza comunicativa, ligada a la apropiación de conocimientos y a los procesos de transformación del sujeto escritor (Jorro, 2002).

En el enfoque de Jorro (2002) tres funciones acompañan las diferentes fases del pasaje: (a) *Fase de separación y función de reaseguro*: al escritor le cuesta entrever las posibilidades discursivas, hay una reticencia que se aloja en lo afectivo. (b) *Fase de umbral y función de reflexión*: evoca en forma escrita, realiza una escritura interpretativa, acoge referencias, citas de autores, dialoga con sus referencias. (c) *Fase de integración y función heurística*: se descubre en su reflexión y en su práctica; retrabaja el lenguaje, precisa ideas. La escritura suscita una reescritura, en un proceso heurístico (tal vez poco concientizado). Una de las conclusiones que formula la investigadora, luego del estudio, es que existen diversos tipos de vínculos con la escritura: doloroso, contradictorio o ambivalente, placentero o táctico. Cuando el vínculo es doloroso existe incertidumbre, la actividad de escribir se vive como impuesta u obligatoria; si esa relación es contradictoria o ambivalente posee connotaciones negativas, de cierta dificultad; por último si es placentero o táctico puede deberse a experiencias positivas de formación en escritura o que han resultado adecuadas en

instancias de evaluación, en ciertos niveles de la educación que ha recibido el estudiante (Jorro, 2002).

El instrumento de investigación aplicado fue la biografía de escritor que interroga la naturaleza del vínculo con el saber, permite una descentración del sujeto respecto de sus prácticas discursivas y lo sitúa como agente con determinismos culturales, actor interpretando o actuando sus propios vínculos y autor inventando sus propias prácticas discursivas (*ibídem*). El valor heurístico de la escritura ha sido reconocido en forma unánime, en sus aspectos cognitivos y lingüísticos; se puede decir que escribir se constituye en un juego de pausas reflexivas que permiten objetivar -para sí mismo y para otros- referencias del saber o de trayectos experienciales; establece una función articuladora al tender lazos entre funciones heterogéneas, saberes para la acción así como otros saberes estratégicos y éticos (Jorro, 2014).

Hasta aquí hemos desarrollado las categorías cognitivo-lingüísticas que nos permiten conocer las creencias que poseen los sujetos, su posición escritural, su vínculo con la actividad de la escritura. A continuación exponemos la problemática de la escritura en la universidad, describimos la escritura como proceso, lo que implica considerar ciertos aspectos retóricos y metacognitivos intervinientes.

I.c. La escritura académica como problemática en la universidad

En este apartado se describe la noción de escritura académica (EA) y los tipos de estudio en torno a la problemática que representa; se determinan sus características procesuales y los factores que intervienen en su realización.

La problemática de la escritura académica en la universidad está ligada a ciertas finalidades que como actividad institucional debe cumplir, a ciertos significados para quienes deben desarrollarla, docentes, investigadores y estudiantes, y su objetivo fundamental es producir conocimiento nuevo, sobre la base de conocimiento ya validado científicamente.

La EA en la universidad posee una serie de significados¹⁴ y distintas concepciones refieren a esta actividad: "...la escritura académica (...) es una actividad que todo académico debe emprender, no solo para legitimarse como miembro de una comunidad discursiva, sino también para incorporarse a la 'red única' de conocimiento...", conformada por la conexión de todos los centros de conocimiento existentes (Beke, 2011: 35). Diversos enfoques abordan la naturaleza de la escritura académica ya sea señalando su función, su finalidad, los objetivos que permite alcanzar y su característica de texto institucionalizado, orientado a ciertos destinatarios. Al hablar de escritura académica nos referimos a un constructo relacionado con el concepto de género, que se constituye a su vez en un objeto de enseñanza y una aplicación en la universidad, es decir quienes están aprendiendo este tipo de escritura, al mismo tiempo deben practicarla (Camps Mundó y Castelló Badia, 2013); en esta perspectiva la noción de género se vincula a un sistema de actividad que comprende el aprendizaje y la investigación. El discurso académico "no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (Camps Mundó et al., 2013: 18). Las raíces de la noción de género como uso diferenciado del lenguaje verbal, es atribuido a Aristóteles (2004) y su pervivencia posterior a los estudios literarios, adjudicando por último a Bajtin (citado en Camps Mundó et al. 2013) la renovación del concepto, en una línea que integra la noción de géneros

¹⁴ Mounin (1979) establece que el significado es un concepto, componente del signo saussuriano al cual remite el significante y el sentido es el conjunto de relaciones semánticas que existen entre un signo y otros signos de la lengua.

discursivos (cada uno de los cuales posee ciertos tipos temáticos, composicionales y estilísticos) en el marco de determinadas esferas de actividad.

Centrado en la problemática de la escritura académica de estudiantes universitarios, el trabajo distingue cuatro grandes tipos de estudio que han sido desarrollados: 1) clasificaciones basadas en la teoría que establece tipologías de textos según su función; en el marco de este modelo la escritura en la universidad respondía, a fines de la década de los 60, a las finalidades expresiva, persuasiva, referencial y literaria (Kinneavy citado en Camps Mundó et al., 2013). 2) clasificaciones empíricas a partir de la información proporcionada por los protagonistas, profesores y estudiantes, acerca de lo que escriben y la finalidad con que lo hacen (década de los 90 y principios del 2000). 3) clasificaciones centradas en el análisis de los programas y materiales de las asignaturas y especialmente de las actividades que los profesores proponen a sus estudiantes (entre 1986 y 2009). 4) clasificaciones surgidas del análisis de los textos producidos por los estudiantes, corpus generalmente amplios y representativos de diferentes disciplinas, por esferas de actividad (posterior a 2010), (Camps Mundó et al., 2013).

El aprendizaje de la escritura académica por parte del estudiante universitario determina no solo su trayectoria en el medio universitario, sino también su posterior actuación en el contexto profesional.¹⁵ Si analizamos los usos del discurso en la enseñanza universitaria, existen a su vez factores relevantes como la lectura y la escritura, actividades y prácticas discursivas que son percibidas de modos diferentes por los estudiantes, los que adjudican diversos significados a las mismas (instrumental, de recopilación o de repetición de contenidos), (Castelló y Monereo citado en Camps Mundó et al., 2013); en la búsqueda de esas diferencias se orienta nuestra investigación.

Los significados atribuidos a la escritura son diversos: el de incidencia profesional - altamente especializado- tiene por propósito la difusión del conocimiento disciplinar o científico en la comunidad profesional; el dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la escritura que se orienta a la elaboración y construcción del

¹⁵ Lograr el objetivo de concebir textos, asumir un papel como escritor, distinguir las convenciones o recursos necesarios, las reglas de comunicación preestablecidas que le producirán además ciertas tensiones, incidirán en los productos escritos finales que el estudiante produzca (Castelló, Iñesta y Corcelles citado en Camps Mundó et al., 2013).

conocimiento (función epistémica de la escritura)¹⁶, así como a la internacionalización de formas comunicativas propias de las comunidades profesionales; el del sistema de actividad social cuya finalidad es empática, afectiva y organizacional; por último, el referido al sistema de actividad académico propiamente dicho, abocado a la producción de textos en función de ciertas actividades académicas sin correlato en otras esferas de actividad. Las prácticas de escritura en la universidad se organizan en torno a ciertos géneros discursivos, en el marco de la instancia de enseñanza y aprendizaje, y representan diferentes significados para quienes los producen: la construcción de conocimiento, el cumplimiento de ciertas exigencias curriculares en el grado, el desempeño profesional que se plantea el estudiante a futuro.

Formulada esta problemática de la escritura académica, surgen interrogantes referidos a cuál es la metodología de enseñanza más adecuada para que un sujeto la incorpore como habilidad, ya que en la enseñanza de aquella existen diversas perspectivas acerca del objeto y propósito de trabajo si se lo relaciona con la actividad metalingüística, la cual es definida como el “uso de una lengua para la descripción de sí misma” (Mounin, 1979: 121)¹⁷. Los modos de abordaje son los siguientes: una primera línea propugna que el aprendizaje de la escritura se promueve a partir de prácticas discursivas sistemáticas; otra perspectiva propone el conocimiento de los géneros textuales y la descripción de las funciones y estructuras de una lengua en particular ¹⁸; por último, un tercer enfoque lo constituyen los modelos orientados al proceso, que implican que el escritor debe ser consciente de sus procesos intelectuales al escribir para poder resolver las exigencias de la escritura (Tolchinsky, 2000). Dentro de esta última estrategia, la investigadora hace énfasis en que el estudiante debe aplicar recursos de

¹⁶ Las modalidades epistémica y de evidencialidad son categorías productivamente estudiadas en el marco de la gramática cognitiva (Cornillie, 2007) y por lo tanto exceden al marco teórico y al tipo de acercamiento metodológico establecido para conocer el objeto de estudio de nuestra tesis.

¹⁷ Es la función que permite hablar del lenguaje por medio del lenguaje (Jakobson citado en Mounin, 1979).

¹⁸ Desde la lingüística sistémico- funcional las elecciones de significados de acuerdo con el registro, el género o el dialecto varían en tres dimensiones: campo (de lo que se habla, el contenido); tenor (las personas involucradas en la interacción, la significación interpersonal); modo (el modo de funcionamiento del lenguaje, por ejemplo escrito u oral), (Tolchinsky, 2000); esta línea no ha sido considerada en nuestro trabajo dado que excede al conjunto de categorías de análisis que hemos seleccionado y aplicado.

escritura para enfrentar cuatro tareas fundamentales: el conocimiento de base, el proceso de composición, las expectativas del lector y la edición; todos estos aspectos son relevantes en el trayecto de la escritura, no se puede escribir sobre lo que no se conoce, luego, hay secuencias que deben ser atendidas (diseñar el texto, planificar las etapas de producción, escribir y reescribir), también deben ser consideradas las características del destinatario, el lector del texto y, por último, se deben corregir sucesivos borradores hasta lograr una versión final, en donde sean editados los rasgos propios del documento según el género en el cual se inscribe. El abordaje propone que la enseñanza de la escritura académica comience a formar parte del proceso de producción del conocimiento y se vuelva de gran utilidad la práctica de la participación reflexiva, es decir que, según observan Camps y Milian (2000: 25): “la reflexión es el elemento desencadenante de la construcción de la competencia del escritor en las situaciones retóricas exigidas por las diferentes áreas de conocimiento científico en la universidad”. Los diversos movimientos generados en torno a la escritura académica como objeto de aplicación, en diferentes niveles educativos aunque principalmente en el grado universitario, apuntan a fortalecer la centralidad de la escritura como práctica que permite el desarrollo del conocimiento científico.¹⁹

Los significados atribuidos al dominio de la escritura académica a los que hemos aludido en este apartado son el de la pertenencia a una comunidad de discurso o esfera social, en donde circulan ciertos géneros discursivos, entendidos como conjuntos de enunciados relativamente estables (Bajtín, 1998), lo cual se expone en el apartado siguiente. En el marco de esos géneros, posee un papel fundamental el propósito comunicativo (Swales citado en Beke, 2011) y son a su vez característicos un cierto contenido, posicionamiento y formas convencionalizadas para las contribuciones que el escritor realiza.

¹⁹ En un análisis de centros de escritura académica surgidos en universidades iberoamericanas Núñez Cortés (2013) describe algunas iniciativas de Perú, Colombia, Argentina y España. Observa en su investigación que los centros muestran cierta divergencia en sus objetivos, funciones, modalidades, destinatarios e iniciativas, y que, en general, han adoptado el modelo anglosajón con ciertas adaptaciones. Propone una política de alfabetización académica integral, en donde la lectura y la escritura estén fuertemente contextualizadas, sobre la base del interés innovador de los profesores para concretar estas iniciativas en la universidad.

A fin de recapitular lo expuesto hasta aquí, podemos decir que respecto de los tipos de abordaje desarrollados en torno a la problemática de la escritura académica existen clasificaciones teóricas sobre tipologías textuales y sus funciones (de la década del 60); clasificaciones empíricas a partir de testimonios de docentes y estudiantes (de la década del 90); análisis de programas, materiales y actividades didácticas de corte documental institucional (periodo 1986-2009) y por último, recientes clasificaciones basadas en textos producidos por estudiantes según diferentes esferas de actividad (Camps Mundó et al., 2013).

Las prácticas de escritura que la actividad de escribir pone en juego pueden estar orientadas a lectores externos del contexto académico - científico o bien, estar dirigidas a los actores de la misma comunidad académica; con relación a la metodología de enseñanza de la escritura académica, Camps Mundó et al. (2013) mencionan las líneas en vigencia: escritura a través del currículum, escritura en las disciplinas y el enfoque de literacidad académica que propone la enseñanza de técnicas de estudio y escritura, la socialización en el marco de la cultura académica y la alfabetización académica como ejercicio caracterizado por la función epistémica (Camps Mundó et al., 2013), es decir la función de generar conocimiento al escribir. Los enfoques relacionados con la escritura académica y su vínculo con la actividad metalingüística (Tolchinsky, 2000) proponen la práctica discursiva, el conocimiento de los géneros textuales y la orientación al proceso de escritura, en todo lo cual la actividad reflexiva incrementa la competencia del escritor en formación.

En suma, las distintas perspectivas que tratan la problemática que nos ocupa señalan como características relevantes para el desarrollo de la escritura académica en la universidad el conocimiento y dominio de los géneros, la actividad metadiscursiva como forma de trabajo que sustenta el proceso de escritura y la integración en la comunidad académica por medio de la habilidad mencionada.

I.c.1. Escritura académica: problema retórico, metacognición y literacidad

Escribir supone partir de ciertas concepciones en torno a la escritura que dan cuenta de un proceso, una secuencia por la que el escritor es consciente de lo que conoce y de lo que puede producir a nivel escrito, en un movimiento recursivo. Ese movimiento se desenvuelve en un marco socio-académico al tiempo que transcurre en

un plano personal, se basa en la lectura de fuentes específicas y comprende la planificación, la escritura, la revisión y la reescritura (Hayes y Flower, 1980).

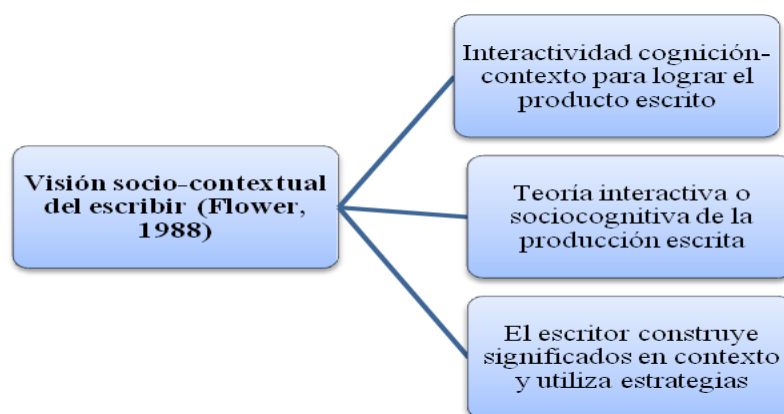
A fin de conocer en profundidad dicho proceso fueron explorados y seleccionados los enfoques que postulan lo referido y conciben la lectura y la escritura desde un punto de vista cognitivo-procedural. En la primera parte del presente apartado exponemos parcialmente, sin pretensiones de exhaustividad, las teorías de Hayes y Flower (1980), Flower (1985, 1988), Flower y Hayes (1996), Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1992), quienes señalaron la relevancia del aspecto metacognitivo que conlleva la escritura en vinculación con ciertas variables retóricas de la actividad. En la segunda parte describimos algunos criterios de escritura correcta expresadas por estudiantes a través de afirmaciones de aprendizaje (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000), categorías que extrapolamos y aplicamos en nuestro corpus A; por último, exponemos ciertas prácticas asociadas a la escritura en el medio universitario, para llegar a definir los distintos aspectos que pueden intervenir e identificar qué línea de trabajo podría contribuir en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica, en la universidad.

La escritura de textos ha sido abordada desde modelos cognitivos, en el marco de los cuales el acto de escribir se constituye en un proceso de resolución de problemas, a partir de la secuencia de planificar el escrito, redactarlo y revisarlo, siguiendo un movimiento de recursividad o reescritura (Hayes y Flower, 1980). Estos autores desarrollaron la noción del problema retórico de la escritura, al cual dividen en dos unidades: (a) la situación retórica que comprende la audiencia, el tema y la tarea y (b) la consideración de las metas propias del escritor que abarcan la persona que escribe, al lector y la construcción de sentido. Dentro del contexto social en que se inserta la práctica de la escritura, la motivación a la tarea está dada por la certeza de que es una actividad que se puede aprender (lo que impacta en las creencias, actitudes y logros del sujeto); a su vez, escribir pone en acto la memoria operativa (memoria fonológica, memoria semántica y agenda viso-espacial) y la memoria de largo plazo (conocimientos en general y conocimientos lingüísticos, esquemas de representación del mundo y conocimiento de los géneros, entre otros), (Hayes y Flower, 1980). La resolución de problemas que esta perspectiva propugna se centra en desarrollar procesos para detectar y diagnosticar las dificultades y luego planear estrategias resolutivas. Las etapas son: la revisión (definición de la tarea, evaluación, estrategia de selección y modificación del

texto); la intrínseca relación entre la lectura y el proceso de escritura (en la certeza de que la forma en que los sujetos leen para llevar a cabo una tarea académica escrita influye en el producto escrito). Los subprocesos componentes del proceso de escritura son: planificar (producir ideas, organizar la información, fijar objetivos), redactar y revisar.

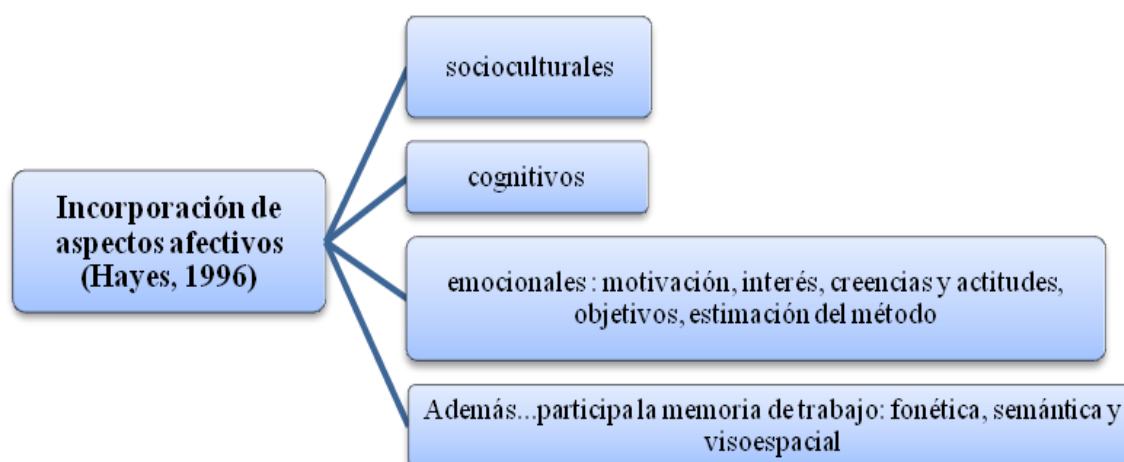
La revisión cognitiva forma parte del proceso de producción textual, el cual se constituye en una instancia de descubrimiento de la escritura. La técnica más utilizada es el protocolo de hacer pensar en voz alta, lo que conduce al sujeto dentro de un proceso de indagación sociocognitivo, y lo guía en la interacción con el contexto. Este énfasis en la relación existente entre la capacidad que hace al sujeto consciente de lo que conoce y la integración social que puede lograr con sus escritos en el medio académico fue señalado por Flower (1988), lo cual esquemáticamente podría ser planteado del siguiente modo:

Diagrama A. Visión socio-contextual del escribir (Flower, 1988).



Posteriormente, a mediados de la década del 90, esta línea postula que escribir es un proceso cognitivo que abarca la interpretación textual, la reflexión y la producción lingüística propiamente dicha (Hayes, 1996). En esta instancia, el hincapié recae en los aspectos afectivos (socioculturales y emocionales) que pasan a ser considerados relevantes en la producción escrita, como lo muestra el siguiente diagrama:

Diagrama B. Aspectos afectivos que inciden en la escritura (Hayes, 1996).



Este modelo de tipo descriptivo supone que el sujeto planifica lo que va a escribir, analiza y realiza inferencias, integra aspectos afectivos y socio-contextuales, siempre sobre la base de un estado consciente de lo que está realizando, incluso en la inserción social que debe lograr con lo que escribe. Este enfoque abrió el camino para el aprendizaje de la escritura con conciencia por parte de los estudiantes en lo relativo a las estrategias que pueden aplicar al escribir, así como hizo énfasis en la interactividad entre el contexto y la cognición en el proceso estratégico de la composición escrita (Pampillo, 2010).

Sobre la base del modelo de Hayes y Flower (1980)²⁰ se genera la línea propuesta por Bereiter y Scardamalia (1992), que postula que al escribir en torno al conocimiento, este puede ser dicho o transformado. Se trata de un modelo contextual que toma en cuenta el conocimiento procedural, los conocimientos previos, la conducta, las metas, los esquemas afectivos del escritor, el contexto. A partir de una tarea de escritura determinada, el proceso de decir el conocimiento pone en acto un conocimiento conceptual (nivel teórico) y un conocimiento discursivo (nivel de los géneros); luego de estimular la memoria, recuperar contenidos, comprobar si es apropiado o no un modo de decir, el sujeto escribe, hace notas, borradores y finalmente

²⁰ ...modelo posteriormente ampliado por Hayes en 1996 y 2004 (citado en Arias-Gundín y García Sánchez, 2006).

actualiza la representación mental del texto, al revisar y editar su forma final. Se observa que en esta propuesta están claramente deslindadas las dos esferas que participan en la actividad de escribir: conocimiento de contenidos (teoría, conceptos, tópicos) y conocimiento retórico (formas discursivas probables para representar lo que se dice); el proceso de escritura está asociado al proceso de producción de conocimiento, implicando los identificadores de tema y los identificadores de género como filtro cognitivo que proporciona un avance en la producción de las ideas (Bereiter y Scardamalia citado en Calsamiglia Blancafort et. al, 2008).

Arias Gundín y García Sánchez (2006) señalan, respecto del modelo de Hayes y Flower (1980), que tres son los procesos de la escritura descritos: la planificación, la edición y la revisión; estos procesos se mantuvieron en el modelo de Hayes (1996, 2004) pero reconceptualizados: se incluye la interpretación textual, además de la reflexión y la producción del texto, siempre bajo el control de la revisión.²¹

El modelo postulado por Hayes y Flower (1980) -y las sucesivas ampliaciones referidas *ut supra* - es descriptivo del proceso de la escritura y da por sentado que el sujeto planifica lo que va a escribir, analiza, realiza inferencias, integra aspectos afectivos y socio-contextuales, en forma consciente de lo que está realizando, con el propósito de lograr insertarse en la comunidad académica. Podríamos destacar del análisis de las perspectivas tratadas la importancia que reviste la conciencia sobre los procesos de lectura y escritura, la notable incidencia de los factores socio-contextuales y afectivos que intervienen en la tarea y la revisión recursiva (procedimientos de reescritura). Si bien el proceso completo de revisión, fijación de tareas, evaluaciones y cambios en el texto quizá pueda ser monitoreado por el mismo escritor -el alumno en este caso- el docente podrá evaluar la relación entre lo leído y lo escrito, a través de ciertos índices de intertextualidad, entendida como la presencia de un texto en otro (Charaudeau y Maingueneau, 2005); planificar, redactar y revisar son procedimientos no necesariamente consecutivos, sino que a veces se pueden solapar, o puede uno de ellos hacer que se deshaga el otro, cuando el sujeto corrige, cuando altera el orden establecido para las tareas necesarias conducentes al texto escrito final, por ejemplo. El

²¹ Los investigadores también analizan la propuesta de monitorización de la escritura de Kellogg (citado en Arias Gundín y García Sánchez, 2006), que agrega al modelo propuesto por Hayes y Flower (1980) la intervención de algunos de los componentes de la memoria operativa: ejecutivo central, agenda visoespacial y memoria fonológica.

aprendiente de escritor, en el sentido procesual del término, toma el control sobre las instancias que participan de su producción escrita y que lo van a conducir a un producto aceptable, preciso y productivo en el marco de su integración en la comunidad académica de referencia.

La estimulación de la metacognición en la enseñanza y práctica de la escritura (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000) es un imperativo en la mejora de la competencia argumentativa del estudiante. Dan cuenta de ello ciertas afirmaciones de aprendizaje extractadas de un estudio que las observó en informes de aprendizaje, elaborados por estudiantes en el marco de una experiencia de escritura guiada, en la Universidad de Amsterdam.

Las afirmaciones de aprendizaje son las siguientes:

(a) *Conocimiento de criterios de escritura correcta*: son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que ha internalizado criterios para elaborar textos correctos.

(b) *Aplicación de criterios a la escritura en general*: son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que ha aprendido a aplicar los criterios en situaciones de escritura nuevas.

(c) *Aplicación de criterios en la corrección del texto*: son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que utiliza criterios para la corrección.

(d) *Conciencia crítica sobre lo escrito*: son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa tener conciencia sobre el efecto de la tarea de comentario relativo a situaciones de escritura específicas (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000).

Estos criterios pueden permitir explorar y comprender cómo ha sido el aprendizaje de la escritura por parte del alumno y cómo se relaciona con la actividad académica mencionada. Preparar al estudiante en el conocimiento y el ejercicio de la escritura, saber qué tipo de conocimiento le permite a ese escritor desarrollar sus tareas (conocimiento de tipo cognitivo sobre la escritura) y saber qué conoce sobre sus hábitos, calidad e historia de la escritura personal (conocimiento de tipo metacognitivo sobre escritura) alcanza una importancia capital si el objetivo es estimular la metacognición en la apropiación de la habilidad de la escritura.

En el mismo sentido, Lacon de de Lucía (2007: 292) afirma que la capacidad de los alumnos universitarios para producir textos académicos, adquirir y utilizar la información contenida en discursos científicos puede mejorarse mediante “un

entrenamiento con estrategias apropiadas de procesamiento de la información de tipo cognitivo, metacognitivo y lingüístico”.

De acuerdo con estas perspectivas teórico-metodológicas que venimos exponiendo, las cuales consideran la EA como proceso retórico y metacognitivo, hay otro aspecto relevante que interviene en la problemática: trabajar sobre la literacidad del aprendiente de escritor, literacidad entendida globalmente, más allá de un saber hacer en escritura y lectura, como una cultura del escrito que permite a quien la posee dominar el tiempo, el espacio y el mundo de una manera específica (Bouchard y Kadi, 2012). La noción de literacidad -inicialmente desarrollada por Goody en términos de alfabetización académica (citado en Bouchard y Kadi, 2012), es concebida como: (a) un proceso individual en el cual el sujeto alcanza diversos niveles de lectura y escritura, (b) un fenómeno cultural en el marco del cual es la familia la que vehicula valores provenientes del medio cultural y (c) un fenómeno sociocultural, porque a menudo la literacidad está relacionada con ciertas dimensiones religiosas, raciales, culturales, ideológicas o identitarias; cada comunidad cultural tendrá su propia visión de lo que es esencial para la adquisición de la literacidad (Naqvi, 2003). El incremento de esa literacidad debería implicar un cambio de concepción respecto de la escritura, lo que conduciría a superar -al menos en forma relativa- los problemas que la actividad representa, así también podría favorecer la incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión y producción de textos académicos (Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002). La literacidad se concibe como la capacidad de comprensión crítica del estudiante, que le permite situar a un texto leído en su contexto sociocultural de partida, identificar su propósito, su contenido y las voces incorporadas, al tiempo que lo habilita para detectar posicionamientos ideológicos, caracterizar el idiolecto utilizado y los significados particulares construidos por el autor de ese texto (Cassany y Castellà, 2005). De este modo, el conocimiento retórico, el ejercicio metadiscursivo y el aumento de la literacidad actúan, al escribir, como factores que pueden otorgar mayor calidad al producto escrito logrado.

Como actividad emergente en los 90, la enseñanza de la escritura académica en universidades del Reino Unido, significó una puesta en común de teorías, prácticas y modelos. El incremento de la población estudiantil de los 80 y la gran diversidad étnica y cultural de los nuevos estudiantes impulsaron reformular los patrones de participación en la vida académica de las universidades, en la certeza de que esto tenía una incidencia

final en las prácticas académicas que habilitarían a los nuevos universitarios a actuar en ese sistema; estimular la literacidad significaba formar al estudiante en modos de intervención en espacios dialógicos, a partir de ciertas exposiciones discursivas. En esa línea de socialización en las prácticas discursivas, Lillis (2006) propone diversos tipos de diálogo, cara a cara con el estudiante, en los cuales se establezca una discusión científica a fin de: (a) interactuar en torno al texto, lo cual es muy importante para enseñar cómo escribir y tomar control sobre el proceso de escritura. (b) conducir la construcción del texto, incluso dándole a los estudiantes la oportunidad de no seguir las convenciones formales al inicio de la actividad de escritura. (c) permitirles un acercamiento al lenguaje para saber que se trata de una herramienta muy poderosa, aunque problemática. (d) crear un espacio para escuchar a los estudiantes escritores acerca de su visión y sus deseos de escribir. (e) explorar alternativas para que las prácticas de reflexión y realización en escritura sean institucionalmente válidas. En suma, la investigadora propone: diálogo de carácter científico con los estudiantes, interacción en torno al texto, conducción de la construcción textual, espacio para escuchar a los escritores acerca de su motivación por la escritura y validación institucional de esas prácticas.

Estímulo metacognitivo, promoción de la autonomía al escribir, compromiso con las prácticas académicas en el contexto de la universidad, desarrollo de la literacidad mejorarían los resultados, en la instancia de acompañamiento de los aprendices de escritura académica.

Los referentes teóricos sobre los que se ha expuesto en este apartado se inscriben en un enfoque sociocognitivo de la escritura académica, específicamente en lo referido a textos situados en el contexto de la educación superior.

La escritura académica constituye un problema retórico del que participan ciertos procedimientos (como la planificación, el análisis, etc.) y aspectos afectivos del escritor, el cual interactúa sociocognitivamente con el contexto (Hayes y Flower, 1980). El proceso de escribir le exige a quien escribe un conocimiento conceptual (teórico) y discursivo (sobre géneros), (Bereiter y Scardamalia, 1992), el dominio y aplicación de criterios de escritura generales y específicos (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000), todo lo cual estará predeterminado por aquellas experiencias vividas con relación a la actividad de escribir.

En ese contexto en donde se pone en evidencia lo complejo de la actividad de escribir en la universidad, ciertos factores entran en juego: (a) el estímulo de la literacidad, entendida como un reaseguro de los conocimientos que el estudiante va construyendo (Bouchard y Kadi, 2012) y (b) el anclaje en los géneros académicos que son tanto estructurantes como facilitadores de la comunicación académica en ciertas situaciones; esos factores otorgan un nuevo significado a la experiencia de escritura, condición necesaria para los trayectos que deben ser logrados.

Estimular el ejercicio de la sobriedad discursiva, trabajar la consistencia y la objetividad, la adecuada citación de las voces que son convocadas al texto sin dejar de lado la construcción de una postura argumentativa propia, significa conducir el aprovechamiento de lecturas previas dentro de una problemática definida y un campo de intereses de autores válidos, actividades intrínsecas a la producción académica. La escritura es planteada a partir de la lectura, las prácticas de escritura surgen de textos fuente que funcionan como una base para el trabajo que va a ser producido, actuando a su vez modélicamente.

La elaboración de una posición argumentativa se desarrolla en el marco de la aplicación del enfoque propugnado por la lingüística de géneros, es decir, escribir siguiendo características estructurales de las distintas clases textuales: monografía, proyecto, informe de avance, libro de campo, trabajo final, ensayo, etc., formatos que constituyen límites estructurales al tiempo que permiten ordenar el proceso de investigación. Esta secuencia centrada en el aspecto retórico se combina con el trabajo de expansión de la literacidad individual del escritor. Lecturas dentro de un área temática o un campo de intereses, metacognición sobre el proceso individual del escribir, formatos guiados por el enfoque de géneros, interacción dialógica sobre el producto escrito son formas de abordaje que se pueden poner en juego al desarrollar la enseñanza de la escritura académica en la universidad.

Como observación preliminar podemos afirmar, de acuerdo con las fuentes exploradas, que una estrategia para apoyar el proceso de la escritura académica en el grado universitario puede ser llevar adelante una dinámica que abarque la lectura de textos base, la realización de productos escritos atendiendo al género académico y sus clases textuales, con una perspectiva procedural, en donde se ponga en juego el ejercicio de la metacognición. El proceso de decir y transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992) está dado por la inducción a las actividades de comprensión y

escritura, el intercambio argumentativo en el marco de la producción escrita, la activación de conocimientos previos, los esquemas afectivos del escritor que participan y un contexto que combine estratégicamente textos situados social, histórica y culturalmente.

A partir de las valiosas investigaciones de los autores citados, hemos determinado cómo pueden ser clasificados los distintos tipos de estudio realizados en torno a la problemática de la EA. Hemos descrito aspectos procesuales propios de la escritura y la incidencia de factores socio-contextuales, cognitivos y emocionales que intervienen en ese proceso. Por último, hicimos énfasis en la literacidad, como una condición que coadyuva a la producción académica escrita en su conjunto.

Caracterizamos nuestro corpus de trabajo a partir de las categorías delimitadas en el presente capítulo. Dado que nos centramos en un subgénero propio de la academia, el proyecto de investigación, que es “una clase de texto cuya finalidad es exponer una acción, una tarea que se piensa llevar a cabo” (Lacon de de Lucía, 2007: 285), desarrollamos las nociones de género académico y clase textual proyecto de investigación en los apartados siguientes.

I. d. La noción de género en el marco de la argumentación académica

En este apartado, se define la noción de género académico y la clase textual ‘proyecto de investigación lingüística’, la cual se despliega en el apartado siguiente, I.e.

Bajtin (1998) ha realizado en 1979 - desde una perspectiva semiótico-social- uno de los mayores aportes al estudio de los formatos que pueden ser empleados al escribir, al introducir el concepto de género discursivo en tanto conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada y que le permiten al sujeto participar de comunidades discursivas. Al concebir el lenguaje como objeto ideológico-social e incluir el contexto y lo implícito en los intercambios discursivos se ha convertido “en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales” (Ciapuscio, 1994: 14). Cada praxis está vinculada a un cierto género: con el planteo del problema de los géneros discursivos Bajtin (1998) relaciona el uso de la lengua con la actividad humana en distintos ámbitos a los que denomina esferas de actividad, las cuales determinan diversidad en los géneros; cada una de esas producciones orales o escritas posee un contenido (temático) y un estilo verbal (la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), así como una estructuración determinada (Bajtin citado en Camps Mundó et al., 2013). El género discursivo es identificado a la noción de enunciado, en el cual contenido temático, estilo y estructura están...

vinculados indisolublemente (...) y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtin, 1998: 248).

El autor clasifica a los géneros discursivos (orales y escritos) en primarios (simples), que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata²² y secundarios (complejos), que “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.” (Bajtin, 1998: 250). La posición plantea una

²² Menciona como ejemplos ciertos tipos de diálogo oral, cartas personales, diálogos sociopolíticos, filosóficos, etc.

posibilidad abierta de nuevas formas genéricas del discurso, señalando que cada esfera está caracterizada por variantes propias, sostiene que los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintaxis) y en sí mismos cambian constantemente en un proceso dinámico que responde a las necesidades comunicativas de los individuos que los construyen.²³

No obstante la amplitud y versatilidad que el autor le atribuye a los géneros discursivos, enfatiza el carácter específico que cada forma lingüística, estilística y de interacción con el lector posee en cada ámbito en el cual ese género se aplica. Deja planteado que, a los fines metodológicos en el análisis lingüístico, debe considerarse como unidad real de la comunicación discursiva al enunciado, ya que el discurso puede existir en la realidad tan solo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso: el discurso está siempre vertido en la forma de enunciados. Sobre los enunciados en sí mismos, afirma que por más variados que sean según su extensión, contenido y composición, todos ellos poseen - en tanto unidades de la comunicación discursiva - unos rasgos estructurales comunes y fronteras muy definidas (Bajtin, 1998). En este enfoque, el vínculo que se establece entre los usos lingüísticos, la vida social, la ideología o la visión de mundo y la historia es muy valioso; una de las certezas del enfoque del lingüista ruso fue la de asimilar la noción de género a la de 'estilo funcional' (o registro individual de habla), (Bajtin citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008: 247).

Al trabajar con una determinada clase textual (o subgénero) dentro del género académico, como por ejemplo el proyecto de investigación, se aplica la argumentación académica; a fin de lograr esa clase textual, se desarrollan ciertos contenidos temáticos, enmarcados disciplinarmente, son tratadas problemáticas de investigación pertinentes, todo lo cual se expone dentro de un estilo condicionado por el género.

²³ El concepto de género es difícil de precisar: “Swales (1990) lo califica de resbaloso (*slippery*) y confuso (*loose*)” (Beke, 2011: 42). Si tomamos como referencia la definición de género de Swales (1990), observamos que el género comprende una clase de eventos comunicativos; sus propósitos son reconocidos por los miembros expertos de una comunidad discursiva, posee un fundamento que conforma la estructura esquemática del discurso e influye y limita la selección del contenido y el estilo; a su vez, las muestras de un género exhiben varios patrones de similitud en términos de la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia a la que están dirigidos.

El campo de estudio de la argumentación - que sirve de marco para la argumentación académica- posee su anclaje en la cultura clásica griega a partir de Aristóteles (2004), cobra un vigor renovado a partir de la Nueva Retórica, con las obras de Toulmin (1984) y Perelman y Olbrechts- Tyteca (1989) y expande sus aplicaciones a distintos ámbitos profesionales y disciplinarios.

Aristóteles (2004) concebía a la retórica como *techné* o arte, un conjunto de medios disponibles para persuadir; el filósofo hizo énfasis en el argumento probatorio e introdujo además la idea del *ethos* del orador, entendido como la presencia del enunciador en lo que dice, el papel que asume el escritor en su discurso. Su perspectiva aportó una teoría de la lógica, que es la base de toda argumentación, en donde lo central es el *logos*.

De acuerdo con Aristóteles (2004), los hablantes pueden persuadir de tres modos: mediante el poder persuasivo de su propio carácter, por medio de la excitación de las emociones deseadas en la audiencia y, por último, a través de la prueba o prueba aparente, procedimiento por el que se inclina (Ciapuscio, 1994). Vale decir que los procedimientos de persuasión pueden ser llevados a cabo a partir del *ethos*, el *pathos* o el *logos*, los que constituyen tres dimensiones de análisis diferenciadas de los fenómenos argumentativos.

La intención argumentativa subyace en todos los hechos lingüísticos. Argumentar significa sacar en claro, descubrir, probar; argumentar es razonar para demostrar una proposición (RAE, 2012), todo lo cual expresa el objetivo principal del conocimiento académico.

Un argumento, en el contexto de la retórica argumentativa, es considerado un enunciado que legitima una conclusión (Plantin, 2005).

En el marco de las ciencias sociales, y en el de la lingüística en particular, la importancia de la argumentación es central:

...en las humanidades y ciencias sociales (también llamadas ‘ciencias blandas’), situadas en un paradigma cualitativo-interpretativo, la mayoría de las investigaciones son reflexiones e interpretaciones sobre datos y hechos que no siempre son tangibles ni demostrables. Se desprende que la habilidad para argumentar reviste aún más importancia que en las ciencias exactas, también llamadas ‘duras’.... (Beke, 2011: 36).

Como podemos observar, en la posición de la especialista - en el marco de las ciencias sociales- es importante trabajar y enriquecer la capacidad argumentativa para respaldar el análisis e interpretación de los datos en el transcurso de las investigaciones que son desarrolladas. La argumentación académica, concebida como las estrategias discursivas que se desarrollan en un contexto universitario con el objetivo de producir y validar conocimiento nuevo, sobre la base de un conocimiento ya legitimado, tiene por finalidad el logro de la mayor adhesión de potenciales lectores especializados al tiempo que adscribe a una comunidad discursiva disciplinar.

Si bien, tradicionalmente, la escritura académica y científica ha sido considerada, en general, como el informe objetivo de una realidad independiente y externa, numerosos estudios han mostrado que el discurso científico se encuentra situado socialmente y su estructura entraña propósitos retóricos. En efecto, uno de los objetivos principales (...) es persuadir a la comunidad académica para que acepte el conocimiento nuevo (Swales citado en Ferrari, 2011: 228).

El discurso académico y el discurso científico están incluidos dentro de lo que se denomina “textos especiales” o “textos para propósitos específicos” (Ferrari, 2011:229); ambos discursos están condicionados desde el punto de vista temático según la disciplina o área temática en que se inscribe dicho discurso (Ciapuscio, 2003). Esta condición de discurso especial o específico -condición definida desde la perspectiva científica de la lingüística- lo emparenta con la noción de género, en la medida en que los géneros son considerados resultados lingüísticos que descansan sobre esquemas textuales (fenómenos de naturaleza cognitiva), (Ciapuscio, 1994, 2012). Sobre la base de estas definiciones, identificamos el discurso académico con el discurso científico; ambos significados constituyen una unidad en la denominación ‘discursos académico-científicos’ (DAC), entendidos como el “conjunto de textos relevantes para la construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos” (Puiatti de Gómez, 2007: 23). En el mismo sentido, la expresión DAC que identifica lo académico con lo científico, a nivel discursivo, ha sido planteada en numerosos trabajos (Ciapuscio, 1994; Cubo, 2007; Lacon de de Lucía, 2007; Ferrari, 2011).²⁴

²⁴ Debido a que partimos de la noción de DAC, nos abstenemos de conceptualizar discurso científico.

Si bien la noción bajtiniana de género discursivo es clara, existe cierta confusión terminológica dentro de la temática de tipología textual, que es característica de la disciplina lingüística en general: frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos géneros discursivos, tipos textuales, clases de textos, etc. (Ciapuscio, 1994). No es objeto de nuestra investigación realizar distinciones en la forma de conceptualizar texto, discurso y género, por lo tanto adscribimos a una línea de trabajo que los concibe como sinónimos: Ciapuscio (2002) les atribuye la significación de producto verbal oral y escrito, en toda su complejidad, esto es, incluyendo, además de la dimensión estrictamente lingüística, las dimensiones funcional y comunicativa.

Los géneros discursivos se relacionan con una dimensión histórico-cultural más general que incluye una competencia sobre tipos discursivos, cuya naturaleza es de orden lingüístico (Ciapuscio, 1994). En un trabajo más reciente la distinción que hace la investigadora, respecto de la conceptualización de texto y género es la siguiente: define en el marco de las propuestas cognitivo-comunicativas al texto como actividad comunicativa destinada al logro de determinados objetivos, enfoque que toma como punto de partida la totalidad textual y su inclusión en marcos de actividades superiores; destaca a su vez “que los textos son siempre empleados en determinados contextos sociales y, por tanto, desempeñan funciones comunicativas pero también sociales” (Ciapuscio, 2012: 91). En esta línea teórica, los géneros son agrupaciones de textos a partir de rasgos, cualidades, atributos que refieren a dimensiones constitutivas y distintivas y que cristalizan un sistema de conocimientos que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas. A medida que conocemos los géneros, incorporamos esquemas textuales globales, definidos como esquemas generales de estructuras textuales y formulaciones lingüísticas para la generación y la comprensión de textos; al distinguir terminológicamente esquemas textuales y géneros quedan deslindadas las definiciones del siguiente modo: los esquemas textuales son concebidos como fenómenos de naturaleza cognitiva (las experiencias intelectuales) y los géneros son considerados resultados lingüísticos (o realizaciones textuales), (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012).²⁵

²⁵ Los esquemas textuales son de carácter procedural (poseen pasos secuenciales o métodos) y multidimensional (poseen diferentes niveles); tienen un carácter social, cierto grado de vaguedad, son flexibles y variables culturalmente (Ciapuscio, 2012).

Se observa en el siguiente diagrama una representación de las nociones expuestas, con algunos ejemplos:

Diagrama C. Representación del abordaje comunicativo-funcional, en el marco de la lingüística textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012).



La caracterización de “textos de control y aval del proceso de investigación” forma parte de una taxonomía que incluye a su vez: “textos de difusión en ámbitos académico-científicos”, “textos de control de resultados de investigación”, “textos de estudio de disciplinas”, entre otros (Martin citado en Cubo de Severino, 2007: 16).

I.d.1. Una aproximación a la escritura académica desde el modelo de descripción textual multinivel (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012)

Desde la perspectiva de la lingüística textual, y específicamente en una rama relativamente reciente surgida dentro de ella, la lingüística de géneros, la noción de género aborda el análisis de unidades complejas (los textos, los discursos), cuyas posibilidades descriptivas y explicativas son objeto de debate en distintas corrientes; desde el punto de vista aplicado, contribuye a optimizar los procesos de adquisición lingüística, la comunicación institucional, la redacción especializada, etc. (Ciapuscio, 2012). En la década del 70 surgieron propuestas de ímpetu teórico que se proponían generar tipologías textuales, sobre la base de un sistema deductivo de ordenamiento de textos. Luego, en los 80, la perspectiva teórica fue perdiendo consistencia para dar paso

al análisis empírico de piezas discursivas, es decir, se trata de estudios de lingüística aplicada, con una orientación más enfática en la resolución de problemas (Corder, 1992). En la década del 90 se abren líneas de análisis cognitivo-comunicativas para describir funcionalmente en distintos niveles un texto: cómo es su procesamiento, en qué género se inscribe, cómo se relaciona con el contexto, la función social que cumple (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio 1994, 2012).

A fin de recapitular las tendencias de las décadas señaladas, podemos decir que, en el marco de la lingüística textual, ha sido propulsada entre los años 80 y los 90 la descripción empírica de textos, con un enfoque cognitivo y comunicativo- procedural (haciendo énfasis ya no tanto en el texto como producto acabado sino más bien en la producción y comprensión textual), (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994), en cuyo marco los textos son considerados actividades comunicativas, destinadas al logro de ciertos objetivos, en el contexto social al que pertenecen y concebidos como entidades primariamente psíquicas, es decir, el “resultado de procesos mentales” (Ciapuscio, 2012: 91).

Se constituye así un modelo de descripción textual que considera una variedad de procesos psíquicos en la generación y el procesamiento de textos y que explica de qué manera organiza el agente distintos tipos de actividades (especialmente actividades lingüístico-comunicativas) por medio de una cantidad determinada de conceptos y procedimientos (Ciapuscio, 1994). De acuerdo con esta línea teórica, se postulan distintos niveles de tipologización textual, en virtud del conocimiento sobre esquemas textuales que ponga en acto quien escribe:

(a) *según los tipos de función que cumpla* (expresarse, contactar, informar, comandar).

(b) *según los tipos de situación* (tipo de marco interaccional, tipo de organización social o marco institucional, número de participantes, roles sociales de los interactuantes, situación contextual de lugar y tiempo).

(c) *según los procedimientos*: procesos de desarrollo textual, pasos estratégicos (argumentativo, narrativo, descriptivo, etc.); procedimientos tácticos particulares

(atenuación, objetividad, entre otros), los cuales no serán explorados en el corpus ya que exceden al recorte de la problemática definida.²⁶

(d) *según los tipos de estructuración textual*: división en partes (inicial, central, terminal), ubicación del núcleo textual, secuencialización.

(e) *según los modelos de formulación prototípicos* (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994).²⁷

Cabe destacar la flexibilidad de esta tipología, ya que plantea una descripción de clase textual abierta: un nivel tipológico puede ser predominante respecto de otro, un parámetro puede ser irrelevante o, a la inversa, muy relevante.

La tipología propuesta se caracteriza por su flexibilidad: en determinada (descripción de) clase textual un nivel puede tener preponderancia frente a otros, un parámetro puede ser irrelevante, etc. En suma: las clases textuales pueden contener distinto tipo y número de rasgos definitorios. (...) las clases textuales varían con las necesidades y metas comunicativas de los hablantes (Ciapuscio, 1994: 128).

Este modelo permite caracterizar los subgéneros o clases textuales del discurso académico - científico, desde la lingüística del texto, con un enfoque cognitivo procedural; en este marco el texto es concebido como resultado de procesos mentales y se postula que toda actividad responde a modelos internos de operaciones y esquemas de operaciones. Los autores proponen una descripción textual a partir de un concepto clave: la concepción de la capacidad lingüística como un sistema de saberes, que posibilita a los hablantes describir los textos y descubrir los procedimientos para realizarlos y procesarlos.

²⁶Atenuación: expresión en la que el hablante, sin decir todo lo que quiere expresar, hace comprender su intención (RAE, 2012).

Objetividad: cualidad de objetivo, es decir, que es relativo al objeto en sí mismo, independientemente de la manera de pensar o de sentir del investigador (Hernández Sampieri et alii., 2010).

²⁷Los modelos o esquemas de formulación prototípicos refieren a numerosas características propias del DAC, como la desagentivación, el uso de la pasiva con *se*, uso de la tercera persona singular, uso de nominalizaciones, etc. (Cubo de Severino, 2007).

Dicho sistema estaría compuesto por cuatro subsistemas de saberes: el enciclopédico, referido al conocimiento del mundo; el lingüístico, relacionado con la gramática y el léxico; el interaccional, relacionado con lo ilocucionario, máximas y normas comunicativas; y, finalmente, el saber sobre clases textuales o esquemas textuales globales (Cubo de Severino, 2007: 16).

En suma, en este apartado se ha expuesto acerca de la noción de género discursivo, a partir de la perspectiva semiótico-social de Bajtin (1998), lo cual posteriormente ha sido asociado a lo que postularon Heinemann y Viehweger (citado en Ciapuscio, 1994), quienes hablan de esquemas textuales globales o estructuras generales de textos (de orden cognitivo) que permiten al sujeto comprender y generar textos; en su concepción, los géneros son realizaciones lingüísticas, productos empíricos, surgidos de los esquemas mencionados como por ejemplo, según la clasificación de textos formulada por Martin (citado en Cubo de Severino, 2007), proyectos de investigación, informes de investigación, ambos considerados textos de control y aval del proceso de investigación.

Es decir que la significación social atribuida por Bajtin (1998) a un determinado género del discurso, lo cual le permite a un sujeto participar de comunidades discursivas, es dotada de mayor anclaje en la perspectiva comunicativo-funcional de Heinemann y Viehweger (citado en Ciapuscio, 1994), quienes destacan la necesidad de identificar ciertas condiciones del texto que se produce: función que cumple, destinatarios a los que se dirige, tipo de desarrollo textual y estructura característicos, procedimientos que se emplean a fin de seguir los cánones que el discurso académico requiere, etc.

Las categorías presentadas *ut supra* serán exploradas en el corpus establecido, con el objetivo de atribuir a las cinco dimensiones allí descritas las concepciones y niveles en que ubican los estudiantes la escritura académica, según las expresiones contenidas en las respuestas dadas al cuestionario (corpus A).

Si retomamos lo que estipula Bajtin (1998) para caracterizar los géneros discursivos podemos decir que el corpus B de nuestra tesis corresponde a un género discursivo complejo, que surge en condiciones de la comunicación científica en la modalidad escrita. Desde la perspectiva de Ciapuscio (2012) la clase textual ‘proyecto de investigación’, constitutivo del corpus mencionado, es concebido desde el enfoque comunicativo (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012) como un

desarrollo en el marco de la argumentación académico-científica, orientado a la validación de un conocimiento que se construye en forma previa -nivel proyectual- a la generación de nuevo conocimiento, la investigación propiamente dicha.

En lo que respecta al desarrollo de la argumentación académico-científica (Ciapuscio, 2012) son aplicados ciertos procedimientos retóricos a fin de poner en evidencia el conocimiento (Trimble, 1985; Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005)²⁸, sobre los que se expondrá en el apartado I.f.

²⁸ Esta fuente se cita en forma indirecta porque una de las autoras, Judith Rochecouste, me informó en comunicación personal vía e-mail (24/01/2014) que el trabajo no está disponible; en consecuencia no fue posible acceder a la fuente primaria.

I.e. El proyecto de investigación lingüística

En este marco de la lingüística de géneros adscribimos a la nomenclatura género académico, dentro del cual está incluido el proyecto de investigación como clase textual (Ciapuscio, 1994; Cubo de Severino, 2007).²⁹

Al clasificar el proyecto de investigación Lacon de de Lucía (2007) le atribuye las características de clase textual, según los niveles del modelo cognitivo procedural de Heinemann y Viehweger (citado en Lacon de de Lucía, 2007), a saber, función comunicativa de informar; situación comunicativa académica; procedimientos de desarrollo textual; estructura textual específica; modelos de formulación prototípicos: carácter prospectivo, léxico preciso y especializado, lexemas asociados a esta clase textual, entre otros rasgos.

La denominación ‘proyecto de investigación lingüística’ (PIL) refiere a que se trata de la planificación de una investigación que será realizada en el marco de la disciplina lingüística, entendida como “el estudio sistemático y riguroso que se lleva a cabo para contribuir al progreso epistemológico o avance del conocimiento lingüístico” (Alcaraz Varó, 1990:15).

En la clase textual PIL no existe una estructura característica que haya sido legitimada en forma absoluta por los distintos enfoques metodológicos, sino que coexisten numerosas versiones de estructuras de proyectos de investigación -relativamente canonizadas-, y puede decirse que todas ellas comprenden, con variantes, los siguientes componentes:

- (a) Planteamiento del problema.
- (b) Objetivos generales y específicos.
- (c) Hipótesis (si la hubiere).
- (d) Variables o unidades de análisis consideradas.
- (e) Marco teórico.

²⁹ La distinción entre tipo de discurso, concebido como “sector de producción verbal de una sociedad” y género de discurso, entendido como “dispositivo de comunicación particular” (Bronckart, 1996:138) no ha sido considerada para el desarrollo de nuestra investigación.

(f) Metodología, instrumentos y análisis de los datos.

(g) Referencias.³⁰

Todas estas instancias se explicitan dentro de los cánones propios de la objetividad científica, haciendo uso de la desagentivación, vale decir, la utilización de estructuras sintácticas de impersonalización con las que se evita nombrar al agente humano de la acción (Cubo de Severino, 2007).

El proyecto constituye un dispositivo de decisiones que permitirán llevar adelante la investigación atendiendo a las exigencias propias del conocimiento científico y “es la especificación organizativa, temporal y económica de las distintas fases y operaciones del proceso de investigación” (Sierra Bravo, 1983: 49).

Dentro del género académico, el proyecto de investigación, como clase textual, se halla situado en un contexto académico y posee un propósito retórico que es el de persuadir a los lectores o destinatarios a fin de que el nuevo conocimiento que se genere con la investigación sea aceptado y validado. Este dispositivo -el proyecto de investigación- pone en juego la competencia para argumentar académicamente del autor, exige a su vez el desarrollo de componentes del método científico aplicado y enfrentan al sujeto a un problema de dominio retórico al tiempo que a un desafío de metacognición.

Así mismo, se debe considerar que, en un documento de esta naturaleza, debe ser aplicada una determinada normativa; en el caso de las investigaciones lingüísticas, es usual respetar lo que prescribe el sistema APA (Asociación de Psicología Americana), estilo ampliamente aceptado en las ciencias sociales. No se dispondrán aquí las prescripciones mencionadas, debido a que no está contemplado su análisis dentro de

³⁰ Estos son, esquemáticamente, los componentes propuestos en la Cátedra de *Metodología de la Investigación Lingüística* - desde su creación- para elaborar el proyecto de investigación lingüística. Los mismos dan cuenta de una estructura afín a la sugerida por Piovani (2007), es compatible con las etapas fundamentales del proceso de investigación recomendadas por Hernández Sampieri et alii. (2010), así como también puede ser homologada a los componentes de investigación estipulados por Reuter (1998): problemática, marco teórico de referencia, interrogantes, hipótesis, constitución de la muestra, modos de recolección de datos, modos de tratamiento y modos de interpretación.

nuestra investigación. Características relevantes de este sistema normativo pueden ser consultadas en:

<https://web.ua.es/es/ice/documentos/redes/2012/asesoramiento/modelo-normas-apa-bibliografia.pdf>

I. e.1. Algunos aspectos teóricos referidos a la elaboración de un proyecto de investigación lingüística

Elaborar un proyecto es un proceso sistemático, que implica una serie continua de precisiones metodológicas y discursivas, no obstante lo cual se genera en un movimiento de ida y vuelta, progresión y regresión. Vale decir, es muy difícil que habiendo definido el área lingüística, el planteamiento del problema, el tema de investigación y los objetivos, no tengamos en claro las variables de análisis y sin embargo, a veces, al determinar estas últimas debemos volver sobre los primeros elementos definidos y modificarlos, en función de nuestro interés y, a su vez, de la congruencia global del proyecto. Esto posee cierto grado de dificultad: detectar qué es lo que precisamente queremos investigar, si no ha sido investigado ya y cómo reflejarlo en los componentes del proyecto, logrando la estructura textual pertinente.

En esta sección expondremos ciertas nociones que son relevantes para el investigador, en el momento de elaborar un proyecto de investigación lingüística. Existe una gran profusión de materiales, manuales y enfoques de metodología en los que estas conceptualizaciones podrían ser ampliadas, contrastadas o enriquecidas. No obstante, es necesario fijar ciertos límites en la teoría que acompaña el momento proyectual del proceso de investigación. Así, nos referiremos en un primer momento a las nociones de teoría, hipótesis, concepto y - en un segundo momento - a ciertas características de la metodología de investigación.

Teoría “es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones, y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (Hernández Sampieri et alii., 2010: 80). Las teorías son conocimientos fuertemente estructurados, comprobados por información cierta, por ello se constituyen en modelos de explicación. En menor nivel de validación, se encuentran las hipótesis de investigación, entendidas como conjeturas o suposiciones que pretenden explicar

tentativamente la causa, las características, los efectos, las propiedades y leyes de determinado fenómeno o grupo de fenómenos en una ciencia dada y que se basa en un mínimo de hechos observados y conocidos. Es una respuesta provisional a un fenómeno. En el caso de estudios de tipo cuantitativo, las hipótesis deben ser corroboradas, sustentadas estadísticamente (Sierra Bravo, 1983). Las hipótesis están conformadas a partir de conceptos, que son los términos definidos para un uso específico en ciencia; los conceptos organizan la experiencia y comunican el conocimiento (Hernández Sampieri et alii., 2010). Si quisiéramos establecer una gradación que muestre la complejización en la construcción del conocimiento, el orden de los elementos, entonces, podría ser el siguiente: concepto, hipótesis, teoría. Estos elementos se organizan en el marco de un diseño metodológico, con el objetivo de desarrollar cierta investigación lingüística. ¿Cuáles son los propósitos a los que se orienta ese diseño metodológico? La metodología de la indagación científica, en lingüística, se encamina a un doble propósito:

...descubrir hechos acerca de las propiedades de los elementos componentes, así como las relaciones entre esos elementos y entre los hechos ya descubiertos, para después explicar las operaciones de comportamiento y, en consecuencia inmediata, poder predecirlas. Al situarse en esa perspectiva de posibilidades futuras se trabaja con hipótesis: unas llegan a confirmarse por los hechos posteriores, otras no, lo cual no supone que no eran posibles. Pero conviene distinguir la hipótesis del experimento. El experimento es una prueba científica realizada sistemáticamente que depende de la observación del investigador; mientras que la hipótesis es una suposición científica realizada sistemáticamente que depende del pensamiento del investigador (...) la lingüística se compone de un conjunto inicial de generalizaciones inductivas que constituye la base de un argumento deductivo...(Lamiquiz, 1985: 39).

La estrategia metodológica entonces posee fases progresivas: proceso inductivo, proceso deductivo y finalmente explicación de lo descubierto. En la descripción que realiza Lamiquiz (1985), al hablar de estrategia en la metodología lingüística, se pueden detectar las etapas metodológicas en el caso específico de la ciencia lingüística, sobre lo cual concluye que hay una etapa empírica (se observa), una etapa de creación de

tipologías (en un proceso inductivo), luego se teoriza, en un proceso deductivo que se mueve desde la explicación propuesta, la verificación rigurosa y una profundización constante (Lamiquiz, 1985). Estas fases metodológicas pueden no darse en ese orden; cada investigación posee su propio diseño de investigación y, por tanto, su propia secuencia de producción de conocimiento.

Presentamos a continuación las distintas etapas de trabajo que deben ser desarrolladas a fin de elaborar un proyecto de investigación lingüística.

La definición del área disciplinar

A fin de realizar un proyecto de investigación lingüística es necesario establecer, en un primer momento, la definición del área disciplinar en la que el investigador se ubicará para desarrollar el estudio. Partiendo de la noción de discurso, entendido como práctica social, como una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado (oral o escrito), Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2008) plantean un recorrido por las distintas líneas de los estudios discursivos, sobre la base de lo formulado por Crystal (2000)³¹. En ese marco se toman como objeto de análisis datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto. En un estudio discursivo, la unidad de análisis básica es el enunciado entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y destinado a un enunciatario; esos enunciados combinados entre sí forman textos, orales o escritos con cierta unidad comunicativa, intencional y completa (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008).

La delimitación del tema de investigación

El segundo momento del proceso de investigación es la elección del tema del estudio, en el marco del planteamiento del problema. Para elegir el tema de investigación se debe circunscribir el espacio de conocimiento donde se manifiesta una

³¹ La sistematización de los distintos campos disciplinares no será expuesta aquí porque excede a nuestros objetivos, no obstante lo cual la clasificación puede ser consultada en el enlace: <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>.

carencia o vacío, o bien continuar una línea de investigación que no esté agotada. Se debe:

- Revisar la bibliografía ya conocida o la de reciente descubrimiento.
- Identificar las investigaciones empíricas válidas, que puedan constituirse en antecedente de la investigación que va a ser realizada.
- Hacer anotaciones rápidas, fragmentarias, sin importar el orden o el estilo, en esa instancia.
- Escribir un primer esbozo o borrador.
- Releer en detalle los aspectos seleccionados de la bibliografía. Revisar dos o más ítems de las fuentes bibliográficas escogidas que resuman el estado actual del tratamiento del tema delimitado; solo se formula lo que es relevante para resolver el problema de investigación (por ejemplo, puede no ser necesario dar cuenta de toda la evolución de una teoría o un debate).
- Plantear preguntas de investigación que señalen un nuevo interés o aspecto a explorar dentro de la problemática formulada.
- Enunciar el propósito general del estudio.
- Justificar la elección del problema definido, indicando aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de relevancia (Hernández Sampieri et alii., 2010).

Condiciones de los temas de investigación lingüística

Para que un tema sea considerado adecuado o pertinente es necesario que cumpla con los siguientes requisitos:

- Debe tener carácter lingüístico.
- Es necesario que sea concreto y que esté formulado con precisión.
- El tema seleccionado tiene que poder ser objeto de observación y experimentación, es decir, se necesita que pueda ser verificado empíricamente.
- Debe atender también a descubrir generalizaciones y regularidades.
- Debe ser novedoso, aunque se trate de una novedad relativa.

Plantear un problema de investigación, en la perspectiva de Whitney (1970), exige considerar el origen, la elección, la definición y la valoración del problema.

- Origen del problema: dada una situación, surge un problema a resolver. Importantes nombres de la historia del pensamiento occidental, fundaron sus

teorías a partir de experiencias personales, preconcepciones e intereses individuales o colectivos. La exigencia es atender al pensamiento reflexivo ordenado y al mismo tiempo, a aquellas experiencias impregnadas de emoción porque es allí donde podemos encontrar el origen del problema que debe ser resuelto.

- Elección del problema: se debe elegir un problema entre las “situaciones problema” (Almack citado en Whitney, 1970:84). La prescripción es seguir ciertos procedimientos para escoger un problema:
 - Analizar lo que se sabe.
 - Buscar las lagunas o regiones de oscuridad.
 - Buscar las incongruencias y contradicciones.
 - Seguir las huellas derivadas de la lectura, las conferencias, la reflexión.

Abelson (citado en Whitney, 1970) recomienda atender a los conflictos de la experiencia, a las sugerencias sobre investigaciones necesarias, a estudios terminados y a los problemas que quedan cuando de entre todos los problemas del campo de investigación, se deducen los problemas resueltos. Los autores comparten la idea de que debe ser conocido el mayor volumen de trabajos e informes referidos al tema que estamos investigando; la actitud debe ser crítica en el nivel teórico y empírico.

- Definición del problema: el problema debe ser digno de estudio y apto para ser abordado con los recursos disponibles. Si está bien individualizado, será factible su solución. Se deben aislar del conjunto todas las dificultades identificadas. Definir el problema es separarlo del complejo de dificultades y necesidades que la inteligencia reflexiva encuentra en cada situación. La visión debe ser amplia e inclusiva del campo completo de los problemas; se deben clasificar las cuestiones por orden de importancia y viabilidad, sin perder el objetivo último del proceso global, la pregunta clave. En este sentido se debe evaluar si las preguntas de investigación podrán ser respondidas de acuerdo con las posibilidades disponibles. La solución de un problema de investigación es un proceso continuo de pensar reflexivo.

- Valoración del problema: evaluar si el campo de estudio atrae nuestro interés, si este es puramente intelectual o representa algún beneficio en otro plano; si los resultados son prácticos o utilitarios; si el campo presenta lagunas sobre conocimientos.

Se deben valorar criterios de conveniencia personal y de valor social, que justifiquen el desarrollo de la investigación.

Debemos a su vez discernir: ¿desde qué enfoque de indagación sistemática formularemos el proyecto?, ¿cuáles serán las nociones teóricas clave?, ¿se abordará un problema nuevo o se replicará una investigación ya realizada? También deberemos evaluar la factibilidad del estudio, con relación al tiempo disponible, los costos, el conocimiento de técnicas de recolección y medición de datos, etc.

En síntesis, se debe analizar lo ya sabido, las investigaciones previas publicadas; buscar lagunas de explicaciones, descubrir conclusiones sin demostrar, seguir indicios, identificar contradicciones entre diversas experiencias, estudiar sugerencias con respecto a investigaciones necesarias, optar por una línea de especialidad, leer, escuchar y trabajar continua y reflexivamente, buscar pruebas, estimar la veracidad del conocimiento útil acerca de cuestiones importantes. La investigación debe constituirse en un estadio definido, que importe una evolución, dentro de la línea general de especialización en la que nos ubiquemos.

El planteamiento del problema de investigación, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) implica lo siguiente: (a) Afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. (b) Conceptualizar el problema y verbalizarlo en forma clara, precisa y accesible. (c) Formular el problema en términos concretos y explícitos y de modo que sea susceptible de ser investigado por procedimientos científicos.

¿Cuáles son los criterios que debemos seguir? El problema debe expresar una relación entre dos o más variables, entendidas como características medibles del fenómeno en estudio. El problema debe estar formulado claramente y sin ambigüedad. Debemos tener en cuenta que el planteamiento implica además la posibilidad de prueba empírica. En la investigación cualitativa se habla de unidad de análisis.

El planteamiento del problema

En el planteamiento del problema se debe explicitar la delimitación del tema de investigación y señalar el valor o significación que el tema posee dentro del área lingüística seleccionada.

En el caso de una investigación lingüística, desde la perspectiva de López Morales (1994), los parámetros que se deben tener en cuenta para la definición de un tema de investigación son la novedad, la extensión, el nivel y el tipo de trabajo que se desea emprender.

-Novedad: el investigador puede ocuparse de un tema inédito o llevar a cabo una ampliación de algo ya estudiado, atendiendo a otros aspectos temáticos o bien haciendo un estudio réplica en otra comunidad de habla.

-Extensión: es necesario que en la selección del tema se tengan en cuenta los ejes diatópicos (lugar) diacrónicos (tiempo) y diafásicos (estilo personal del habla), si la investigación es de tipo sociolingüístico, por ejemplo.

-Nivel: a la hora de seleccionar un tema, el nivel de investigación es otro factor que debe ser considerado. Existen varias clasificaciones, no obstante lo cual dos de ellas son ampliamente reconocidas: estudios descriptivos (pueden tener una hipótesis orientadora) y estudios explicativos (con hipótesis por corroborar).

-Tipo de trabajo que se desea emprender: el investigador puede optar por una investigación intensiva (decir mucho acerca de muy poco) o extensiva (decir poco acerca de mucho).

Los temas de investigación surgen a partir de un minucioso examen de material bibliográfico y de la observación de la realidad empírica que nos rodea. Por ejemplo, la observación no programada de un determinado fenómeno, la realización de entrevistas semidirigidas a hablantes de la comunidad, la revisión de investigaciones previas, etc. Además de responder a preguntas tales como: ¿qué se va a investigar?, ¿qué se busca?, ¿qué interesa saber?, se deben tener en cuenta los siguientes parámetros:

- 1) El objeto: debe delimitarse primero el nivel de lengua con el que se desea trabajar (fonológico, sintáctico, léxico, etc.).
- 2) La amplitud: debe determinarse si se tratará de un micro o macro estudio.
- 3) El alcance temporal.
- 4) El alcance topográfico (zona lingüística).
- 5) La profundidad: ¿será un estudio descriptivo o explicativo?
- 6) El carácter: la selección debe efectuarse entre lo cualitativo y lo cuantitativo (o una combinación de ambas).

- 7) Las fuentes: el investigador puede trabajar con datos primarios, recolectados por él mismo, pero siempre inéditos, o bien con datos secundarios, que ya son conocidos, producidos por otros estudiosos o extraídos de otras fuentes.
- 8) El marco o contexto: la investigación puede hacerse en ambiente natural o relativamente natural (por ejemplo, entrevistas) o en condiciones de laboratorio (por ejemplo, pruebas lingüísticas).
- 9) La finalidad: algunos trabajos persiguen alcanzar metas científicas puras y otros, tienen una finalidad aplicada.
- 10) El tipo de estudio: preliminar o exploratorio, monográfico, descriptivo sobre temas particulares, general, estudio de caso, de una persona, de una familia, de una institución y estudios de réplica, los cuales reproducen investigaciones en condiciones y ambientes nuevos (López Morales, 1994).

Elementos que contiene el planteamiento del problema de investigación

El planteamiento del problema comprende el propósito general del estudio, una referencia al estado de la cuestión, el tema objeto de estudio, las preguntas de investigación y una justificación de por qué se pretende llevar adelante la indagación.

El propósito general luego será presentado a manera de objetivos generales y específicos; lógicamente debe haber congruencia entre ese propósito inicial enunciado y los objetivos mencionados. El estado de la cuestión debe referir a la noción central del marco teórico como eje vertebrador de los antecedentes que deben ser presentados; respecto del tema de investigación ya hemos hecho diversas distinciones que permiten identificar sus características. Luego, se debe plantear el problema de investigación a modo de interrogantes, lo cual ofrece la ventaja de mostrarlo o explicitarlo directamente, minimizando la distorsión.

- Las preguntas deben resumir lo que habrá de esclarecer la investigación.
- Las preguntas deben ser delimitadas para esbozar el área-problema.
- No se deben utilizar términos ambiguos ni abstractos.
- Es necesario establecer los límites temporales y espaciales del estudio y determinar las unidades de observación.
- Durante el desarrollo de la investigación pueden modificarse las preguntas originales o agregarse otras nuevas, no obstante lo cual, los

interrogantes formulados deben quedar resueltos luego de concluido el estudio.

- Las preguntas deben ser congruentes con los objetivos.

Por último, con referencia a la *justificación* de la investigación es necesario sustentar las razones que motivan el estudio, se debe explicitar por qué es conveniente llevar a cabo el mismo. Los criterios para evaluar el valor potencial de una investigación son: (a) Conveniencia, relevancia social: ¿quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación y de qué modo? (b) Implicaciones prácticas: ¿ayudará a resolver algún problema práctico? (c) Valor teórico: ¿se podrán generalizar los resultados a principios más amplios?, ¿la información que se obtenga puede servir para desarrollar o apoyar una teoría?, ¿puede sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios? (d) Utilidad metodológica: ¿puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar y analizar datos?, ¿ayuda a la definición de un concepto, variable o relación entre variables?, ¿pueden lograrse con la investigación mejoras en la forma de experimentar con una o más variables?, ¿sugiere cómo estudiar más adecuadamente una población?; debemos evaluar finalmente las consecuencias de la investigación, el planteamiento de un problema de investigación científico no puede incluir juicios morales o estéticos, pero el investigador debe cuestionarse si es o no ético llevarlo a cabo (Hernández Sampieri et alii., 2010). La justificación de una determinada investigación radica en describir los motivos por los cuales se lleva a cabo la misma. Es necesario plantear la relevancia del problema y justificar el hecho de hacer el estudio. Las siguientes preguntas pueden orientar la elaboración de la *justificación*: ¿por qué es importante realizar un proyecto de investigación lingüística sobre cierta problemática?, ¿qué aspectos prácticos, teóricos y metodológicos entran en juego para desarrollar la investigación que se propone?, ¿es realmente posible realizarla?, ¿será un aporte original para el conocimiento existente sobre el objeto de estudio definido?, ¿posee en alguna medida relevancia para la sociedad?

En síntesis, las funciones que cumple la justificación del problema son las siguientes: descripción de los motivos para hacer el estudio que se propone, justificación de posibles beneficios sociales e institucionales, presentación de las razones por las cuales se realizará la investigación, exposición sobre la factibilidad de llevarla a cabo.

Otros aspectos teóricos importantes, al elaborar un proyecto de investigación lingüística, son los siguientes: objetivos, variables, hipótesis, unidades de análisis, indicadores y categorías, marco teórico y metodología. Se presentan definiciones y algunas características de cada uno de ellos (Reguera, 2012a).

Objetivos

Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de ser alcanzados; son las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben ser tenidos en cuenta. Durante la investigación pueden surgir objetivos adicionales, modificarse los objetivos iniciales, e incluso, ser sustituidos por nuevos objetivos, dependiendo de la dirección que tome la investigación.

Es importante no incurrir en el error de identificar objetivos con tareas, estas últimas son toda actividad que se genera por la aplicación de las técnicas de investigación que hayamos seleccionado, en el marco de nuestro diseño de trabajo.

Variables e hipótesis

Las variables son las características que adopta el objeto de estudio, características que pueden asumir diferentes formas. Las variables son propiedades que pueden variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de ser medida; son los términos que están incluidos en la hipótesis de investigación. Una variable independiente (VI) puede ser la causa de la modificación de una variable dependiente (VD), es decir en esta última podemos ver el efecto originado por la primera (VI), (Hernández Sampieri et alii., 2010).

Una hipótesis es una respuesta provisional al planteamiento de un problema. Una hipótesis es una conjetura inicial, una afirmación que puede ser comprobada o refutada, *a posteriori*. Es probable que esa presunción inicial deba ser modificada, al terminar nuestra investigación, al menos parcialmente. Se formula una vez que hemos delimitado el problema de investigación y cuando ya hemos hecho la primera lectura de las fuentes teóricas que utilizaremos como marco de referencia de nuestro estudio.

En algunas perspectivas (Edmonds y Kennedy, 2013), la clasificación de hipótesis se circunscribe a tres tipos:

- *Hipótesis descriptivas de una sola variable*: tienen un enunciado directo y postulan regularidades o uniformidades en el comportamiento supuesto de la variable. Por ejemplo: “Los alumnos tienen bajo rendimiento académico”.
- *Hipótesis descriptivas de dos o más variables* en relación de asociación, correlación o variación conjunta, sin importar el orden (relación simétrica). Se representa ($X \leftrightarrow Y$). Por ejemplo: “A mayor cantidad de trabajos prácticos evaluables, mayor rendimiento académico de los alumnos”.
- *Hipótesis causal* es la que conecta dos o más variables en relación de dependencia, es decir, la variable antecedente es la causa que precede al efecto o variable consecuente (se llama relación asimétrica). Se representa ($X \rightarrow Y$). Este tipo de hipótesis es imprescindible cuando se desarrolla una investigación explicativo-causal. Por ejemplo: “La escasa práctica de la escritura académica impide adquirir habilidades específicas del escribir”.

Con una hipótesis no podemos observar la realidad para detectar si se confirma o no. Para ello, debemos operacionalizarla, reducir sus variables a un elemento operativo, tangible o visible, por decirlo de alguna manera. Operacionalizar significa acotar, establecer en qué indicador concreto observaremos un determinado aspecto de nuestro objeto de estudio; un indicador es la manifestación observable de una variable. Si, por ejemplo, la variable es el rendimiento académico de un estudiante, los indicadores serán las notas obtenidas en cierto ciclo; a menudo, vamos a necesitar una serie de indicadores para observar cómo se comporta una variable. Una forma de acotar es definir esos aspectos que queremos observar, escoger una definición canonizada, extraída de un diccionario o bien definir esos aspectos a través de conceptos seleccionados de las teorías que sirven de marco a nuestro estudio. Otra opción para operacionalizar variables es crear un concepto, establecer una definición de esa unidad de análisis que pretendemos conocer.

En síntesis, para operacionalizar variables podemos utilizar definiciones canonizadas, definiciones extraídas de teorías complejas o definiciones creadas en el proceso de investigación; esta creación, lógicamente, debe estar suficientemente justificada, debe ser original al tiempo que debe estar fundada en conocimientos previos

legitimados. Se debe considerar que no puede superponerse a un concepto idéntico ya existente, vale decir, no podemos crear algo que ya existe y denominarlo arbitrariamente para darle una impronta de novedoso.

Por último, en el enfoque cualitativo, no hay hipótesis, la forma de abordaje es heurística, de descubrimiento; el investigador se acerca a sus unidades de estudio con una mirada amplia, para luego ir acotando su unidad de observación.

Unidades de análisis, indicadores y categorías

Decíamos que, en el marco del desarrollo de nuestro estudio, debían definirse las unidades de análisis y los indicadores. En la metodología cualitativa, las primeras sirven, a partir del problema planteado, para identificar aquellos factores o indicadores cualitativos simples que nos permitan observar, analizar, evaluar; los indicadores pueden ser valorados, si no empíricamente, al menos inferidos, ponderados; se trata del dato concreto que puede reflejar o dar características de la unidad de análisis (Páez, 2007).

En la metodología cuantitativa, los indicadores se definen como los referentes empíricos y medibles, vinculados a las unidades de análisis. La unidad de análisis es concebida como los segmentos de contenido cuyo análisis y aglutinación nos permite generar categorías de análisis; las unidades pueden ser palabras, temas, ítems, etc. (Hernández Sampieri et alii., 2010). Por último, las categorías de análisis, son las casillas en las cuales clasificamos las unidades de análisis (Holsti citado en Hernández Sampieri et alii., 2010). Las categorías pueden ser: de asunto, de dirección, de valores, de receptores o físicas (Krippendorff citado en Hernández Sampieri et alii., 2010). Los requisitos para construirlas son que sean exhaustivas, mutuamente excluyentes y que se deriven del marco teórico y una profunda revisión del tema.

En el tratamiento cualitativo de los datos, las técnicas del análisis de contenido permiten crear categorías originales, basadas en la riqueza de los recursos argumentativos; estas categorías son núcleos semánticos significativos que dan cuenta de los hechos y fenómenos lingüístico-discursivos de los sujetos en estudio.

En suma, las unidades de análisis pueden ser observadas en los indicadores; de la síntesis de los elementos seleccionados a partir de la observación de los indicadores

se pueden crear categorías de análisis que se constituyen en núcleos semánticos relevantes, los cuales posibilitan comprender e interpretar el objeto de estudio definido.

Marco teórico

El marco teórico de una investigación debe contener todos los conocimientos previos sobre lo que abordamos como objeto de conocimiento. Es la sustentación teórico-conceptual del estudio que realizamos, la aproximación teórica al problema de investigación. Sitúa nuestro problema de investigación dentro de un conjunto de conocimientos lo más sólido posible de tal modo que oriente nuestra búsqueda y nos ofrezca una conceptualización adecuada de los términos y categorías que decidimos utilizar para el análisis.

El marco teórico comprende el contexto de la problemática, definiciones de conceptos, especificación de las unidades de análisis o categorías, fundamentaciones, descripciones, explicaciones. Se va construyendo en las primeras etapas de la investigación y tiene como propósito: (a) elaborar definiciones, delimitar significados, precisar nociones vagas, confusas o complejas. (b) identificar las variables para operacionalizarlas, es decir, descomponerlas en sus dimensiones y encontrar los referentes empíricos o indicadores de cada una de esas dimensiones. (c) orientar la búsqueda de información. (d) aportar una guía para interpretar los resultados del estudio.

Metodología

La metodología es un conjunto de métodos seleccionados para llevar adelante una investigación científica. Al elaborar el proyecto de investigación lingüística, debemos decidir si emplearemos una metodología cualitativa o cuantitativa, ya que ambas implican diferentes formas de acercamiento al objeto de estudio y el empleo de técnicas específicas, aunque en varios casos determinadas técnicas se utilizan en los dos paradigmas de investigación. Luego, esto implicará un cierto diseño de investigación, vale decir, la resolución de qué procedimientos seguir y qué técnicas aplicar sobre las

unidades de estudio definidas. En la investigación en ciencias sociales, desde hace décadas coexisten la metodología cualitativa y cuantitativa; veamos entonces cuáles son las formas de abordaje del objeto de estudio según el tipo de metodología.

En el enfoque de la metodología cuantitativa es exigible la medición y el control de variables, entendidas estas últimas como los aspectos o características - observables y cuantificables- de nuestro objeto de estudio. Desde la perspectiva cualitativa se da preponderancia al análisis y comprensión en profundidad, por eso se habla de una mirada comprensivista (Klimovsky e Hidalgo, 1998).

El enfoque de la metodología cuantitativa, si bien goza de mucha credibilidad, ya que los datos muestran las tendencias y cómo se distribuye la población en un determinado fenómeno en estudio, muchas veces no capta la esencia de lo que puede ser un fenómeno individual o particular. En cambio, la riqueza que puede surgir de los datos obtenidos en el enfoque cualitativo, es importante. Al hacer un estudio en clave cualitativa, debe buscarse la amplitud y profundidad necesarias como para alcanzar la validez científica. En el momento del diseño metodológico, quizá sea adecuada una equilibrada combinación de los procedimientos de ambas metodologías, ya que de ese modo nuestra investigación será más completa y tendrá menos flancos débiles, por los cuales pueda ser vulnerada o considerada inválida.

No obstante, la distinción cuantitativo-cualitativa ha recibido críticas, ya sea porque posee cierta ambigüedad o simplemente porque todos los actos de investigación empírica implican una combinación de cualidad y cantidad (Archenti y Piovani, 2007).

Diseños de investigación

Los diseños de investigación pueden ser cualitativos y descriptivos, o bien experimentales.

Diseños cualitativos y descriptivos: los tipos de diseño de investigación pueden ser cualitativos o descriptivos; en ambos casos se describen fenómenos que ocurren naturalmente (sin experimentar o aplicar tratamiento previo) y pueden ser generadores de hipótesis (Seliger y Shohamy, 1989). Se muestran en la siguiente tabla las características de ambos tipos de diseño según el objetivo de la investigación lingüística, la naturaleza de la misma, el tipo de razonamiento empleado, la forma de

análisis de los datos, el enfoque de investigación, las técnicas y procedimientos utilizados.

<i>Tipos de diseño</i>	<i>Diseños cualitativos</i>	<i>Diseños descriptivos</i>
<i>De naturaleza</i>	Heurística.	Heurística.
<i>Razonamiento</i>	No deductivo.	Deductivo.
	No parte de hipótesis o de un enfoque predeterminado.	Puede partir de datos existentes (hipótesis)
	Descubre fenómenos como patrones de comportamiento.	Plantea interrogantes <i>a priori</i> .
<i>Forma de análisis de datos</i>	Cualitativa. Puede ser cuantitativa luego de que han sido categorizados los datos.	Cuantitativa.
	Rigurosa recolección de datos. Va reduciendo el foco.	Ídem anterior.
<i>Enfoque...</i>	Al focalizarse se acerca a un estudio descriptivo.	Estudios de caso (uno o más sujetos). Estudios de grupos.
<i>Técnicas</i>	Observación, grabaciones, cuestionarios, entrevistas, historial de casos.	Pruebas, encuestas, cuestionarios, entrevistas.
<i>Procedimientos</i>	Definición del fenómeno, metodología cualitativa, búsqueda de patrones recurrentes, triangulación, validación de conclusiones.	Definición del tema, selección de la población, organización y análisis de datos, categorización de ejemplos, cuantificación.

Respecto de los dos últimos aspectos, técnicas y procedimientos, se debe hacer la siguiente distinción: una técnica de investigación es una actividad de recolección de datos que se aplica en forma sistemática a un sujeto o grupo de sujetos. Un procedimiento de investigación es un proceso más genérico, como puede ser la recolección general de los datos, el análisis de los mismos, la elaboración del informe de investigación, la interpretación de resultados; de modo que podemos decir que un procedimiento puede incluir a una o más técnicas de investigación.

Diseños experimentales: en los estudios experimentales se persigue: (a) describir las características de un grupo, (b) determinar la frecuencia de algo o precisamente de ese algo en relación con otro u otros agentes y (c) comprobar una hipótesis de relación causal entre variables, aunque también suelen combinarse varios objetivos. Los experimentos se dan en el marco de una situación de control en la cual se manipulan, intencionalmente, una o más variables independientes (causas) para analizar las

consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes (efectos), (Hernández Sampieri et alii., 2010).

Los diseños experimentales pueden ser preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales propiamente dichos. En los tres tipos puede ser aplicado un instrumento antes y después, por ejemplo un pretest y un posttest; en los tres debe haber un grupo de control (natural, sin tratamiento).³² Cuando se trata de un preexperimento no es necesario que haya un grupo experimental (un conjunto al que se le aplica un determinado tratamiento), pero sí debe haber grupo experimental en el cuasiexperimento y en el experimento propiamente dicho (Edmonds y Kennedy, 2013).

En el marco de la metodología que elijamos, podemos utilizar diversas técnicas de investigación, por ejemplo, observación, entrevista, encuesta, pruebas de lectura, pruebas de completación o tareas de escritura, todo depende de la serie de decisiones que tomemos en el momento del diseño de la investigación. En el experimento propiamente dicho, la selección de los sujetos debe ser realizada al azar, indefectiblemente.

La recolección de datos

Es importante, en el marco de la elaboración del proyecto, definir la forma idónea de recolectar los datos y elaborar el instrumento de medición. Para ello los pasos que se deben seguir son los siguientes:

- listar las variables a medir,
- revisar la definición conceptual y comprender su significado,
- verificar cómo han sido definidas operacionalmente las variables,
- elegir el instrumento y adaptarlo al contexto de investigación...
- ...o bien, elaborar un instrumento específico para el estudio...
- indicar cómo se habrán de codificar los datos,
- aplicar una prueba piloto,
- construir la versión definitiva del instrumento (Hernández Sampieri et alii., 2010).

³² En el cuasiexperimento puede haber más de un grupo de control.

En una segunda instancia, se aplicará el instrumento de medición, se obtendrán los datos, los cuales serán codificados, guardados y preparados para el análisis. Una vez obtenidas las mediciones deben ser sistematizadas para que puedan ser analizadas correctamente. Al hablar de medir nos referimos al proceso de vincular conceptos abstractos (variables) con indicadores empíricos, con miras a la obtención de datos que luego cuantificaremos, clasificaremos, etc.

La recolección de datos se vincula con la constitución del corpus; se debe explicitar qué tipo de búsqueda documental fue realizada y enumerar los criterios de selección que transformaron los materiales en un corpus específico para el trabajo de investigación. Un corpus textual es “una colección de textos, escritos en origen o transcritos a partir de manifestaciones orales, que es objeto de investigación mediante algún método o técnica de análisis textual” (Delgado y Gutiérrez, 1995: 611). Un corpus comprende “unidades de registro” que son cada uno de los “fragmentos de texto” (desde palabras a documentos enteros) que se consideran de alguna relevancia para el proceso de análisis (Delgado y Gutiérrez, 1995: 632). La configuración del corpus, la cual se efectúa a partir de un saber histórico, sociopolítico y no exclusivamente lingüístico, representa el comienzo del análisis.

Análisis de los datos

En el marco de un estudio cuantitativo, el análisis estadístico es útil para encontrar patrones, promedios o identificar el impacto de las variables sobre el resultado, por ejemplo. Debemos definir *a priori*, la población y la muestra. El conjunto de datos cuantificables pertenecientes a todo un sistema en estudio constituye la población. Una muestra está constituida por un subconjunto de la población. Si la muestra es representativa, permite inferir sobre el comportamiento de la población, con cierto margen de seguridad.

La mayoría de los procedimientos que existen pueden clasificarse en unas pocas aplicaciones estadísticas que son las siguientes: 1) resumir y comparar las observaciones sobre una sola variable. 2) describir la asociación existente entre dos variables. 3) realizar inferencias. Pueden existir otras aplicaciones, pero estas son las únicas que se presentan corrientemente en las ciencias sociales; las dos primeras forman parte de la estadística descriptiva y la tercera de la estadística inferencial (Sierra Bravo, 1983).

Como señala Spiegel (citado en Sierra Bravo, 1983) la estadística descriptiva trata de describir y analizar estadísticamente un grupo dado sin sacar conclusiones ni hacer inferencias con relación a un grupo mayor. Por el contrario, la estadística inferencial tiene por objeto sacar conclusiones y hacer inferencias con relación a un grupo mayor, con base en los resultados obtenidos de una parte o muestra de dicho grupo o población mayor (Sierra Bravo, 1983).

En la perspectiva de Hernández Sampieri et alii. (2010) el análisis de datos se efectúa utilizando la matriz de datos y el tipo de análisis o prueba estadísticas a realizar dependen del nivel de medición de las variables, las hipótesis y el interés del investigador. Los análisis estadísticos se derivan de la aplicación de técnicas que permiten obtener valores cuantitativos, a partir de lo cual podemos inferir probabilidades. Las distribuciones de frecuencias contienen las categorías, códigos, frecuencias absolutas (número de casos), frecuencias relativas (porcentajes) y frecuencias acumuladas (absolutas o relativas). Estos elementos pueden presentarse en un cuadro de doble entrada o matriz, y además, a través de gráficos circulares o de barra.

La estadística descriptiva describe los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable; puede hacerlo sobre las frecuencias relativas, que son los porcentajes de casos obtenidos en cada categoría y las frecuencias acumuladas que son lo que se va acumulando en cada categoría (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Una fase que comprende el análisis de los datos es la elaboración de matrices analíticas o modelos analíticos. Una matriz analítica es el instrumento que operacionaliza el planteo general del estudio. Estas pueden ser: simples (univariadas) o complejas (bivariadas o multivariadas); en las simples univariadas se puede reflejar la existencia de determinado rasgo o característica del objeto de estudio; dentro de las matrices univariadas, se puede generar una tipológica compleja, que muestra a partir de una agrupación de variables que se funde en otra más general y abstracta. Las matrices de análisis bivariadas o multivariadas son modelos que plantean la existencia de una relación (directa o inversa), (Marradi, 2007).

Siguiendo con el análisis, en el trabajo de campo la obtención y el tratamiento de los datos puede plantearse a partir de la observación, la codificación de las respuestas obtenidas y la tabulación de los datos, por último, la visualización gráfica de los

mismos. Luego, la correlación de los datos y la aplicación de técnicas estadísticas describen y resumen los datos, resaltando fenómenos o anomalías; esto nos permite hacer estimaciones de significación y fiabilidad. Por último, se interpretan los análisis y las implicaciones teóricas de los hechos lingüísticos observados (en un momento reflexivo). La naturaleza de la interpretación viene determinada por el análisis realizado de los datos. En el proceso analítico suelen anticiparse aspectos concluyentes propios del proceso interpretativo. Por ejemplo: se concluye que la hipótesis es rechazada; se evalúa el grado de eficacia de las técnicas empleadas para la recolección y análisis de los datos; se valora la significación teórica de los resultados analizados, extrapolándose con las conclusiones de otros estudios similares por la referencia adoptada o la metodología utilizada, lo que pone a prueba el dominio del investigador sobre los antecedentes bibliográficos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Los análisis estadísticos se llevan a cabo mediante programas computacionales, utilizando paquetes estadísticos, como por ejemplo, el SPSS (Statistic Program for Social Sciences).

El análisis cualitativo va de la descripción a la interpretación para identificar temas, o para conocer nuevas cualidades del objeto de estudio. Su función es contrastar, comparar y analizar la información sobre el hecho o fenómeno observado. Los pasos son: selección de los datos, en el sentido de elegir los que están focalizados sobre la unidad de análisis que exploramos, generación de hipótesis orientadoras de nuestro estudio, creación de categorías, codificación. La presentación de los datos implica una rigurosa sistematización, la enunciación de las categorías construidas, la disposición en matrices de análisis, la elaboración de mapas conceptuales que muestren las articulaciones entre las propiedades de una situación, por ejemplo (Hernández Sampieri et alii., 2010).

Luego se elaboran las conclusiones, en donde se pone en juego la capacidad argumentativa y de interpretación del investigador; la exposición debe ser coherente, sustentada, mostrar relaciones causales entre los elementos. También debe dar cuenta de ciertas inconsistencias teóricas si las hubiere; en el enfoque cualitativo, la triangulación es una estrategia crucial en la instancia del análisis de datos.

La triangulación, en ciencia, es la combinación de dos o más fuentes de datos, investigadores, teorías o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno

singular. Existen cuatro tipos básicos: (a) *triangulación de datos*, contrasta los resultados obtenidos entre dos o más estudios; (b) *triangulación de investigador*, consiste en la participación de múltiples observadores, más que de observadores singulares de un mismo objeto; (c) *triangulación teórica*, consiste en el uso de múltiples perspectivas, en lugar de perspectivas particulares con relación al mismo conjunto de objetos y (d) *triangulación metodológica* que puede combinar distintas técnicas de investigación dentro de un determinado método (Denzin y Lincoln, 1994).

En el marco de un enfoque cualitativo, podemos realizar, por ejemplo, análisis de contenido. El análisis de contenido es un conjunto de procedimientos cuyo objetivo es producir un metatexto analítico en el que se representa el corpus textual de una investigación de manera transformada; sus intenciones fundamentales son, por lo tanto, interpretar el significado de las acciones y enunciados que un sujeto elabora como vehículo de mostración de sí mismo (Navarro y Díaz, 1995). Esos procedimientos que se combinan podrían ser, por ejemplo: detección de ítems léxicos en un determinado corpus, generación de categorías, descripción de esas categorías, elaboración del metatexto.

Las posibles dificultades metodológicas para analizar, comprender e interpretar los hechos lingüísticos en estudio pueden darse con relación a la insuficiencia de los datos, el sesgo del investigador, la enunciación de un sentido distorsionado y no revelado por los sujetos de la población en cuestión; puede incidir también un sustento teórico deficiente o fragmentario de las perspectivas seleccionadas para abordar el objeto de estudio. Es importante considerar en el proceso de análisis, comprensión e interpretación de los datos, en el caso de los estudios cualitativos, la distinción entre investigación cualitativa o interpretativa y abordaje estándar. Erickson señala que “aunque usemos datos cualitativos podríamos estar realizando el trabajo con una aproximación estándar” (citado en Echevarría, 2005: 94); si hacemos énfasis en los datos cuantitativos, perdemos de vista la manifestación conductual original, la descripción de la acción, el relato vívido desde el cual debemos hacer las inferencias.

Las distintas posibilidades que brindan tanto el análisis cuantitativo como cualitativo, o la combinación de ambos, van a imprimir un mayor grado de validez científica al estudio que realicemos, aspecto fundamental en la metodología de la investigación lingüística.

Criterios de validez y fiabilidad

La validez o fiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados obtenidos en una investigación (Pérez Serrano, 1994). La pregunta que debemos hacernos es ¿hasta qué punto una investigación averigua aquello que se propone? A su vez, la validez puede ser interna o externa. En la perspectiva de la autora, la validez interna se define por la consistencia de la recolección, análisis e interpretación de datos; la validez externa se refiere al grado en que investigadores independientes pueden replicar la investigación y llegar a los mismos resultados, vale decir, se refiere a que los resultados pueden ser generalizables.

Características:

- *Refutabilidad*: a través del inductivismo (deriva principios generales desde una investigación) y el deductivismo (comienza con una hipótesis o teoría general).
- *Replicabilidad*: una técnica es el meta- análisis, que consiste en la comparación de varios estudios sobre un fenómeno.
- *Generalización*: en lingüística, por ejemplo, captar regularidades gramaticales.
- *Utilidad*: en lingüística aplicada los estudios empíricos solo marcan tendencias y no valores absolutos.
- *Ética*: si aplicamos un instrumento, por ejemplo, a un sujeto que desconoce que está siendo observado, la prueba no posee validez.

La fiabilidad, en la investigación cuantitativa se refiere a un instrumento estable, equivalente, con consistencia interna. La validez mide lo que se pretende medir; se puede hablar de validez de contenido (por la representatividad de los elementos de la prueba), validez predictiva (eficacia de un test para predecir la realización correcta de algo o su propósito práctico), validez concurrente (verifica si los resultados de la prueba se correlacionan con otros instrumentos válidos), validez de construcción (la composición del instrumento responde a las variables, el marco teórico, etc.), validez didáctica o permanente (aspecto exterior de la prueba, atractivo e interés que despierta). Se deben considerar los grados de dificultad de los instrumentos y estandarizar las normas de aplicación. En la investigación cualitativa la fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios (replicabilidad) y puede combinar distintos métodos. Los tipos son quijotesca (los resultados son independientes de las circunstancias), diacrónica (los datos son recolectados en distintos periodos de aplicación y los

resultados resultan homologables) y sincrónica (existe semejanza en la observación, en un mismo periodo u objeto de estudio). En suma, la fiabilidad está referida al proceso de investigación (Pérez Serrano, 1994).

La fiabilidad externa se da cuando un investigador independiente llega a iguales resultados. No es perfecta. Para lograr la fiabilidad interna se pretende coincidir con la descripción de los hechos. La validez es, en suma, la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, la exactitud de los conocimientos. Es la estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana. La validez está referida a los resultados (Pérez Serrano, 1994).

Los métodos que se pueden emplear para lograr validez son la triangulación y la saturación:

a) *Triangulación*: es la reunión de variedad de datos y métodos para referirlos a un mismo problema. Existen, como ya se mencionó, la triangulación teórica, la de investigador, la de datos y la metodológica.

b) *Saturación*: por ejemplo, en una propuesta teórico-metodológica para la generación de categorías significativas, en el marco del análisis de contenido, el criterio para juzgar cuándo cesa el muestreo de grupos pertinentes diferentes a una categoría es la saturación teórica de la categoría (Glaser y Strauss citado en Valles, 2011). Saturación significa que ya no es posible continuar desarrollando nuevas propiedades de las categorías, de modo que este procedimiento está determinado por límites empíricos que ofrecen los datos, la densidad de la teoría y la sensibilidad teórica de quien analiza.

Hemos expuesto acerca de algunos aspectos teóricos referidos a la elaboración de un proyecto de investigación lingüística, sin pretensiones de exhaustividad; no obstante, hemos tratado de considerar las características pertinentes para elaborar la clase textual de referencia. Así, expusimos sobre la definición del área disciplinar, la delimitación del tema de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, las variables, la hipótesis, las unidades de análisis, el marco teórico, la metodología, la recolección y el análisis de los datos, los criterios de validez y fiabilidad, todo lo cual debe ser establecido en el proyecto a fin de trabajar con rigurosidad teórico-metodológica tanto en la generación de este dispositivo como luego, en el transcurso de la investigación propiamente dicha.

I.f. La realización de funciones retóricas en el discurso académico

La argumentación como construcción discursiva compleja “ha dado pie a diversas definiciones y ha sido estudiada desde diversos enfoques teóricos” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002: 49); sus aspectos más destacados han sido presentados en el apartado I.d. La argumentación posee un carácter científico y - concebida dentro del marco de una lógica- , tuvo sus primeras formulaciones en Aristóteles (citado en Plantin, 2012). Argumentar es una actividad de aplicación en distintos ámbitos disciplinarios y profesionales, es un conjunto de medios para persuadir a los destinatarios, siguiendo un determinado eje lógico (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

La argumentación académico-científica, en el contexto de la producción de conocimientos en la universidad, tiene por propósito central la validación de los saberes alcanzados y puede presentarse en distintos géneros o clases textuales: informe de investigación, proyecto de investigación, tesis, etc. (Cubo de Severino, 2007). Integrando distintos aspectos teóricos expuestos, es posible afirmar que argumentar significa seguir un movimiento argumentativo, el cual desarrolla un proceso retórico particular, en el cual la elaboración del discurso académico-científico da cuenta de los componentes del método científico.

A fin de conceptualizar la noción función retórica (FR) y clasificaciones posibles de este observable lingüístico, exponemos a continuación la posición asumida en diferentes estudios (Trimble, 1985; Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005).³³ Como punto de partida, entendemos que los procedimientos retóricos son recursos que el escritor aplica para desarrollar o fijar su posición argumentativa; esos procedimientos pueden ser estratégicos o tácticos.³⁴

³³ Es importante destacar que no se trata de las figuras retóricas, entendidas como expresiones desviadas de la norma, apartadas del uso gramatical común, cuyo propósito es lograr un efecto estilístico, ya sea por la modificación o redistribución de palabras, ya sea por un nuevo giro de pensamiento (Beristáin, 1995).

³⁴ Los procedimientos retóricos estratégicos son: descripción, descripción- narración, descripción de los pasos de un experimento, descripción- enumeración, explicación, fundamentación; los procedimientos retóricos tácticos están relacionados con ciertas actitudes que modalizan el discurso: de valoración, de desvalorización, de enfatización, de atenuación, de mitigación, de reserva, de concesión (Puiatti en Cubo de Severino, 2007), todos los cuales exceden a la unidad de análisis elegida para nuestro trabajo.

En un estudio sobre la retórica del discurso científico en distintas etapas de una investigación, Trimble (1985) habla de la necesidad de individualizar, en primer lugar, los elementos retóricos dentro del discurso científico.³⁵ El autor define a lo retórico como el proceso que un escritor utiliza para producir un texto deseado, proceso que consiste básicamente en la selección y organización de la información para un conjunto específico de objetivos y un conjunto específico de lectores.

En este enfoque, el discurso elaborado en el marco de un proceso retórico no tiene que ver con el discurso escrito que expresa emociones, argumentos basados en lo emocional o discursos de carácter ficticio o poético, sino que refiere a la presentación de los hechos, hipótesis, aspectos teóricos y tipos similares de información en el marco de una investigación. Ese proceso retórico, implica el establecimiento de objetivos generales del discurso (detallar un experimento, presentar una hipótesis, teoría o información científica), para lo cual es necesario aplicar funciones retóricas generales (FRG) y funciones retóricas específicas (FRE), las cuales dan cuenta de los distintos momentos metodológicos de un proceso investigativo y su correlato en la expresión discursiva del conocimiento que se elabora y expone. Las FRG consisten en establecer el propósito, informar investigaciones anteriores, plantear un problema, describir procedimientos experimentales; se desarrollan como texto relativamente extenso (una sección o subsección de un determinado documento académico). A su vez, el logro de esas FRG se da a través de FRE: describir, definir, clasificar, establecer relaciones visuales; su extensión puede ser de un párrafo y provee definiciones, descripciones, clasificaciones, instrucciones (Trimble, 1985).³⁶

Investigar implica seguir pasos metodológicos, cuyo correlato en el nivel discursivo posee ciertas características para lograr poner en evidencia el conocimiento que se está construyendo: en esa instancia se aplican las funciones retóricas.

Estudios posteriores hicieron énfasis en relevar cuáles son las formas léxico-gramaticales que sustentan a esos momentos metodológicos (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005), confirmando que la realización de

³⁵ Explícitamente, reconoce concebir a los términos retórica y discurso como sinónimos.

³⁶ Aun cuando el autor trabajó sobre un corpus en inglés es válido extrapolar sus categorías para el análisis del discurso académico- científico del corpus en español que nos ocupa, porque en ambos casos la naturaleza y finalidad comunicativa del discurso es la misma.

funciones retóricas es un procedimiento inherente a la naturaleza del discurso académico; se trata de procedimientos de enunciación que explicitan el conocimiento dicho, reformulado o generado, a través de la modalidad de evidencialidad. La estructura lingüística que vehicula las funciones retóricas caracterizadoras de la comunicación académica es la evidencialidad del conocimiento, entendida como mecanismo retórico implicado en la construcción e interpretación de los discursos y su relación con el contexto social y cognitivo de uso (López Ferrero, 2005).

Las funciones retóricas en tanto dispositivos cognitivos y discursivos permiten al escritor de textos académicos poner en evidencia el conocimiento que recoge, asocia, reformula y produce (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005). En este marco de la comunicación académica general, según hipótesis de López Ferrero (2005), los procedimientos retóricos a partir de los cuales se pone en acto esa evidencialidad no han sido definidos exhaustivamente, pero se trata de enunciados con cierta estabilidad en sus características (poseen coherencia, cohesión semántica y estructura composicional secuencial). Cabe destacar que en la posición de la investigadora, las nociones de función retórica y procedimiento retórico se desempeñan como sinónimos, sobre la base del concepto definido *ut supra* (Trimble, 1985). En la definición de esta noción son combinados aspectos semánticos extraídos de una perspectiva afín, la de Kaldor, Herriman y Rochecouste (citado en López Ferrero, 2005).

Las funciones retóricas inherentes al discurso académico, son las siguientes: calificación, causa, cita, clasificación, comparación, concesión, conclusión, condición, consecuencia, consolidación, contraste, definición, ejemplificación, elaboración, enumeración, especificación, evidencia, generalización, introducción, justificación, localización, metadiscurso, paráfrasis, predicción, propósito, pregunta, recapitulación, refuerzo, restricción, resumen (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005).

Al hablar de funciones retóricas nos situamos en un enfoque retórico del discurso, centrado en la construcción del mismo, ya que dentro del estudio de los discursos de especialidad, elaborados en contextos específicos, como el académico - científico, pueden ser abordados los procesos de construcción del texto, desde esa perspectiva (López Ferrero, 2005). Por ejemplo, en el momento de definir un determinado concepto el investigador-escritor se encuentra en un momento cognitivo que necesariamente debe

traducir o trasladar a un formato discursivo, es decir, a un enunciado que deberá dar cuenta de la idea contenida de manera objetiva y clara. De igual modo, si compara o contrasta, o si formula una hipótesis, todos son momentos de elaboración de conocimiento que se van a reflejar en estos segmentos discursivos denominados funciones retóricas.

Estas FR son “categorías de análisis complejas, cuyos límites textuales, rasgos gramaticales y naturaleza lingüística (semántica y/o pragmática) requieren todavía de mayor concreción” (López Ferrero, 2005: 119), por lo que hemos estimado procedente establecer definiciones de cada una de ellas - sin pretensiones de exhaustividad- según diversas fuentes, antes de identificarlas en nuestro corpus, a modo de tesoro.³⁷

1. Calificación: es el acto de apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo (RAE, 2012).
2. Causa: aquello que se considera como fundamento u origen de algo (RAE, 2012).
3. Cita: es el procedimiento discursivo que incorpora un enunciado en el interior de otro con marcas que indican claramente la porción de texto que pertenece a una voz ajena (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008). *Clasificación de este subgrupo*: (a) cita referencia: “mediante esta función retórica de la cita se dirige al lector a un trabajo previo, facilitándole la referencia del texto, con la finalidad de que este pueda ampliar la información apuntada en el trabajo de investigación sobre ese asunto” (Sánchez, 2013:88). (b) cita evaluación: “con esta función retórica se evalúa el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador” (Sánchez, 2013: 90). (c) cita enlaces entre las fuentes: la función de esta cita es señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas; “muestra diferencias en los puntos de vista sobre un tema, así como manifiesta que el investigador es capaz de identificar asuntos controvertidos” (Sánchez, 2013: 91). (d) cita competencia: “esta función retórica

³⁷ Fueron consultados un diccionario de análisis del discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005), estudios realizados por especialistas y la Nueva Gramática de la Real Academia Española (2014). Un manual de escritura académica que fue relevado (Figueras, Garachana y Montolío, 2000) no considera las funciones retóricas propias del género, de modo que fue excluido de la consulta. Si bien el listado no es exhaustivo, abarca las funciones retóricas que son observables lingüísticos esperables en el corpus que nos ocupa.

consiste en concentrar una lista de citas de varios autores en torno a una afirmación. Se utiliza para resaltar la relevancia de un concepto, término, idea o afirmación dentro de la investigación, es decir, la información que es considerada como conocimiento general en el campo que se está investigando” (Sánchez, 2013: 93).

4. Clasificación: operación intelectual que consiste en considerar las diversas formas que puede tomar un objeto o evento y agrupar las que nos parecen semejantes (Marradi, 2007).
5. Comparación: es la relación de homología entre objetos o fenómenos que puede dar lugar a otras relaciones de analogía o semejanza (Beristáin, 1995). Vinculación entre objetos, fenómenos o conceptos para explicar otros menos conocidos (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).
6. Concesión: es la instancia por la cual el enunciador modifica su posición reduciendo sus exigencias o reconociendo cierta validez a un discurso que expresa un punto diferente del propio, si bien mantiene sus propias conclusiones (Charaudeau y Maingueneau, 2005).
7. Conclusión: en ciencia, es el punto culminante de una demostración (Charaudeau y Maingueneau, 2005).
8. Condición: circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa (RAE, 2012).
9. Consecuencia: hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro (RAE, 2012).
10. Consolidación: es la función retórica que puede estar relacionada a la confirmación de la prueba. Si consideramos que el discurso argumentativo posee “cinco componentes funcionales (...): proposición, prueba, confirmación de la prueba, puesta en valor y resumen” (Charaudeau y Maingueneau, 2005).
11. Contraste: contraposición de ideas (cualidades, objetos, situaciones) a través de términos abstractos que ofrecen un elemento en común (Beristáin, 1995).
12. Definición: explicación del significado de un término (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Delimitación; para los lingüistas puede ser descriptiva (fundada en el uso) o prescriptiva (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

13. Ejemplificación: es la función que aporta información útil para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación; la ejemplificación actúa como una evidencia específica, apoyando una afirmación mediante la ampliación de una información dada (Sánchez, 2013).
14. Elaboración: ideación o invención de algo complejo (RAE, 2012).
15. Enumeración: desarrollo del discurso mediante el procedimiento que consiste en acumular expresiones que significan una serie de conjuntos o partes (aspectos, atributos, circunstancias, acciones) de un todo (Beristáin, 1995).
16. Especificación: explicación, declaración sobre la individualidad de algo (RAE, 2012).
17. Evidencia: noción vinculada a la evidencialidad, la cual designa el compromiso personal del hablante con la veracidad de la información transmitida o con la fuente de la que procede (Ferrari, 2011). *Clasificación de este subgrupo:* (a) directa: la información se obtiene a través de la percepción visual, auditiva o de otros sentidos. (b) indirecta verbal o citativa: la información se obtiene a través del lenguaje (el discurso referido, la cita). (c) indirecta por referencia: basada en resultados no observables, en un razonamiento o construcción mental realizados por el hablante (Willet citado en Ferrari, 2011).
18. Generalización: abstracción de lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar un concepto general que las comprenda todas (RAE, 2012).
19. Introducción: exordio de un discurso o preámbulo de una obra literaria o científica (RAE, 2012).
20. Justificación: “es un componente de una argumentación científica” (Van Dijk, 1996:162). Procedimiento retórico a partir del cual se pone en evidencia el conocimiento que se propone el investigador generar con el desarrollo de un determinado estudio o investigación.
21. Localización: acción y efecto de localizar. Determinación del emplazamiento que debe tener alguien o algo (RAE, 2012).
22. Metadiscurso: es el comentario que el enunciador puede hacer en cualquier momento de su propia enunciación en el interior mismo de esta. Las funciones del metadiscurso pueden ser: autocorregirse, marcar la inadecuación de ciertas palabras, excusarse, reformular lo verbalizado, entre otras (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

23. Paráfrasis: enunciado que describe el significado de otro enunciado, es decir, es un desarrollo explicativo, producto de la comprensión o interpretación (Beristáin, 1995).
24. Predicción: ocurre cuando la evidencia empírica, los datos, apoyan la teoría y se produce la descripción, explicación y predicción de un fenómeno estudiado por esa teoría (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).
25. Propósito: objeto, mira, cosa que se pretende conseguir (RAE, 2012).
26. Pregunta: enunciado de un problema, objeto de explicación (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).
27. Recapitulación: recuerdo ordenado de lo que por escrito o de palabra se ha manifestado con extensión (RAE, 2012).
28. Refuerzo: descripción de un contenido y modalidad argumentativa (Van Dijk, 1996).
29. Restricción: circunscripción, reducción a menores límites (RAE, 2012).
30. Resumen: reducción a términos breves y precisos, o repetición abreviada de lo esencial de un asunto o materia (RAE, 2012).

Definidos los distintos tipos de FR, estas fueron exploradas en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación -haciendo mayor énfasis en la *justificación*-partiendo de la idea de que la capacidad de los estudiantes universitarios para producir un discurso académico aumentará si realizan adecuadamente FR inherentes a este tipo de discurso, lo cual no relativiza la necesidad de integrar a ese escritor en un contexto procedimental de enriquecimiento de su literacidad académica, en el marco de una determinada comunidad disciplinaria de referencia.

En suma, en el marco del discurso académico argumentar implica la realización de funciones retóricas específicas (describir, definir, clasificar, etc.) las cuales, a nivel lingüístico, son un correlato de funciones retóricas generales del proceso investigativo (plantear un problema, informar sobre estudios previos, detallar un experimento), (Trimble, 1985). No obstante la productividad que representa esta línea teórica porque nos permite conocer y definir con mayor precisión las FR, hemos optado por la taxonomía que refiere específicamente al texto académico (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005), no solo porque es más afín a nuestro

corpus de trabajo sino porque incluye mayor cantidad de FR, entre las cuales se encuentra la *justificación*.

Dentro de nuestra indagación, y a fin de contextualizar las *justificaciones* logradas, exploramos las funciones retóricas que los estudiantes que forman parte de la muestra realizan en el planteamiento del problema de sus proyectos de investigación lingüística; luego identificamos los aspectos metodológicos y los tipos de argumentos que logran al concretar la *justificación* en la sección mencionada, como una forma de conocer el nivel de las producciones académicas escritas de los estudiantes en análisis, con especial énfasis en la unidad de análisis *justificación*.

I.g. Caracterización de la *justificación*

Dado que la presente investigación se propone -como uno de sus objetivos- describir, específicamente dentro de las funciones retóricas, la realización de la *justificación* en el planteamiento del problema de proyectos de investigación lingüística elaborados por estudiantes universitarios avanzados de lenguas, hemos estimado necesario determinar con mayor profundidad las características de la misma. En consecuencia, hacemos la siguiente delimitación: la *justificación* es una función retórica, tal como ha sido definida en el apartado anterior; no obstante, es necesario destacar que la *justificación* puede ser abordada también desde el punto de vista metodológico. Se trata de una misma denominación para una unidad observable desde diferentes perspectivas (retórica y metodológica).

Además, dado que en tanto FR la justificación posee un carácter argumentativo, pretendemos establecer qué tipos de argumentos (Weston, 2014) pueden ser realizados al plantear la *justificación* en la sección mencionada del PIL y, a su vez, si esos argumentos son retomados en otros tramos de los proyectos elaborados por los estudiantes.

Las nociones mencionadas se desarrollan a continuación.

I.g.1. La *justificación* como función retórica

Recapitulando lo expuesto en el apartado I.f. con relación a la *justificación* en tanto función retórica, vamos a presentar una definición que integra diversos aspectos considerando aportes teóricos de autores citados precedentemente. La *justificación* es un procedimiento retórico que cumple con la función de poner en evidencia un conocimiento que está siendo elaborado por un determinado investigador-escritor y es en sí misma un mecanismo retórico implicado en la construcción de los discursos, relacionada a un cierto contexto social y cognitivo de uso (López Ferrero, 2005). En tanto dispositivo cognitivo y discursivo le permite al autor de un texto académico poner en evidencia el conocimiento que recolecta, relaciona, reformula y genera (Kaldor, Herriman y Rochecouste citado en López Ferrero, 2005).

La *justificación* debe ser formulada a través de un enunciado coherente y cohesivo; en la medida en que presenta los motivos por los cuales una investigación

debe ser llevada a cabo en el marco del género académico, afirmamos -retomando una de las definiciones consignadas en el tesoro de FR- que se trata de un procedimiento retórico a partir del cual se pone en evidencia el conocimiento que se propone el investigador producir con el desarrollo de una determinada investigación.

Definida una determinada FR como una pieza finita de texto, cuya extensión puede ser de un párrafo o parágrafo (Trimble, 1985)³⁸, podemos afirmar que esas condiciones se aplican a la *justificación*.

I.g.2. Aspectos metodológicos de la *justificación* como subcomponente del planteamiento del problema de un proyecto de investigación lingüística

Desde una perspectiva metodológica la *justificación* consiste en indicar las razones de peso que tiene un investigador para el estudio de un determinado problema, por qué se realiza ese estudio y a quién beneficia; señala aspectos teóricos, prácticos y metodológicos. Los aspectos teóricos se centran en presentar las razones teóricas que justifican la investigación, es decir, señala los conocimientos nuevos que brindará el estudio sobre el objeto investigado. Los aspectos prácticos indican la aplicabilidad de la investigación y su proyección en la sociedad. Los aspectos metodológicos refieren el probable aporte de la investigación a otras investigaciones; destaca, a su vez, las características relevantes del diseño, como por ejemplo si contribuirá a crear un instrumento para la recolección de datos o si coadyuvará a definir un concepto o variable (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se observa que aquello que el investigador selecciona para fundamentar su trabajo desde el punto de vista teórico y metodológico -y expone en el planteamiento del problema de su proyecto- es en cierta manera axial, ya que sintetiza dos aspectos relevantes del proyecto considerado en su globalidad; en el marco de la J, igual relevancia posee el señalamiento de aspectos prácticos o de impacto social a los que podría dar lugar el estudio que se está proyectando.

³⁸ El trabajo citado se ocupa de las funciones retóricas: descripción, definición, clasificación e instrucción como las más relevantes, pero no considera la *justificación* (Trimble, 1985). Nótese que la taxonomía de Kaldor, Herriman y Rochecouste (citado en López Ferrero, 2005) no incluye la descripción ni la instrucción.

La *justificación* de una investigación da cuenta de la conveniencia o utilidad de lo que se propone, su relevancia social (trascendencia para la sociedad, alcance o proyección social); puede aludir a ciertas implicaciones prácticas o de resolución de ciertos problemas; expresa si -desde el punto de vista teórico- puede ayudar a llenar un vacío de conocimiento, ofrecer resultados inéditos, sugerir ideas (Ackoff, Miller y Salkind citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Si estos elementos están presentes en la *justificación* reflejan si el propósito del estudio está definido y es significativo (Hernández Sampieri et alii., 2010).

I.g.3.La *justificación*: tipos de argumentos

A fin de sistematizar aspectos teóricos que nos permitan identificar los tipos de argumentos según Weston (2014) presentamos a continuación la definición de cada uno de los comprendidos en la taxonomía del autor de referencia:

Argumentos mediante ejemplos: son los que ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización, lo que es indispensable en el caso de la argumentación científica (Weston citado en Padilla, Douglas y López, 2011). Un ejemplo simple puede ser usado, a veces, para ilustrar una idea, aunque a menudo, necesitamos previamente una información de trasfondo para poder evaluar un conjunto de ejemplos (Weston, 2014). Un ejemplo debe a su vez ser representativo, no debe estar sesgado y puede estar relacionado con los lugares de cantidad y de cualidad, en particular en la argumentación científica; la noción de calidad es relevante en ejemplos ilustrativos cuando se trata de argumentación cotidiana, podríamos decir más bien que en la argumentación científica el uso de los ejemplos va a estar ligado ya sea a los enfoques cuantitativos (cantidad de ejemplos representativos), ya sea a los enfoques cualitativos (ejemplos ilustrativos), (Weston citado en Padilla, Douglas y López, 2011). Así, en este tipo de argumentos...

Los ejemplos se utilizan como evidencia para apoyar una generalización. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que para que sirvan como argumentos, deben estar basados en el lugar de cantidad; es decir, la cantidad de ejemplos debe ser representativa para que se justifique la generalización. Esto es particularmente indispensable en el caso de la argumentación científica. En cambio, en la argumentación cotidiana, se recurre mucho al

ejemplo único, apoyándose en el lugar de calidad, bajo el supuesto de que el ejemplo es suficientemente ilustrativo como para apoyar una tesis. Por su parte, en la argumentación científica este ejemplo ilustrativo es usado frecuentemente como contraejemplo, justamente para refutar teorías; es decir, para demostrar la inconsistencia de un cuerpo de hipótesis a la luz de la contrastación empírica (Padilla, Douglas y López, 2011: 41).

Argumentos por analogía: se producen cuando, en lugar de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en alguna característica más específica (Weston, 2014).

Argumentos de autoridad: nadie puede erigirse en un experto, mediante la experiencia directa, en todas las cosas que es posible conocer. “Estos argumentos consisten en la cita de los dichos de un enunciador (cita de autoridad), el cual es considerado un referente en el tema en cuestión y, por lo tanto, se constituye en una fuente confiable y respetable que legitima la tesis que se esgrime” (Weston citado en Padilla, Douglas y López, 2011: 42).

Argumentos acerca de las causas: la prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos (Weston, 2014). Este tipo de argumento puede determinar “relaciones de causalidad, incluso considerando la policausalidad, que se produce cuando un efecto puede ser el resultado de varias causas posibles o una causa puede ocasionar múltiples efectos” (Weston citado en Padilla, Douglas y López, 2011: 43). En el caso de este tipo de argumentos es necesario hacer referencia al tema de los supuestos que hay que recuperar: “... es necesario destacar la necesidad de reponer o explicitar supuestos para justificar el argumento causal que se propone; es decir, cómo tal causa conduce a tal efecto.” (Weston citado en Padilla, Douglas y López, 2011: 43).

Hemos excluido de nuestra investigación otra categoría comprendida en la clasificación seleccionada: los argumentos deductivos, los cuales formulados correctamente, están estructurados de forma tal que si sus premisas son ciertas, la conclusión también tiene que ser cierta (Weston, 2014). La razón de la exclusión se basa en el hecho de que en la prueba piloto no fueron identificados en el corpus B de nuestra

indagación, lo cual puede deberse a que no corresponde integrar conclusiones propias de la investigación que se propone en ninguna de las secciones de un proyecto.

Dado que en algunos casos, tuvo cierta dificultad atribuir una categoría argumental a un determinado enunciado, hemos combinado en el análisis la detección de ciertos marcadores o conectores, como una forma de imprimir mayor validez a la determinación de los tipos de argumentos identificados. Los marcadores discursivos y conectores son “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008: 235). Los marcadores y los conectores tienen unos rasgos propios que los caracterizan: pueden ser simples o compuestos, pueden ser conjunciones, adverbios, sintagmas nominales, verbales o preposicionales; su finalidad discursiva se centra en proporcionar cohesión y estructura y pueden organizar globalmente el texto, introducir operaciones discursivas, etc. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008). La exploración de estos elementos lingüísticos será complementaria en la búsqueda de los tipos de argumentos (Weston, 2014); el propósito es dotar de certeza a la determinación de las categorías westonianas presentes en el corpus de referencia.

Hemos definido la función retórica *justificación*; luego, fueron descriptos los aspectos metodológicos (teóricos, prácticos y metodológicos propiamente dichos) que exploramos en las *justificaciones* identificadas. Por último, establecimos ciertas precisiones conceptuales sobre los tipos de argumentos que podrían ser utilizados en las *justificaciones*.

Estos aspectos serán explorados en las *justificaciones* detectadas en el corpus B.

Capítulo II. Metodología

Capítulo II. Metodología

La metodología aplicada se ubica en el paradigma cualitativo, no obstante lo cual fueron utilizados procedimientos estadísticos para procesar los datos, como una forma de triangulación metodológica, cuyas características serán explicitadas más adelante dentro del capítulo.

En el proceso total de la investigación se respetaron y siguieron los componentes relevantes del método científico: (a) Identificar el problema de investigación. (b) Establecer el marco teórico. (c) Indicar el objetivo y los interrogantes de investigación. (d) Desarrollar la metodología. (e) Recolectar los datos. (f) Analizar los datos y (g) Informar resultados (Edmonds y Kennedy, 2013).

Nivel del estudio: El nivel del estudio fue descriptivo, según definen Hernández Sampieri et alii. (2010).

Técnicas de investigación: entendidas las técnicas de investigación como “los procedimientos concretos de actuación, operativos, que se pueden utilizar dentro de las ciencias, para llevar a cabo las distintas etapas del método científico” (Sierra Bravo, 1983: 26), en el marco del diseño definido, se pautó la realización de una biografía de escritor y se aplicó un cuestionario³⁹ a alumnos; estos instrumentos aplicados en el marco de ciertas técnicas fueron elaborados *ad hoc* siguiendo ciertos pasos metodológicos y respetando procedimientos de rigor, ya sea canónicos de la investigación científica como específicos del estudio proyectado; por todo ello, los instrumentos mencionados son pertinentes según los objetivos definidos en el marco de la investigación.

Fue desarrollada una descripción focalizada para la exposición de los resultados obtenidos.

³⁹ Según la clase de instrumento a aplicar, “varían notablemente las técnicas empleadas” (López Morales, 1994: 75); por ejemplo, al pautar la realización de cuestionarios, además de una serie de condiciones exigidas, es imprescindible elaborar el esquema básico o estructura del instrumento, preparar fichas, diseñar instrucciones, etc. (López Morales, 1994).

Instrumentos. Los instrumentos de investigación lingüística que se utilizaron fueron la biografía de escritor y el cuestionario. La biografía de escritor (Jorro, 2002) es homologable a la historia de vida descrita por Santamarina y Marinas (1995).

La biografía de escritor se sustenta, metodológicamente, en la historia de vida; esta última permite la exposición del recorrido que ha hecho el sujeto, por ejemplo, con relación a algún tipo de aprendizaje; se trata de un trabajo individual introspectivo, cuyo estilo es narrativo. El relator imprime su sello personal, ya que no posee una estructura predeterminada; promueve la creatividad en la disposición del individuo que “construye su propia historia” (Santamarina y Marinas, 1995: 258). En el marco de este instrumento más genérico de recolección de datos, la historia de vida, se encuadra la biografía de escritor (Jorro, 2002), que es un relato referido a las formas en que el sujeto aprendió a escribir, los ejercicios y prácticas que llevó a cabo en distintas etapas, los factores que coadyuvieron al trayecto recorrido; se enuncia en clave personal, retrospectiva y su propósito es reflejar cómo se ha ido vinculando con la escritura. La biografía de escritor abarca dimensiones socioculturales y psicoidentitarias que afectan el pasaje por la escritura, el cual está cargado de un simbolismo que se impone al escritor y lo conduce a crear su propia escritura (*ibídem*). El estudio puede encuadrarse en lo que constituyen los abordajes narrativos, basados en las historias contadas por los participantes de un hecho o fenómeno determinado; “el diseño descriptivo abarca las narrativas individuales o grupales (...) de historias de vida o eventos específicos de una vida (...) cómo ciertos eventos de vida han impactado en la historia de los participantes” (Edmonds y Kennedy, 2013:130)⁴⁰.

El cuestionario, concebido como un conjunto de preguntas respecto de nuestro objeto de investigación, y más concretamente, sobre nuestras unidades de análisis, fue autoadministrado (Hernández Sampieri et alii., 2010), vale decir, fue proporcionado a los estudiantes, quienes debieron responderlo luego de una breve introducción oral a la actividad realizada por quien aplicó el instrumento de referencia (Anexo I). Ambos instrumentos fueron tomados y resueltos en forma conjunta, es decir constituyen dos instancias de una misma aplicación, por esa razón el análisis se ha ido desarrollando integrando los resultados obtenidos en el capítulo III.

⁴⁰ “The descriptive design involves (...) individual or group narratives of life stories or specific life events (...) how certain life events impact the participant’s story line”.

El *corpus A* está compuesto por veintinueve biografías de escritor producidas por los alumnos (deberían ser treinta, pero hay un valor perdido), en el marco de la investigación, y las respuestas de treinta estudiantes al cuestionario, ambos aplicados durante el 2009. Los resultados de la aplicación de los instrumentos mencionados conforman conjuntamente el *corpus A*.

El *corpus B* del estudio está compuesto por diez proyectos de investigación lingüística -con temáticas relacionadas al discurso político- proyectos elaborados por quince estudiantes de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, que cursaron *Metodología de la Investigación Lingüística* en el año mencionado. Dentro del contexto del enfoque cualitativo, la muestra es no probabilística, es decir, no busca generalizar resultados ni ser representativa del universo en estudio; la razón de la elección de los participantes y de los documentos por ellos producidos responden a las características de la investigación ya descriptas, situada en un contexto institucional universitario, dentro de una determinada cátedra.

Población en estudio: estudiantes universitarios que cursaron *Metodología de la Investigación Lingüística* en la Facultad de Lenguas, UNC, durante el 2009. *Muestra:* 30 (treinta) sujetos, conformada por un 63% de estudiantes de inglés, 17 % de español, 10% de italiano, 7% de alemán, 3% de francés pertenecientes a las carreras de Profesorado (en un 43%) y Licenciatura (en un 57%) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (2009), según se puede observar en los gráficos siguientes:

Gráfico 1.

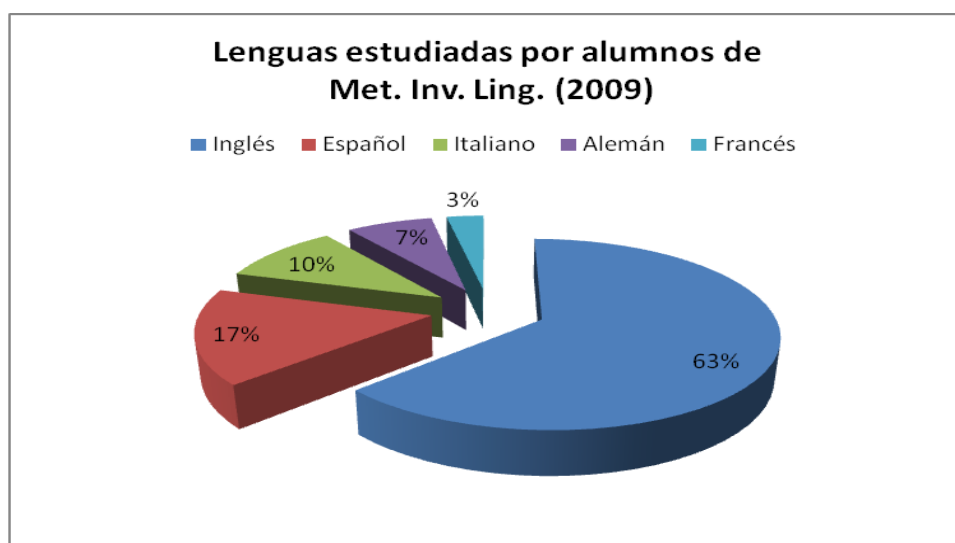
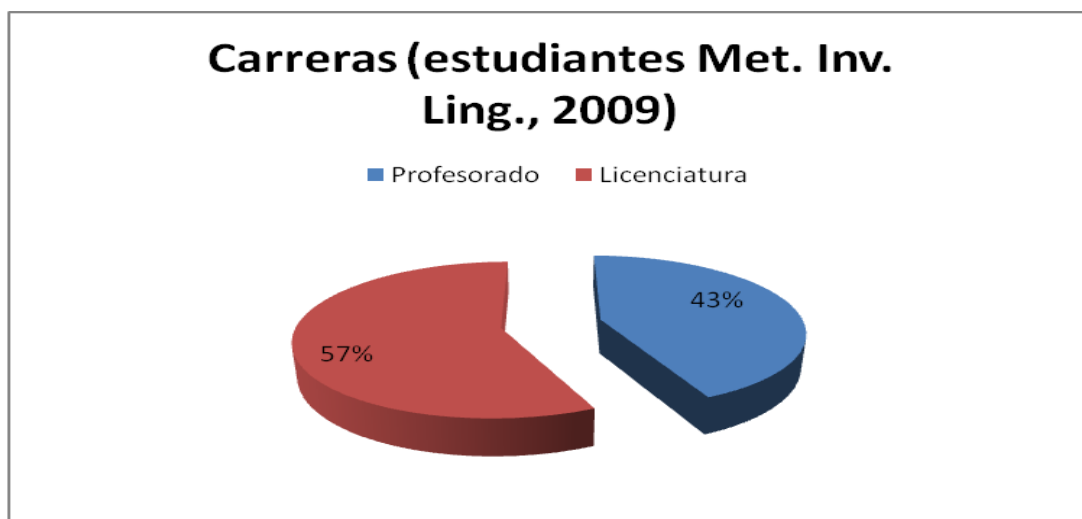


Gráfico 2.



En un 93,33% la muestra estuvo constituida por mujeres. La condición de cursado que prevalece es la de alumno promocional, lo cual está representado en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.



En cuanto a las edades, alrededor del 73,3% de los sujetos poseían entre 24 y 27 años.

Análisis preliminar de ciertos aspectos relacionados a la problemática: se realizó un acercamiento preliminar cualitativo a grupos de textos académicos y grupos de proyectos de investigación lingüística elaborados por estudiantes de años anteriores (Reguera, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012b). Los resultados mostraron que las características discursivas predominantes, considerando los modos de estructuración y los esquemas de formulación prototípicos de un texto académico (Cubo de Severino, 2007), fueron: desconocimiento de la línea teórica en análisis, lo que se pudo identificar porque los contenidos eran parcializados o fragmentarios; utilización de terminología específica sin sustento suficiente; parafraseo inconsistente o recursivo. Otros rasgos observados fueron: escaso dominio de los procedimientos discursivos de un texto académico: glosa o paráfrasis, distintos tipos de cita textual, reformulación, explicación, argumentación, ejemplificación, propósito, especificación, resumen, etc.; exiguas vinculaciones entre el marco teórico y el análisis de los datos: endeble interrelación entre los elementos desarrollados y su correlato en el tramo final del proyecto. En los documentos analizados se observó que las formas de evidencialidad del conocimiento se encuentran presentes en muy escaso grado en el marco teórico construido; en general, se observaron dificultades en la elaboración textual y una insuficiente justificación de los contenidos teóricos expuestos. Estos abordajes previos nos permitieron posicionarnos de algún modo frente a la investigación que nos propusimos realizar en el trayecto de los estudios de doctorado.

Triangulación. De los cuatro tipos básicos de triangulación se utilizará la de tipo metodológico, que - como hemos mencionado- puede implicar triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos (Denzin y Lincoln, 1994). En nuestra investigación, se realizó triangulación metodológica, entendida como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. En nuestro caso esta última fue lograda tanto por la combinación de técnicas cualitativas como por el análisis de los datos, los que fueron procesados estadísticamente. La validez estuvo dada porque los datos con los que se trabajó reflejan un “estrecho ajuste con lo que la gente realmente hace y dice”, no hay definiciones operacionales ni escalas clasificatorias que filtren esta información (Taylor y Bodgan, 1998:21).

El *análisis de los datos* fue descriptivo-cualitativo; fueron empleados, complementariamente, procedimientos estadísticos de análisis.

Se realizó análisis de contenido a partir de las prescripciones de Hernández Sampieri et alii. (2010) y Navarro y Díaz (1995); este tipo de análisis es un conjunto de procedimientos, referidos a una técnica central - la codificación -, cuyo objetivo es producir un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de una investigación de manera transformada (Navarro y Díaz, 1995). Sus intenciones fundamentales son, por lo tanto, interpretar el significado de las acciones y enunciados que un sujeto social elabora como vehículo de mostración de sí mismo; este tipo de análisis se aplicó en las biografías de escritor y en las respuestas cualitativas dadas al cuestionario, lo cual permitió la generación de categorías propias.

El tratamiento e interpretación de los datos se fundó en un enfoque analítico discursivo, ya que el estudio ha sido formulado en virtud de algunos de los principios del análisis del discurso: texto natural (conformado por ejemplos o corpora de datos reales), contexto (el texto es parte constitutiva de su contexto, en este caso, académico), práctica social grupal (discurso institucionalizado, discurso cultural), categorías de los miembros de un grupo (que no son categorías preconcebidas, sino las que se generan a partir del análisis del corpus), sentido y función y, por último, cognición social, entendida como representaciones mentales, recuerdos, experiencias, que se constituyen en interfaz entre el discurso y la sociedad (Van Dijk, 1999). Se hizo análisis del discurso de las biografías de escritor y las respuestas a los cuestionarios aplicados a los estudiantes, todo lo cual permitió la formulación de los significados comprendidos en las unidades de estudio. Es característico de los estudios discursivos el hecho de que toman como objeto de análisis datos empíricos, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto; la unidad básica de análisis es el enunciado, entendido como el producto tangible y concreto de un proceso de enunciación (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008). Los enunciados combinados entre sí componen textos, los cuales forman una unidad comunicativa, intencional y completa. El principio general del análisis del discurso es asignar sentido al texto teniendo en cuenta factores del contexto cognitivo y social que, sin estar verbalizados, orientan y determinan su significación (*ibídem*). Este tipo de análisis es un instrumento “que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra - oral y escrita - forma parte de

las actividades que en ella se desarrollan” (Calsamiglia Blancafort et al., 2008: 26). Dado que la investigación fue de tipo heurístico las categorías finales de análisis se definieron y desarrollaron durante el transcurso del trabajo. Capitalizando esta definición de lo que constituye el análisis del discurso es que lo aplicamos al analizar los datos recolectados.

A su vez, para el análisis de los datos obtenidos, seguimos algunos principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss citado en Valles, 2011) que establece la división en segmentos de gran cantidad de textos, la fragmentación en unidades (enunciados), la codificación de esas unidades (numérica o alfabéticamente) en categorías iniciales para luego reducir la redundancia que pueda darse en categorías finales, también codificadas, cuya cantidad será menor a las categorías obtenidas en la primera aproximación a los datos; por último, las categorías deben ser agrupadas en cinco o diez temas como máximo, lo cual se considera el resultado del análisis global de datos. Con relación a la noción de enunciado, este es entendido como equivalente a texto, secuencia verbal constitutiva de un todo perteneciente a un discurso determinado (Charaudeau y Maingueneau, 2005), unidad de análisis por antonomasia en los estudios lingüísticos; en nuestra recolección de datos, los enunciados representativos de las unidades de análisis que nos propusimos observar, constituyen los indicadores. Del total de respuestas cualitativas al cuestionario y de las biografías de escritor fueron seleccionados aquellos enunciados representativos que nos permitieron crear las categorías de análisis.

Unidades y categorías de análisis

Las unidades de análisis, en investigación cualitativa, son los elementos que nos sirven para identificar aquellos factores o indicadores cualitativos simples que nos faciliten la observación, el análisis y la evaluación del objeto de estudio (Páez, 2007); estas unidades de análisis también son denominadas unidades de registro (Navarro y Díaz, 1995: 192). La unidad de registro es un fragmento de texto (desde palabras a documentos enteros) que se considera de relevancia para el análisis; esta unidad puede ser definida por un criterio textual o extratextual; la unidad de contexto es un marco interpretativo - más restringido que el del corpus en su totalidad- de la relevancia de las unidades de registro detectadas en el análisis (Navarro y Díaz, 1995).

En nuestra tesis, las unidades de análisis principales, son la escritura académica de los estudiantes y la realización de la función retórica *justificación* en sus producciones escritas. La unidad de contexto es la aplicación de funciones retóricas en el planteamiento del problema de los PIL, es decir abordaremos la sección referida como una forma de situar el logro de las *justificaciones*. Esta elección fue realizada como una necesidad de acotar la mirada de observación, por lo que somos conscientes que es una muestra no representativa de la capacidad de escribir académicamente por parte de los estudiantes autores de los proyectos; aun así, no pierde su calidad de muestra.

Fueron generadas categorías propias de la investigación a partir de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss citado en Valles, 2011), cuyas características fueron especificadas *ut supra*, dentro del presente capítulo. Las categorías son los niveles donde son caracterizadas las unidades de análisis, las casillas en las cuales se clasifican las unidades de análisis (Holsti citado en Hernández Sampieri et alii., 2010).

Forma de tratamiento del corpus y matrices analíticas aplicadas: a partir de un análisis inicial del corpus A fueron elaboradas ciertas categorías iniciales y refinadas (biografías de escritor completas, matriz I) sobre la base de las nociones de representación social como forma de conocimiento específico (Jodelet, 1988) o creencias organizadas que determinan los modos de enunciación de un individuo (Van Dijk, 1999). Luego fueron generadas categorías de análisis iniciales y refinadas circunscribiendo la atención al aprendizaje de la escritura en la universidad; la generación de las categorías mencionadas tomó como marco las nociones expuestas en el marco teórico de la tesis (Delcambre y Reuter, 2002; Jorro, 2002), (matriz II y matriz III). El análisis del ítem 1.1 del cuestionario fue llevado a cabo aplicando ciertas categorías de la lingüística textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012), (matriz IV). En el mismo corpus A fueron identificadas ciertas afirmaciones de aprendizaje (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000) que permiten conocer cómo conciben los sujetos la actividad de escribir (análisis descriptivo-cualitativo).

El análisis de los proyectos de investigación lingüística (corpus B), en particular el planteamiento del problema, las funciones retóricas identificadas allí y la *justificación*, fue de carácter descriptivo-cualitativo; la disposición de los datos puede apreciarse en las matrices de análisis V, VI y VII.

Fueron elaboradas las siguientes matrices analíticas con el objeto de sistematizar las categorías que fueron aplicadas al corpus:

Matriz de análisis I. Biografías de escritor completas:
categorías referidas a todos los niveles de aprendizaje de la escritura

Enunciados seleccionados	Categorías iniciales	Categorías refinadas

El corpus A fue abordado en un primer momento de manera heurística, de lo cual surgieron las siguientes categorías iniciales y refinadas, calificadas posteriormente como favorables y no favorables, según actuaran positiva o negativamente en la trayectoria de escritura del sujeto, o bien, como neutras, si se estimaba que no tuvieron incidencia.

Libro de códigos I

Categorías iniciales

1. AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura. (no favorable)
2. DEA: Dificultad para la escritura académica. (no favorable)
3. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. (favorable)
4. ECI: Expresiones coloquiales o informales. (neutra)
5. EE: Escritura escasa. (no favorable)
6. EL: Escritura a partir de lectura. (favorable)
7. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores). (neutra)
8. LC: Lectura crítica. (favorable)
9. ME: Motivación por la escritura. (favorable)
10. ML: Motivación por la lectura. (favorable)
11. PCE: Posición crítica sobre la propia escritura. (favorable)
12. PTA: Preferencia por textos académicos. (favorable)
13. TEU: Tipo de escritura en la universidad.(neutra)

Categorías refinadas

1. DEA: Dificultad para la escritura académica. (no favorable)
2. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. (favorable)
3. EE: Escritura escasa. (no favorable)
4. EL: Escritura a partir de lectura. (favorable)
5. ME: Motivación por la escritura. (favorable)
6. ML: Motivación por la lectura. (favorable)
7. PCE: Posición crítica sobre la propia escritura. (favorable)
8. TEU: Tipo de escritura en la universidad. (neutra)

En un segundo momento focalizamos el análisis, a partir de la identificación de los enunciados que referían a la actividad de escribir en la universidad, para lo cual empleamos la siguiente matriz:

Matriz de análisis II: Biografías de escritor: categorías de análisis con relación al aprendizaje de la escritura en la universidad

En esta matriz hemos dispuesto los enunciados extractados de las biografías, con el objeto de reconocer y ponderar cualitativamente cuáles son las regularidades empírico-enunciativas, las creencias de los alumnos que han realizado las biografías y su concepción relativa a su propio desempeño en la escritura, en el nivel universitario. Se especifica lo siguiente:

La columna II.1 comprende los enunciados representativos seleccionados de las biografías de escritor, que refieren al aprendizaje de la escritura en la universidad (indicadores u observables lingüísticos). Esta columna no posee libro de códigos.

La columna II.2 engloba las categorías iniciales detectadas, que refieren a características a las cuales aluden los estudiantes y el investigador ha aglutinado por rasgos compartidos, a nivel semántico; se trata de enunciados extractados del corpus de las biografías de escritor.

En la columna II.3 se sintetizan las categorías iniciales en otras más refinadas, con la pretensión de condensar los enunciados en grupos de mayor magnitud, para expresar qué representan los enunciados de los estudiantes al ser interpretados.

La columna II.4 refiere a las posiciones del escritor (Delcambre y Reuter, 2002), a las cuales hemos subdividido en seis grupos.

En la columna II.5 fueron atribuidos los tipos de vínculo que los estudiantes expresan tener con la escritura según la taxonomía de Jorro (2002).

Los códigos asignados y sus significados para cada columna se exponen a continuación:

II.1	II. 2	II. 3	II. 4	II.5
Enunciados representativos seleccionados de las biografías de escritor (con referencia al aprendizaje de la escritura en la universidad).	Categorías iniciales	Categorías refinadas	Posiciones del escritor (Delcambre y Reuter, 2002)	Vínculo con la escritura (Jorro, 2002).
...

Libro de códigos II.

Columna II.1. Enunciados representativos seleccionados.

Columna II.2. Categorías iniciales

1. ACE: Actitud crítica frente a lo escrito.
2. DE: Dificultad de escritura.
3. DICE: Disposición intuitiva o creativa frente a la escritura.
4. EE: Escritura como expresión de sí.
5. EED: Experiencia de escritura desfavorable.
6. EPEA: Escritura como problemática de estudio y aplicación.
7. EPP: Escritura como proceso y producto.
8. ERF: Identificación de la escritura con aspectos retóricos o formales.
9. ME: Motivación por la escritura.
10. NG: Necesidad de guía.
11. VVLE: Valoración del vínculo entre lectura y escritura.

Columna II.3. Categorías refinadas

1. CEA: Concepción de escritura académica.
2. FE: Favorable a la escritura.
3. NFE: No favorable a la escritura.

Columna II.4. Posiciones del escritor (Delcambre y Reuter, 2002)⁴¹

1. SE: Seguridad escritural.
IE: Inseguridad escritural.
2. PA: Posición asertiva.
PC: Posición cuestionante.
3. PINV: Posición involucrada.
PD: Posición distanciada.
4. PF: Posición fija.
PE: Posición en elaboración.
5. PAUTO: Posición autocentrada.
PEXO: Posición exocentrada.
6. PT: Posición transcriptiva.
PC: Posición constructiva.

Columna II.5. Vínculo con la escritura (Jorro, 2002)

1. Contradictorio o ambivalente.
2. Doloroso o conflictivo.
3. Placentero.
4. Táctico, necesario.

Hasta aquí hemos expuesto la matriz II, la cual comprende categorías iniciales y refinadas referidas a lo que expresan los sujetos sobre el aprendizaje de la escritura en la

⁴¹ Nota: cada uno de los seis grupos constituyen un conjunto del cual solo una de las posiciones constitutivas puede ser atribuida a un enunciado.

universidad y, a su vez, abarca otras categorías extraídas de los trabajos de Delcambre y Reuter (2002) y Jorro (2002).

A continuación, presentamos una matriz que sistematiza los enunciados que dan cuenta del pasaje por la escritura (Jorro, 2002) en el que se encuentra cada autor de las biografías.

Matriz de análisis III. Pasaje por la escritura⁴²

	Fase 1: Separación de la escritura y función de reaseguro (el escritor se siente desamparado, posee inseguridad escritural. Le cuesta entrever las posibilidades discursivas; hay una reticencia que se aloja en lo afectivo; el miedo a escribir persiste).	Fase 2: Umbral de la escritura y función de reflexión (es la “mediación cognitiva de la escritura” que también compromete dimensiones identitarias y sociales. Evoca en forma escrita, realiza una escritura interpretativa, acoge referencias y citas de autores).	Fase 3: Integración con la escritura y función heurística (el orden escritural se impone; el escritor se descubre en su reflexión y en su práctica. Retrabaja el lenguaje, precisa ideas, retoma párrafos que no le satisfacen).
BE Nº.

Matriz de análisis IV: Niveles del modelo de descripción textual con los que los estudiantes identifican la escritura académica⁴³

Esta matriz de análisis tiene por objetivo ordenar los enunciados de los alumnos relacionados con aquellos aspectos del modelo multinivel de descripción textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994); los niveles comprendidos en el modelo se constituyen en categorías para saber con qué vinculan los sujetos la actividad de escribir académicamente. Se presenta la matriz referida:

⁴² La matriz de análisis III no posee libro de códigos.

⁴³ La matriz de análisis IV no posee libro de códigos.

Niveles del modelo de descripción textual.	(a) según los tipos de función que cumpla (expresarse, contactar, informar, comandar).	(b) según los tipos de situación.	(c) según los procedimientos de desarrollo textual, pasos estratégicos, procedimientos tácticos particulares.	(d) según la estructuración textual: división en partes, ubicación del núcleo textual.	(e) según los modelos de formulación prototípicos.
...

Las matrices analíticas presentadas (I, II, III y IV) tienen por objetivo captar la concepción de escritura que los sujetos analizados poseen (*corpus A*) y sirven de soporte para análisis específicos en el marco de la tesis; en todos los casos tabular los datos dentro de las matrices ha sido acompañado de un análisis cualitativo.

En el caso del *corpus B*, se presenta en un primer momento el planteamiento del problema completo de cada proyecto analizado, donde han sido señaladas (a pie de página) las funciones retóricas (FR) realizadas por los autores de los documentos; una vez identificadas las FR, se procedió a extraer las *justificaciones*, en las cuales se observó y determinó qué otras FR se realizan en forma coexistente en el mismo enunciado (matriz analítica V); seguidamente, fueron ponderados los aspectos metodológicos (matriz analítica VI) y los argumentos logrados (matriz analítica VII) al justificar, en la subsección de los proyectos objeto de nuestro análisis.

Fueron elaboradas las siguientes matrices analíticas con el objeto de sistematizar las categorías que fueron aplicadas al *corpus*:

Matriz de análisis V.

Funciones retóricas coexistentes a la *justificación* en el PP de los PIL

PIL (N° de proyecto)	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
	(justificación identificada)	(especificación de la FR que se realiza conjuntamente con la J)

Matriz analítica VI. Aspectos metodológicos al *justificar* en el PP de los PIL

PIL (Nº de proyecto)	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
	(justificación identificada)	(especificación del aspecto metodológico al que alude la J)

Matriz analítica VII. Argumentos logrados al *justificar* en el PP de los PIL

PIL (Nº de proyecto)	Justificaciones realizadas	Argumentos
	(justificación identificada)	(especificación del argumento a través del cual es lograda la J)

Las matrices analíticas V, VI y VII no poseen libros de códigos.

Análisis estadístico: fueron utilizados procedimientos propios de la estadística descriptiva (resumen y comparación de observaciones sobre una sola variable y descripción de la asociación existente entre dos variables, dentro de una escala nominal); no se utilizó la escala ordinal, ni de intervalo, ni de razón (Sierra Bravo, 1983). La confiabilidad de este análisis (realizado y validado con el programa estadístico IBM SPSS 20) se aseguró por medio de un estudio de cotejo, es decir, según criterio de dependencia interna (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010); por otra parte, destacamos que esta perspectiva cuantitativa se integró con descripciones focalizadas del corpus.

El análisis de datos siguió los cánones de exhaustividad y mutua exclusión, congruencia con el marco teórico y control global de lo desarrollado durante la investigación.

La justificación de la elección y aplicación de las técnicas cualitativas mencionadas, teniendo en cuenta el problema y los objetivos del proyecto, se funda en

el hecho de que nos permitió conformar un corpus de datos cualitativos, entendidos estos como “todo tipo de material que asume la forma de texto o puede traducirse a él” (Echevarría, 2005: 93). Los registros narrativos que de él se desprendieron son la evidencia empírica que nos permitió validar nuestras interpretaciones, con la intención de captar el significado particular que para los actores del hecho lingüístico posee su propia actuación. A fin de imprimirle un carácter interpretativo a la investigación, hemos realizado cuatro tipo de tareas: 1. “focalización y delimitación de la recolección de datos”, 2. “recolección de los datos”, 3. “análisis de los datos” (reducción de los datos, síntesis y conclusiones) y 4. “redacción sobre los resultados de investigación” (Miles y Huberman citado en Echevarría, 2005: 95); las actividades descritas en 1 y 2 fueron desarrolladas en 2009, lo obtenido según especifican los puntos 3 y 4 ha sido dispuesto en el capítulo III de la presente tesis.

Los elementos gráficos que posee la tesis son: diagramas (esquematizan contenidos relacionados entre sí), gráficos (muestran visualmente resultados cuantitativos) y matrices de análisis (muestran posible asociación o proximidad de los datos). En todos los casos, se trata de una esquematización de los contenidos, una pretensión de simplificar recorridos teóricos o analíticos, no obstante lo cual en tanto simplificación adolece de ciertas imperfecciones.⁴⁴

⁴⁴ En cuanto a ciertos rasgos tipográficos, el destacado en negrita o en *itálica*, es nuestro.

Capítulo III. Resultados

Capítulo III. Resultados

En primer lugar, definimos en qué tipo de estudio sobre escritura académica encuadra la investigación que hemos realizado y seguidamente exponemos los resultados surgidos del análisis del corpus conformado.

Determinación del tipo de investigación llevada a cabo

Dentro de los estudios sistematizados sobre escritura académica de estudiantes universitarios (Camps Mundó y Castelló Badia, 2013), ha sido establecido que la escritura académica puede ser conocida a partir de: 1) tipologías teóricas de textos analizados; 2) exploración de lo que representa para los actores que la ejercen (docentes y estudiantes); 3) análisis de ciertos documentos de las instituciones universitarias y, por último, 4) consideración de textos producidos por alumnos de nivel de grado.

De acuerdo con lo establecido en relación con los significados que la escritura académica posee (Camps Mundó et al., 2013) para los estudiantes universitarios que forman parte de la muestra, los productos observados pertenecen a un sistema de actividad en el marco de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, según un género específico -el proyecto-, una disciplina -la lingüística- y un sistema académico propiamente dicho -la universidad-, sin correlato en otras esferas de actividad (aunque comparten cierta funcionalidad con la esfera profesional).

Si consideramos los movimientos referidos a las metodologías de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica (Ivanic citado en Camps Mundó et al., 2013), nuestra investigación queda encuadrada en las instancias de socialización académica, ya que la lectura y la escritura en el contexto de la asignatura, *MIL*, y el desarrollo de los proyectos tienen por cometido contribuir con el ejercicio de la argumentación y la alfabetización académica en forma práctica.

III.a. Análisis de las biografías de escritor de los estudiantes

El presente apartado expone los resultados de nuestro trabajo, los cuales surgen del análisis de las biografías de escritor, contenidas en el corpus A.

Con el objetivo de comprender en profundidad los significados que la escritura posee para los estudiantes, se realizó un análisis de las biografías de escritor completas generando categorías iniciales y refinadas. Las primeras contienen aquellos significados recurrentes en los enunciados y las segundas son una condensación de las primeras, con la intención de facilitar la interpretación de lo manifestado por los participantes.

Matriz de análisis I. Biografías de escritor completas: categorías referidas a todos los niveles de aprendizaje de la escritura (corpus A)

Centrados en la problemática de la escritura académica en su vínculo con la metacognición, su naturaleza retórica y su realización en un determinado género, nos dispusimos a cumplir nuestro objetivo de conocer cómo conciben los estudiantes la escritura académica y cómo ha sido su trayectoria en la actividad. Observamos y analizamos aquellos enunciados relacionados con los aspectos mencionados y con ciertos lineamientos definidos en nuestro proyecto de investigación.

Si analizamos lo enunciado por los estudiantes atendiendo a las metodologías de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con la escritura académica y su vínculo con la actividad metalingüística -prácticas discursivas sistemáticas, conocimiento de géneros textuales y modelos orientados al proceso- (Tolchinsky, 2000), podemos aseverar de acuerdo con lo observado en el corpus que la práctica discursiva de ese tenor ha sido escasa, el conocimiento de los géneros textuales y la orientación al proceso de escritura, reducidos.

En este apartado presentamos las categorías iniciales y refinadas creadas a partir de un primer análisis general de las biografías de escritor completas. En vinculación con los significados que los estudiantes atribuyen a la actividad de escribir se produce el hecho de identificar la actividad con los géneros académicos y dentro de esta noción mayor, los distintos formatos en que pueden ser dispuestos los contenidos, las clases textuales (informe de investigación, proyecto de investigación, tesis, etc.).

En el marco del enfoque bajtiniano, el género discursivo seleccionado como parte de nuestro corpus de trabajo, el proyecto de investigación lingüística, queda caracterizado como un género escrito, secundario (complejo), cuya función es científica en el contexto de una comunidad académica, perteneciente a la universidad; en este sentido, el corpus de nuestro estudio se inscribe dentro de los géneros discursivos

complejos, en la medida en que son enunciados elaborados en tanto comunicación cultural sistematizada, organizada, en forma escrita, con orientación al logro de un modo académico de la expresión, cuyos atributos deben ser la precisión y la objetividad, sobre la base de pruebas, en tanto se inscribe en prácticas discursivas académico-científicas. Nuestra posición asume que esos géneros pueden ser de carácter académico y que la realización empírica de los mismos se concreta a través de lo que Heinemann y Viehweger (citado en Ciapuscio, 1994, 2012) denominan subgéneros o clases textuales.

Del análisis de las biografías de escritor completas (sin distinguir a qué nivel de formación aludían los estudiantes) se distribuyeron en las siguientes matrices de análisis los enunciados representativos. En un segundo momento se sintetizaron y representaron esos resultados en los gráficos n° 4 y 5.

Modo de generación de las categorías: las categorías iniciales fueron generadas por extrapolación de los enunciados de las biografías de escritor. Las categorías refinadas se seleccionaron atendiendo a la recurrencia de las iniciales y tomando las más representativas para la biografía de referencia, se siguieron por tanto criterios de condensación y representatividad (Glaser y Strauss citado en Valles, 2011). Estas últimas categorías intentan expresar la situación principal en que se encuentra el estudiante. En ciertos casos se torna difícil deslindar los matices que expresan los escritores en formación.

Las categorías *Expresiones coloquiales o informales* (ECI) y *Expresiones no logradas* (poco claras o con errores), (ENL) no fueron consideradas para conformar las categorías refinadas, por no ser relevantes en el contexto de indagación que nos hemos propuesto, si bien es productivo tomarlas en cuenta en un primer abordaje de los textos como característica de escritura del sujeto.

Biografía de escritor N° 1

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categorías iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Considero que la lectura me ayudó muchísimo a mejorar mi forma de escribir, ya que me sirvió, de alguna manera, como fuente de ideas y de aprendizaje de formas de escrituras.	EL: Escritura a partir de lectura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
...nunca estaba satisfecha con lo que producía porque no era original.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	
También, en la facultad fue donde tuve más contacto con la lectura de textos académicos. Considero que la lectura me ayudó muchísimo a mejorar mi forma de escribir...	ML: Motivación por la lectura.	DEA: Dificultad para la escritura académica.
...me costaba mucho menos escribir este tipo de textos en comparación con los cuentos o poemas.	PTA: Preferencia por Textos Académicos.	
...en la facultad fue donde tuve más contacto con la lectura de textos académicos.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
En la facultad fue donde más escribí. La mayoría eran textos que exigían el uso de la escritura académica y me enseñaron cómo se debía escribir (sin plagiar, por ejemplo).	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Nunca fui muy creativa, por eso me costaba mucho escribir y nunca estaba satisfecha con lo que producía porque no era original.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	
...por eso me costaba mucho escribir...	DEA: Dificultad para la escritura académica.	

Biografía de escritor N° 2

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
...fue ya en la universidad, más específicamente en los últimos años que empezamos con los famosos “essays” o ensayos...	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	DEA: Dificultad para la escritura académica. ME: Motivación por la escritura.
Para poder escribir buenos párrafos y ensayos necesité ayuda de un tutor o profe particular...	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	
Es una anécdota que siempre se me viene a la cabeza.	ECI: Expresiones coloquiales o informales.	
...en el aula éramos tanto y la profesora no podía dudas a las dudas de cada uno...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
Con el tiempo me fui afianzando, pero me costó al principio.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	
Hoy, a punto de recibirme no sé si escribir un buen ensayo...	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	
...siempre me guio de buenos modelos para construir el nuevo...	EL: Escritura a partir de lectura.	
...creo que es algo en lo que me gustaría enfatizar de ahora en más...	ME: Motivación por la escritura.	

Biografía de escritor N° 3

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría inicial</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Casi finalizando el secundario y comenzando la universidad, la escritura pasó a ser un tema de estudio, de crecimiento cognitivo y con nuevas herramientas de trabajo como la computadora y la entrega de trabajos tipados...	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
El estudio de la misma y reconocida como proceso me demostración su importancia tanto para la expresión escrita como oral...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
Un constante escribir, reescribir, revisar, rehacer.	TEU: Tipo de escritura en la universidad. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 4

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría inicial</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Durante la etapa primaria y secundaria, no recibí ningún método de proceso de escritura.	AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Actualmente, a través de los métodos procesuales de la enseñanza de la escritura y del conocimiento de los tipos textuales y de aspectos como función, trama, operaciones cognitivas, entre otros, han favorecido notablemente proceso y el producto de la escritura.	ME: Motivación por la escritura. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	EE: Escritura escasa.
Sin embargo, no es un hábito incorporado en mi vida y del que produzco continuamente.	EE: Escritura escasa.	

Biografía de escritor N° 5

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría inicial</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Desde muy chica (cinco años) me gustaba que me leyeran cuentos. Más adelante lo hacía yo misma, y tuve la suerte (a pesar de ser un pueblo chico) de que mi mamá comprara muchos libros, y nos incentivara (a mis hermanas y a mí) en la incursión a la literatura.	ML: Motivación por la lectura.	EL: Escritura a partir de lectura.
No recuerdo haber tenido problemas en el colegio en ésta area...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
...estoy segura de que lo que más quiero y querré hacer en un futuro es estar en un contacto con las letras.	PTA: Preferencia por Textos Académicos.	
Espero poder desarrollar lo más posible esa vocación, y sobre todo, no dejar de disfrutarla.	EL: Escritura a partir de lectura.	

Biografía de escritor N° 6

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Fue muy importante la preparación en la escuela secundaria. En 4° año tuve como materia “Texto argumentativo”; al principio fue muy difícil porque no entendía ni la terminología ni las partes del texto (entre otras cosas...	DEA: Dificultad para la escritura académica.	ME: Motivación por la escritura.
Allí descubrí cuánto me interesaba redactar. También me gustaba la fase previa a la redacción, siempre teníamos que investigar sobre el tema propuesto. En 5° año la producción escrita fue libre.	ME: Motivación por la escritura.	
Ya en la facultad la situación no fue la misma. En todo caso redactamos textos algo banales...	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	

Biografía de escritor N° 7

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Durante mi escuela primaria y secundaria los factores que han influenciado mi proceso de escritura han sido los excelentes docentes que guiaron mi aprendizaje y mi madre que desde mi infancia me inculcó la importancia de la lectura.	EL: Escritura a partir de lectura (factor familiar y docente)	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. ME: Motivación por la escritura.
Durante mi adolescencia la preferencia por determinados autores fomentó aún más mi gusto por la lectura y escritura, al punto de intercambiar cartas con Ernesto Sábato.	EL: Escritura a partir de lectura.	
Durante la carrera he tenido la posibilidad de leer y escribir textos de diversa índole: expositivos, descriptivos, argumentativos, etc.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
Además he desarrollado una actitud crítica con respecto a los textos que encuentro en la vida cotidiana.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Creo que el placer por la escritura nunca se detiene, ya que estoy muy interesada en estudiar alguna carrera relacionada con la corrección/edición de textos en español.	ME: Motivación por la escritura.	

Biografía de escritor N° 8

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Siempre supe que tenía más facilidad para la lengua que cualquier otra materia. Cuando estaba en edad escolar, la lengua, y más precisamente la escritura junto con la lectura, me resultaban fáciles.	EL: Escritura a partir de lectura.	DEA: Dificultad para la escritura académica.
Cuando comencé en la facultad me dí cuenta que había muchísimos aspectos...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
Si bien tuve que aprender a escribir en otro idioma, había puntos débiles que ya existían en mi lengua materna. Es en este último período en que comencé a sentir una creciente ansiedad al momento de escribir. Esta ansiedad se me presentó en muchos momentos como un obstáculo; al punto que en varias oportunidades dejé de rendir aquellas materias que requerían un escrito.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	
Hasta que un día entendí que se trataba de una habilidad que se tenía que aprender, como se aprende cualquier otra y dejé de pensar que tenía que dejar por no servir para esto...	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
Pero nunca pude despojarme del sentimiento de ansiedad e incertidumbre cada vez que tengo que escribir. Es hasta el día de hoy, ya llegando a la meta final, que escribir me provoca ansiedad; aunque logre al menos controlarla mucho más que antes.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	

Biografía de escritor N° 9

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
En mi etapa escolar no fuimos guiados en el proceso de escritura, lo mismo ocurrió en la secundaria. Simplemente nos daban un tema y escribíamos. Simplemente nos daban un tema y escribíamos.	AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
En la universidad algunos profesores nos daban algunas pautas de cómo debíamos organizarnos.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	ME: Motivación por la escritura.
Generalmente mi proceso de escritura fue intuitivo, tomaba como modelo otros escritos, analizaba como estaba organizado y trataba de imitarlo.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
Luego llegó a mis manos un manual con el cual pude aprender distintas técnicas y usar distintas actividades para estimular la producción escrita.	ME: Motivación por la escritura.	
Considero que es muy importante la lectura conciente que permite identificar el proceso de escritura.	EL: Escritura a partir de lectura.	
También es importante reconocer las figuras retóricas, estilo.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Todo contribuye, es como armar un rompecabezas que vamos creando al escribir.	ME: Motivación por la escritura. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 10

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Después se amplió este panorama y empecé a escribir ensayos, interpretaciones e informes de lectura.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Recién en la universidad aprendí a escribir en un estilo más académico, más formal, incluyendo citas y bibliografía a las monografías.	TEU: Tipo de escritura en la universidad. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
Aprendí de mis errores, intentando mejorar mi vocabulario y dejar de lado las palabras y frases cotidianas, comunes, no aptas para trabajos científicos y todavía aprendo más.	ME: Motivación por la escritura.	
Lo que me favoreció más fue la guía de un tutor y un seminario como escribir y como incluir citas.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
...que eran resúmenes...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	

Biografía de escritor N° 11

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
En mi “biografía de escritor”, profesores en la escuela primaria, secundaria y universitaria han sido fundamentales.	ML: Motivación por la lectura. ME: Motivación por la escritura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
A su vez, cuando yo llegué a la universidad, me hice más consciente de ciertas herramientas que me ayudaron a mejorar mi escritura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	EL: Escritura a partir de lectura.
Tener en claro la teoría a cerca de, por ejemplo, los distintos tipos de oraciones, las formas gramaticales, las funciones retóricas, todo eso ayuda muchísimo.	TEU: Tipo de escritura en la universidad. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
En mi caso particular, las prácticas que favorecieron mi escritura fueron, precisamente, la escritura en sí misma y la lectura.	EL: Escritura a partir de lectura.	
También, como mencioné anteriormente, algunos conocimientos teóricos relacionados a cómo mejorar la escritura, fueron de gran ayuda.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 12

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Sin duda los mayores factores que más contribuyeron al desarrollo de mi escritura fueron mi predisposición para la escritura (y lo placentero que siempre me ha resultado) y el refuerzo positivo que siempre recibí tanto en mi casa como en la escuela.	ME: Motivación por la escritura. (factor familiar y docente)	ME: Motivación por la escritura.
En la secundaria tuve la oportunidad de participar en un proyecto escolar en el cual realizábamos un periódico local. Allí pude combinar escritura y tecnología (ya que usábamos programas específicos).	ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	DEA: Dificultad para la escritura académica.
En la universidad me encontré con una situación conflictiva respecto de la escritura: aún me gusta (en especial la escritura crítica como ensayos y “papers”) pero es duro a veces cuando un trabajo que a uno “le encantó como quedó” recibe tantas críticas.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	
...sé que aún tengo mucho por aprender y espero poder seguir perfeccionando mi escritura aun después de finalizados mis estudios universitarios.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 13

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Un factor que estuvo siempre presente y que incidió en mi aprendizaje fue la lectura. Es el medio para adquirir un gran número de reglas y usos de manera autodidacta.	EL: Escritura a partir de lectura.	EL: Escritura a partir de lectura.
En la segunda etapa, la universitaria, la lectura influyó aun más en mi aprendizaje ya que mucho de lo que leía no solo era por placer si no por obligación, por lo tanto, tenía dos tipos de influencia	EL: Escritura a partir de lectura. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	ME: Motivación por la escritura.
La escritura personal también influyó en la escritura académica ya que de esta manera adquirí fluidez y confianza en mis escritos.	ME: Motivación por la escritura.	

Biografía de escritor N° 14

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
Mi biografía como escritor comienza en la escuela primaria, donde tuve mi primer contacto con la escritura. Desde muy pequeña también tuve contacto con la lectura, me atraía mucho. Puedo afirmar que mi infancia fue una de las etapas de mi vida, donde más leía.	EL: Escritura a partir de lectura. ML: Motivación por la lectura.	EL: Escritura a partir de lectura.
Al despertarse en mi este interés por la lectura, me sentí motivada a empezar a escribir.	ME: Motivación por la escritura. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Actualmente en la universidad escribo bastante, pero ya no en mi lengua materna, sino en la lengua extranjera que estudio.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 15

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
Creo que el desarrollo de mi escritura tuvo lugar, en primer lugar en el instituto de inglés donde concurría por 11 años.	ME: Motivación por la escritura.	ME: Motivación por la escritura.
En segundo lugar, el colegio secundario fue donde comencé a poder expresar de manera más formal y correcta mis ideas ya que allí adquirí mas herramientas para la escritura.	ME: Motivación por la escritura. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Y considero que la carrera universitaria fue la que me permitió finalmente consolidar los conocimientos.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Si bien escribí para todas las materias bajo “normas”, yo por mi cuenta me dedico a escribir como una forma de descargar emociones.	TEU: Tipo de escritura en la universidad. ME: Motivación por la escritura. (intimista)	

Biografía de escritor N° 16

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Para empezar me gustaría destacar el hecho de que mi contacto con la lectura y escritura sucedió a muy temprana edad ya que mis padres son muy lectores y aprendí a leer cuando era muy pequeña. En la escuela primaria me gustaba narrar cuentos incluyendo dibujos. En la secundaria sentí que pude desplegar toda mi creatividad.	ML: Motivación por la lectura. (factor familiar) ME: Motivación por la escritura.	ME: Motivación por la escritura.
Tuve profesoras que me estimularon, creé poemas, payadas, ensayos y especialmente cuentos.	ME: Motivación por la escritura.	
En mi paso por la universidad sentí que perdí un poco esa creatividad. Me dediqué a escribir mucho en Inglés, especialmente artículos por lo que dejé la fantasía de lado quizás porque el Inglés no tiene tantos rodeos como el español.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.
Hoy en día siento que mi escritura es buena pero no tengo la misma imaginación y creatividad que en mi adolescencia.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	

Biografía de escritor N° 17

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
En mi experiencia personal, en el nivel escolar (primario y secundario) experimenté un cierto “rechazo” a las tareas escritas que requerían elaboración personal.	EE: Escritura escasa.	ML: Motivación por la lectura. EL: Escritura a partir de lectura.
Siempre disfruté de la lectura y cada vez que encontraba un autor cuyo estilo me fascinaba, deseaba alguna vez poder lograr, en mi propia escritura, algo de lo que admiraba en la de este.	EL: Escritura a partir de lectura.	
...los años en la facultad han completado la transformación del rechazo en interés. Descubrí en la escritura una forma de expresión ampliamente rica y en el proceso de producción la posibilidad de redescubrirme.	ME: Motivación por la escritura.	
Creo que un factor muy importante en mi aprendizaje fue el develar el poder de un texto y las variadas funciones que se pueden lograr con él, de distintas maneras. También fue fundamental en mi aprendizaje la lectura continua de diversos tipos de texto y también el análisis crítico de estos tanto del contenido que expresaban como así también de la forma en que lo hacían.	ML: Motivación por la lectura. LC: Lectura crítica.	
Finalmente, me parece que también favoreció mi proceso de aprendizaje el hecho de que en mi familia siempre se valorizó la lectura y era una práctica diaria en mis padres. En la biblioteca familiar siempre encontré “un poco de todo”...	ML: Motivación por la lectura. (factor familiar)	
...tenían un vagaje cultural más amplio...	ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	

Biografía de escritor N° 18

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Mis primeros escritos “importantes” fueron cuentos y poesías para la revista escolar. Ya entrando en mi adolescencia escribía mi diario íntimo y por supuesto, eternas cartas para mis enamorados.	ME: Motivación por la escritura.	ME: Motivación por la escritura.
En la secundaria tuve oportunidad de escribir monografías, individuales o en un grupo, sobre alguna temática en particular. Nuestro profesor de filosofía fue el docente que más exigió a nuestras mentes. Fue un antes y un después en mi desarrollo cognitivo.	ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.
Y luego, llegó la Universidad...Sin embargo, no todos exigían el famoso “juicio crítico”. Cada docente tuvo una dinámica distinta.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Pienso que todavía me queda mucho camino por recorrer para poder considerarme “escritora”.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	

Biografía de escritor N° 19

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
En los tiempos en que cursaba el nivel inicial y medio, la constante era la falta de instrucción explícita sobre la escritura. Es decir, esto era más bien una práctica de carácter libre sin ajustarse a prescripciones de género.	AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura.	DEA: Dificultad para la escritura académica.
Esta falta de entrenamiento riguroso en tales etapas fue un factor condicionante de cómo fue la subsiguiente experiencia con la escritura a nivel universitario, a saber, bastante traumática y complicada. Me enfrentaba a ese momento de escribir con toda clase de sentimientos negativos. Realmente me sentía insegura y con miedo	DEA: Dificultad para la escritura académica.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.
...cuando se trataba de realizar trabajos sin la presión del tiempo, disfrutaba el tener que escribir: lo veía como un desafío y un proceso de creación personal en donde de a poco podía ir desarrollando mi propia voz.	ME: Motivación por la escritura.	
Eso sí, el tiempo que estaba escribiendo un trabajo de por ejemplo, análisis literario o lingüístico, era realmente más de lo deseable, pues cada vez que lo leía, volvía a hacer modificaciones; así hasta sentirme satisfecha y hasta orgullosa de mi producción.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	

Biografía de escritor N° 20

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Creo que he tenido una buena preparación a lo largo de la escuela secundaria. Pero no así en el caso de la vida universitaria. En el secundario, tenía materias como literatura, metodologías de investigación, etc. que requerían elaborar proyectos y redacciones en la lengua materna. Los profesores eran muy estrictos con respecto a la redacción y ortografía.	ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	ME: Motivación por la escritura.
En cambio en la universidad, si bien tenemos Lengua Española hasta tercer año, no nos exigían redactar o entregar ensayos en español. Yo, siendo estudiante de la rama del Inglés, en los últimos años me ha costado redactar en Español.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
He aprendido a escribir ensayos académicos en Inglés, pero aun tengo ciertas dudas al escribir en Español. Creo que es falta de práctica y de un entrenamiento en la lengua materna para aquellos que como yo estudian Inglés.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	

Biografía de escritor N° 21

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
En mi etapa escolar aprendí a escribir teniendo en cuenta las reglas de ortografía. Más adelante, cuando comencé a escribir oraciones, tuve que adquirir reglas sintácticas para escribir correctamente.	ME: Motivación por la escritura (factor curricular)	TEU: Tipo de escritura en la universidad.
Luego, desarrollé la competencia pragmática para escribir textos teniendo en cuenta el propósito, las personas a quien va dirigido mi texto y el tipo de texto que estoy escribiendo.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	

Biografía de escritor N° 22

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
En mi etapa escolar, mayormente aprendí a escribir determinados géneros como el narrativo, descriptivo y expositivo. En esta etapa, mis conocimientos se limitaban a conocer el objetivo de cada género sin tener mayores conocimientos acerca de la organización textual, coherencia y cohesión, etc.	EL: Escritura a partir de lectura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
No recuerdo que haya sido habitual escribir en mi etapa escolar.	EE: Escritura escasa.	
...en la universidad desarrollé ampliamente mi habilidad de escritura, especialmente en la L2, ya que esta habilidad se trabaja y refuerza a lo largo de toda la carrera.	ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	
Entre los factores que incidieron en este aprendizaje se encuentran: la práctica sistemática de escritura, la práctica entendida como proceso que implica volver y editar el texto en numerosas oportunidades, el estudio de las características de forma, organización y contenido que debe poseer cada género, entre otros.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	

Biografía de escritor N° 23

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Mi aprendizaje en lo tocante a la escritura fue gradual y placentero. Recuerdo del primario ciertas actividades que comprendían la redacción de cuentos a partir de un comienzo o final dado por el profesor y que incentivaba no solo la imaginación, sino el uso de diferentes recurso para lograr un mejor efecto en el lector. Luego estos cuentos eran presentados al resto de la clase, lo cuál incentivara la participación de todos.	ME: Motivación por la escritura. (factor didáctico-creativo) ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	EL: Escritura a partir de lectura. TEU: Tipo de escritura en la universidad.
En el secundario, no recibí ningún tipo de instrucción en lo referido a la escritura.	AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura.	
Sin embargo, mi amor por la lectura me llevó a mejorar mi estilo de redacción en algunos puntos; sobre todo, al incorporar un vocabulario más extenso.	ML: Motivación por la lectura. EL: Escritura a partir de lectura.	
...en el nivel universitario, mi educación se focalizó en algunos tipos de escritura académica de forma graduada: ensayos, argumentación, informes de lectura, etc. Sin embargo, gran parte de la práctica necesaria para mejorar la escritura en esta area era dejada al juicio de los estudiantes	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. TEU: Tipo de escritura en la universidad. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
La mayor parte de mis conocimientos sobre estilos de escritura y estrategias provienen de leer muchos libros, ensayos y otros ejemplos de escritura académica.	EL: Escritura a partir de lectura.	

Biografía de escritor N° 24

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Sinceramente, no recuerdo mis primeros comienzos en la escritura; supongo que esto se debe a que fue progresivo y hasta podría decir que inconsciente.	EE: Escritura escasa.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Luego, una vez que empecé la facultad, esto que yo hacía de manera “natural” sin mucho análisis, empezó a ser un proceso mucho más analítico, procedural y crítico. Empecé a tomar consciencia del proceso de escritura. Empezamos progresivamente. Primero escribiendo párrafos, luego ensayos expositivos y finalmente analítico- críticos.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Los factores que contribuyeron en mi aprendizaje fueron: el conocimiento gramatical, sintáctico y semántico; (el haber tenido materias en donde tenía que escribir).	TEU: Tipo de escritura en la universidad. (factor curricular)	

Biografía de escritor N° 25

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
En la etapa escolar aprendí a escribir cuentos cortos y párrafos utilizando la imaginación e imitando a escritores de cuentos infantiles como Ema Wolf y María Elena Walch.	EL: Escritura a partir de lectura.	EL: Escritura a partir de lectura.
Una de mis actividades favoritas fue siempre la lectura, me recuerdo a mí misma con un libro en la mano todos los días.	ML: Motivación por la lectura.	ME: Motivación por la escritura.
El leer con frecuencia me incitaba a escribir también, es así como llegué a los once años a escribir mi primer cuento largo, titulado “¿Por qué los sapos le cantan a la luna?”	EL: Escritura a partir de lectura.	
Asistí a un colegio secundario con orientación a humanidades, en donde se fomentaba la lectura y la producción de trabajos escritos constantemente.	ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	
Es así como hoy en día en la universidad lo que más me agrada es escribir ensayos y trabajos.	ME: Motivación por la escritura. (factor curricular)	
Lo que sí me costó (y me cuesta) es aprender las convenciones de escritura (por ejemplo la inclusión de bibliografía) y los límites de espacio y tiempo.	DEA: Dificultad para la escritura académica.	
Me considero una persona creativa y tengo un gusto innato por la producción escrita. Soy muy estricta con la redacción, gramática y ortografía.	ME: Motivación por la escritura. (creativa)	
Creo que todo eso es resultado de haber leído desde muy pequeña, una actividad que por suerte continuó hasta el día de hoy.	EL: Escritura a partir de lectura.	

Biografía de escritor N° 26

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
Considero que la escritura es un proceso que se nutre del trabajo diario y de la lectura de información variada.	EL: Escritura a partir de lectura.	ME: Motivación por la escritura.
En mi caso personal, creo que este proceso ha comenzado desde que comencé mis estudios primarios. Durante esta etapa aprendí las bases de la escritura, incluyendo el alfabeto de nuestra lengua. Años más tarde, durante la escuela secundaria, nos informaron sobre los propósitos que puede tener la escritura. Yo asistí a un colegio con orientación hacia las humanidades y, por este motivo, la producción (tanto oral como escrita) del alumnado se consideraba importante.	ME: Motivación por la escritura. (factor curricular) ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
Las clases de Lengua y Literatura enseñaban a cerca de la escritura (sintaxis, ortografía, etc.) y los tipos de escritura (poética, prosa, diálogos, etc.) Durante este tiempo, tuve la posibilidad de experimentar con cuentos, teatro, música, radio, discurso de los medios en general.	ME: Motivación por la escritura. (factor curricular) ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).	
...durante el cursado de la carrera Profesorado de Inglés, creo que se me han brindado las herramientas para perfeccionar mi escritura. En materias en Castellano he redactado sobre temas variados proyectos de investigación y ensayos. En las materias en Inglés, se nos enseñó la estructura básica de textos en este idioma (ya que difieren del castellano) y también vimos ortografía, textos literarios y sobre lingüística.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Creo que es importante instruirse formalmente sobre la escritura pero también necesitamos producir y redactar nuestros propios trabajos para aprender de nuestros errores.	ME: Motivación por la escritura.	

Biografía de escritor N° 27

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
Se nace en un tiempo y un lugar, rodeados de personas que llamamos familia, que van mostrando el camino. El mío estuvo siempre rodeado de letras: familia de docentes por donde se mirara, libros de regalo para los cumpleaños, una biblioteca interesante, el diario a diario que se leía después de almorzar. Pero lo más importante era ver personas leer en todo lugar, a toda hora,...a la siesta, a la noche antes de dormir, en las vacaciones en la playa...y eso contagia.	ME: Motivación por la escritura. (factor familiar).	ME: Motivación por la escritura.
Después la escuela nos envuelve con normas, reglas y otros menesteres que se mezclan con la magia de tantas historias repetidas. Imaginación a veces y otras frustración porque no aparece la idea alucinante, alguna lectura en cierto acto de colegio de un texto propio, el llamado de atención porque ese día no había voluntad de escribir o simplemente porque no aparecía nada en el horizonte de las letras que pudiera conformar-me. Rebeldía y auto-crítica a full.	ME: Motivación por la escritura. (factor escolar, docente)	
La universidad se encargó de ponerle nombre de teorías a todas esas “cosas” que uno va recogiendo por la vida escolar. En realidad algunos nombres ya existían en el universo de papeles, renglones, puntos y comas.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
Pero como saber que ese acto de tomar una idea de una crónica de Sábato para un trabajo sobre Belgrano se llamaba intertextualidad? Eso llegaría con el tiempo.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	
Uno estudia sin saber demasiado bien por qué y para qué son necesarios determinados temas y teorías. Muchas veces uno se pregunta para qué la sintaxis, para qué estudiar subordinadas, para qué la ortografía, para qué...para qué... para qué.	PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.	

Biografía de escritor N° 28

<i>Enunciados seleccionados</i>	<i>Categoría iniciales</i>	<i>Categorías refinadas</i>
Bueno, a mí me gusta escribir. Desde pequeña me ha gustado. Cuando tenía diez años me acuerdo escribir unos cuantos cuentitos que inventé.	ME: Motivación por la escritura. (creativa)	ME: Motivación por la escritura.
Durante la primaria los ejercicios de escritura fueron muy escasos.	AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
En el nivel secundario, si bien hubo algunas instancias de escritura creativa, siento que podría haber aprendido mucho más. Tengo recuerdos de haber hecho composiciones para lengua castellana y de haberme desanimado con los comentarios de los profesores a los que no les gustaba ni motivaban que los alumnos se salieran de lo que ellos estrictamente daban en clase.	EE: Escritura escasa. (no valorada por docentes)	
Mi escritura mejoró mucho con la facultad, ya que el énfasis que se hace sobre la expresión escrita es muy grande. Incluso siento que los profes valoran cuando uno trata de ser original y creativa, no todos, pero la mayoría.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. ME: Motivación por la escritura. (factor docente)	

Biografía de escritor N° 29: Sin datos

Biografía N° 30

Enunciados seleccionados	Categoría iniciales	Categorías refinadas
Durante la etapa escolar, la aproximación a la escritura estuvo centrada principalmente en la producción de resúmenes y síntesis que apuntaban a la identificación de las ideas esenciales de un texto basados en una lectura crítica.	EL: Escritura a partir de lectura.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.
... basados en una lectura crítica.	LC: Lectura crítica.	
De todos modos, dada la orientación contable del establecimiento al que asistía, la producción de textos era casi inexistente.	EE: Escritura escasa.	
... lo fundamental fue el interés por la lectura que vino a suplir esa falta de práctica y a llenar el vacío, proporcionándome algunas herramientas (como el vocabulario y la posibilidad de identificar ciertas estructuras discursivas) para el desarrollo de textos al menos coherentes.	ML: Motivación por la lectura.	
Ya en la etapa universitaria, la aproximación a las estructuras discursivas y el adentramiento en ellas posibilitó dejar de lado una escritura más bien intuitiva para dar lugar a una más crítica.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado manejo de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas.	ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.	
La práctica de la escritura en la universidad ha girado, en mayor medida, en torno a la producción de textos simples de opinión, de argumentaciones, y en menor medida a la realización de informes de lectura, monografías y proyectos de investigación.	TEU: Tipo de escritura en la universidad.	

Libro de códigos I.

Categorías iniciales

1. AEE: Ausencia de enseñanza de la escritura. (no favorable)
2. DEA: Dificultad para la escritura académica. (no favorable)
3. ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. (favorable)
4. ECI: Expresiones coloquiales o informales. (neutra)
5. EE: Escritura escasa. (no favorable)
6. EL: Escritura a partir de lectura. (favorable)
7. ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores). (neutra)
8. LC: Lectura crítica. (favorable)
9. ME: Motivación por la escritura. (favorable)
10. ML: Motivación por la lectura. (favorable)
11. PCE: Posición crítica sobre la propia escritura. (favorable)
12. PTA: Preferencia por textos académicos. (favorable)
13. TEU: Tipo de escritura en la universidad.(neutra)

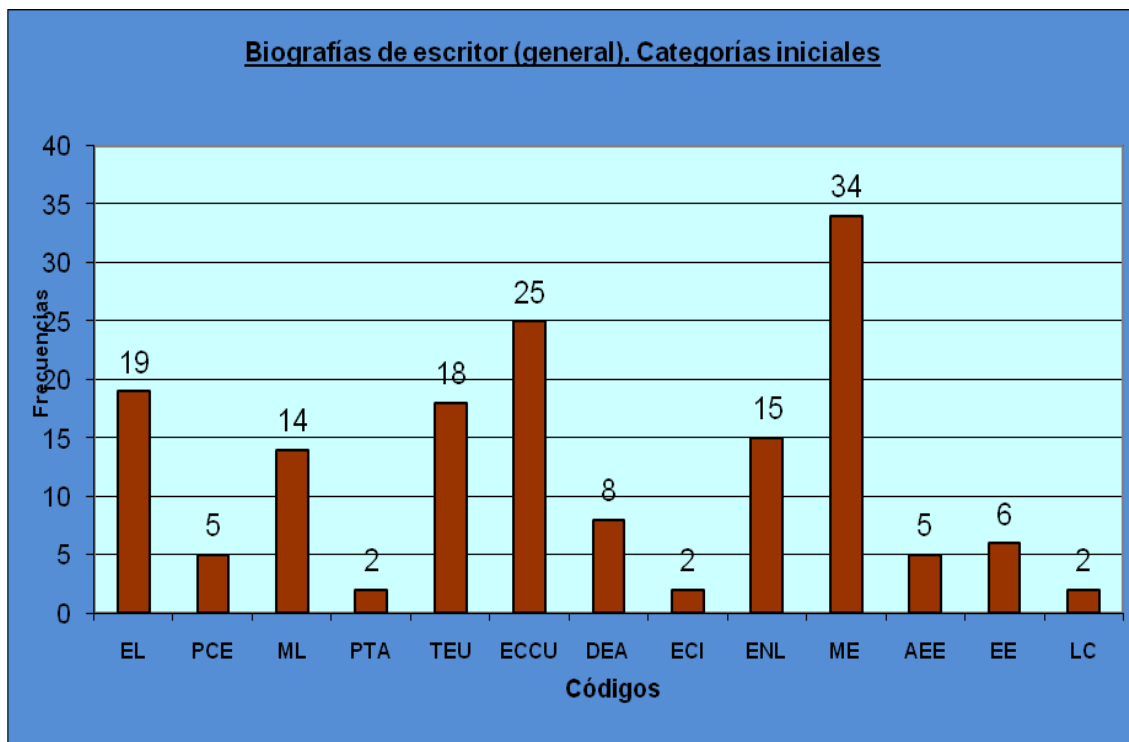
Categorías refinadas

- 1 DEA: Dificultad para la escritura académica. (no favorable)
- 2 ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad. (favorable)
- 3 EE: Escritura escasa. (no favorable)
- 4 EL: Escritura a partir de lectura. (favorable)
- 5 ME: Motivación por la escritura. (favorable)
- 6 ML: Motivación por la lectura. (favorable)
- 7 PCE: Posición crítica sobre la propia escritura. (favorable)
- 8 TEU: Tipo de escritura en la universidad. (neutra)

Al hablar de categoría ‘neutra’ nos referimos a que no incide en lo que el sujeto concibe como actividad de escritura, sino que es simplemente una característica textual de la biografía (como expresiones coloquiales o no logradas, por ejemplo).

Tomando en cuenta las categorías elaboradas se grafican las frecuencias obtenidas:

Gráfico 4. Matriz de análisis I. Categorías iniciales

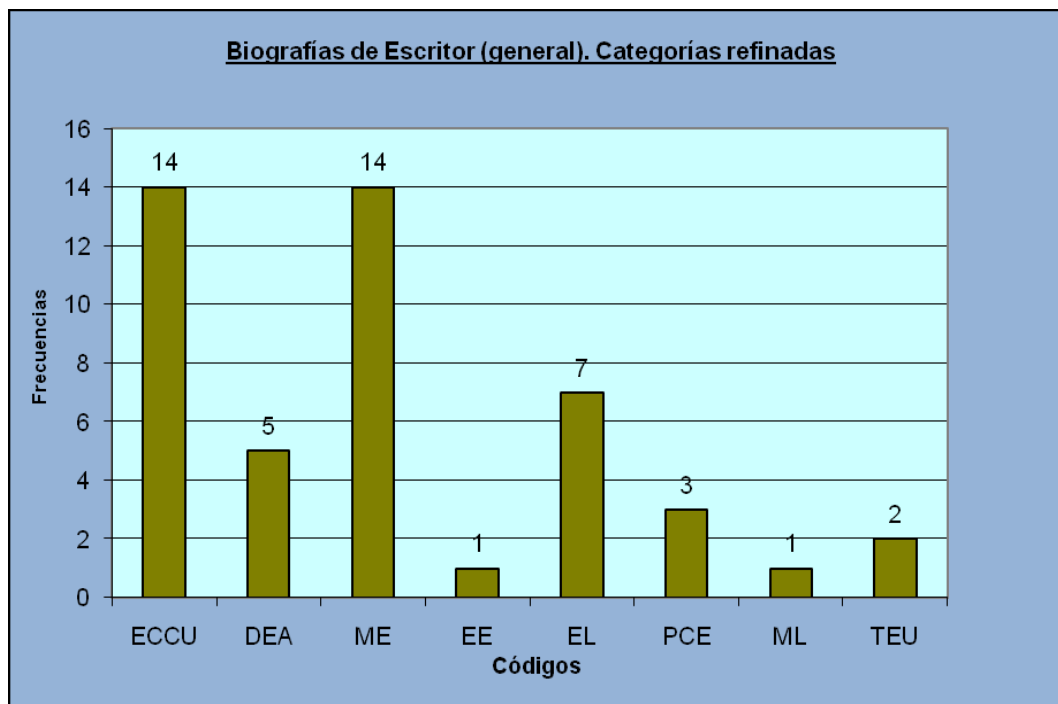


Se observa la predominancia de significados favorables a las experiencias de escritura, entre las cuales destacamos aquella que sostiene una actitud crítica frente a lo escrito, actitud considerada como resguardo en la conciencia de pretender obtener buenos resultados en lo que escriben. Existe en los integrantes de la muestra una alta motivación por la escritura (treinta y cuatro enunciados), así como una disposición crítica hacia los productos escritos logrados (veinticinco enunciados); en alto grado reconocen una diferenciación en el tipo de escritura que el medio universitario exige (dieciocho enunciados). Han sido representativas para ellos la escritura a partir de la lectura (diecinueve enunciados) y la motivación por la lectura (catorce enunciados). En muy escaso grado manifiestan no haber recibido pautas para escribir (AEE) y la preferencia por leer textos académicos (PTA); el uso de expresiones coloquiales o informales no es representativo (ECI). En algunos casos esa disposición está relacionada con textos de corte intimista o creativo: “En la etapa de la adolescencia, expresaba mis sentimientos en forma de poesía o en la creación de *pseudonovelas*” (BE 4); “Ya

entrando en mi adolescencia escribía mi diario íntimo y por supuesto, eternas cartas para mis enamorados” (BE 18).

Del conjunto de categorías iniciales, extractamos las categorías refinadas.

Gráfico 5. Matriz de análisis I. Categorías refinadas



Las categorías refinadas fueron determinadas teniendo en cuenta aquellos contenidos semánticos de mayor peso en la biografía del sujeto, el núcleo del planteo que cada uno de ellos formuló, permitiendo sintetizar los significados definidos para captar el fenómeno de manera más directa.

Al generar las categorías refinadas se advierte una mayor concentración de señalamientos por parte de los participantes cuando estos expresan que son conscientes del tipo de escritura que la universidad exige, su disposición crítica frente a la competencia de escribir (catorce enunciados) y su motivación intrínseca para escribir (catorce enunciados), en tanto responde a su vocación como estudiantes de lenguas. A modo de observación podemos aseverar que este grupo de estudiantes posee una actitud consciente frente a la actividad.

Al analizar las biografías de escritor surge la evidencia de que los sujetos vinculan el escribir con una disposición íntima que va a originar productos escritos como diarios o cartas, por ejemplo. La noción de escritura está ligada a una práctica personal, la que es denominada “escritura personal” (BE 13), que se vuelca en un “diario íntimo” (BE 14), sirve para “descargar emociones” (BE 15) o escribir “eternas cartas a los enamorados” (BE 18).

A partir de otro abordaje y con el objeto de sistematizar enunciados extraídos del corpus, presentamos a continuación la matriz de análisis II:

Matriz de análisis II. Biografías de escritor: categorías de análisis con relación al aprendizaje de la escritura en la universidad

II.1	II.2	II.3	II.4	II.5
Enunciados representativos seleccionados de las biografías de escritor (con referencia al aprendizaje de la escritura en la universidad).	Categorías iniciales.	Categorías refinadas.	Posiciones del escritor (Delcambre y Reuter, 2002).	Vínculo con la escritura (Jorro, 2002). Respuestas al ítem 2.1 del cuestionario.
Me reconozco como escasamente creativa. Experimento placer o disgusto por escribir según el interés que posea por el tema sobre el cual escriba. (BE1)	<i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura.</i> VVLE <i>Motivación por la escritura.</i> ME <i>Percepción de escasa creatividad al escribir.</i> <i>Dificultad de escritura.</i> DE	<i>Favorable a la escritura.</i> FE <i>No favorable a la escritura.</i> NFE	IE PC PF PAUTO PT	Contradictorio o ambivalente.
Tengo necesidad de contar con el apoyo de tutores o profesores particulares para poder desarrollar mi escritura académica, ya que en la facultad la cantidad de alumnos era un obstáculo para la atención que necesitaba del docente. Aun a punto de recibirme, considero no saber	<i>Necesidad de guía docente.</i> NG <i>Expresión de sentirse no habilitado para escribir académicamente.</i> <i>Dificultad de escritura.</i> DE	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	PC PE PAUTO	Táctico, necesario.

escribir un ensayo. (BE2)				
La escritura pasó a ser un tema de estudio, de crecimiento cognitivo y con nuevas herramientas de trabajo. (BE3)	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación.</i> EPEA	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	PA PE PEXO	Placentero.
... los métodos procesuales de la enseñanza de la escritura y del conocimiento de los tipos textuales y de aspectos como función, trama, operaciones cognitivas, entre otros, han favorecido notablemente el proceso y el producto de la escritura. (BE4)	<i>Escritura como proceso y producto.</i> EPP	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	SE PA PE PEXO	S/D
Expectativa de poder desarrollar lo más posible la vocación de escribir. (BE5)	<i>Motivación por la escritura.</i> ME	<i>Favorable a la escritura.</i> FE	PA PE PAUTO PCONS	Placentero.
En la facultad redactamos textos algo banales. (BE6)	<i>Experiencia de escritura desfavorable.</i> EED	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	PC PF	Contradictorio o ambivalente.
Posibilidad de leer y escribir textos de diversa índole durante la carrera: expositivos, descriptivos, argumentativos, etc. He desarrollado una actitud crítica con respecto a los textos que encuentro en la vida cotidiana. (BE7)	<i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura.</i> VVLE <i>Actitud crítica frente a lo escrito.</i> ACE	<i>Favorable a la escritura.</i> FE	PA PE PEXO	Placentero.
La escritura me hace experimentar ansiedad, lo cual se presentó en muchos momentos como un obstáculo para rendir aquellas materias que requerían un escrito. (BE8)	<i>Experiencia de escritura desfavorable.</i> EED	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	IE PC PF PAUTO	Doloroso o conflictivo.
Proceso de escritura intuitivo, yo tomaba como modelo otros escritos, analizaba cómo estaba organizado y trataba de imitarlo. Es muy importante la lectura consciente que permite identificar el proceso de escritura y reconocer las figuras	<i>Disposición intuitiva o creativa frente a la escritura.</i> DICE <i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura.</i> VVLE <i>Necesidad de guía modélico-textual.</i> NG	<i>Favorable a la escritura.</i> FE	PA PE PAUTO PCONS	Táctico, necesario.

retóricas, crear un estilo. Es como armar un rompecabezas que vamos creando al escribir. (BE9)	<i>Identificación de la escritura con recursos retóricos o aspectos formales. ERF</i>			
En la universidad aprendí a escribir en un estilo más académico y formal. Lo que más favoreció fue la guía de un tutor. (BE10)	<i>Necesidad de guía docente. NG</i> <i>Identificación de la escritura con recursos retóricos o aspectos formales. ERF</i>		SE PA PE PAUTO	Placentero.
...me hice más conciente de ciertas herramientas que ayudaron a mejorar la escritura; las prácticas que favorecieron la actividad fueron, precisamente, la escritura en sí misma y la lectura. (BE11)	<i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura. VVLE</i> <i>Identificación de la escritura con recursos retóricos o aspectos formales. ERF</i>	<i>Favorable a la escritura. FE</i>	SE PA PE	Táctico, necesario.
... surgió una situación conflictiva respecto de la escritura: es duro a veces cuando un trabajo que a uno le parece que está perfecto, recibe tantas críticas. (BE12)	<i>Experiencia de escritura desfavorable. EED</i>	<i>No favorable a la escritura. NFE</i>	PC PF	Contradictorio o ambivalente.
La lectura influyó en el aprendizaje ya que mucho de lo que leía no solo era por placer si no por obligación, por lo tanto, tenía dos tipos de influencia; mi escritura personal también influyó en la escritura académica. (BE13)	<i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura. VVLE</i> <i>Escritura personal como determinante de la escritura académica. ME</i>	<i>Favorable a la escritura. FE</i>	PA PE PCONS	Contradictorio o ambivalente.
Atracción por la lectura y la escritura. (BE14)	<i>Valoración del vínculo entre lectura y escritura. VVLE</i>	<i>Favorable a la escritura. FE</i>	PA	Placentero.
La carrera universitaria fue la que me permitió finalmente consolidar los conocimientos sobre escritura (BE15)	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación. EPEA</i> <i>Percepción del dominio de la actividad del escribir. ME</i>	<i>Concepción de escritura académica. CEA</i>	SE PA PE	Placentero.
En mi paso por la universidad sentí que perdí un poco esa creatividad. (BE16)	<i>Percepción de escasa creatividad al escribir. DE</i> <i>Dificultad de escritura. DE</i>	<i>No favorable a la escritura. NFE</i>	PC PF	Placentero.
Los años en la facultad	<i>Percepción del</i>		PA	Placentero.

han completado la transformación del rechazo en interés. Descubrí en la escritura una forma de expresión ampliamente rica y en el proceso de producción la posibilidad de re-descubrirme. (BE17)	<i>dominio de la actividad del escribir.</i> ME <i>Escritura como expresión de sí.</i> EE <i>Asimilación de avances en la práctica del escribir.</i> ME	<i>Favorable a la escritura.</i> FE	PE PCONS	
...pienso que todavía me queda mucho camino por recorrer para poder considerarse "escritor". (BE18)	<i>Necesidad de más práctica de escritura.</i> NG	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	IE PC PE	Táctico, necesario. Placentero.
Esta falta de entrenamiento riguroso en la etapa escolar fue un factor condicionante de cómo fue la experiencia con la escritura a nivel universitario, a saber, bastante traumática y complicada. Al escribir, cada vez que leía lo escrito, volvía a hacer modificaciones; así hasta sentirme satisfecha y hasta orgullosa de mi producción (BE19)	<i>Experiencia de escritura desfavorable.</i> EED <i>Reescritura como mejoramiento del producto escrito.</i>	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE <i>Favorable a la escritura.</i> FE	PC PE PCONS	Placentero. Doloroso, conflictivo.
Creo que he tenido una buena preparación a lo largo de la escuela secundaria. Pero no así en el caso de la vida universitaria, instancia en la que faltó práctica y entrenamiento en la lengua materna para aquellos que estudian una lengua extranjera. (BE20)	<i>Experiencia de escritura desfavorable.</i> EED <i>Necesidad de más práctica de escritura.</i> NG	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	PC PF	Táctico, necesario.
Desarrollé la competencia pragmática para escribir textos teniendo en cuenta el propósito, las personas a quien va dirigido mi texto y el tipo de texto que estoy escribiendo. (BE 21)	<i>Asimilación de avances en la práctica del escribir.</i> ME	<i>Favorable a la escritura.</i> FE	SE PA PE PCONS	Táctico, necesario.
... desarrollé ampliamente mi habilidad de escritura, especialmente en la L2, ya que esta habilidad se	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación.</i> EPEA	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	SE PA PE	Táctico, necesario.

trabaja y refuerza a lo largo de toda la carrera (...) la práctica entendida como proceso que implica volver y editar el texto en numerosas oportunidades, el estudio de las características de forma, organización y contenido que debe poseer cada género. (BE22)	<i>Asimilación de avances en la práctica del escribir.</i> ME	<i>Favorable a la escritura.</i> FE		
... mi educación se focalizó en algunos tipos de escritura académica de forma graduada: ensayos, argumentación, informes de lectura, etc. Sin embargo, gran parte de la práctica necesaria para mejorar la escritura en esta área era dejada al juicio de los estudiantes. (BE23)	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación.</i> EPEA <i>Ausencia de evaluación por parte del docente de los productos escritos por el alumno.</i> EED	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA <i>No favorable a la escritura.</i> NFE	PC	Placentero.
Empecé la facultad, esto que yo hacía de manera “natural” sin mucho análisis, empezó a ser un proceso mucho más analítico, procedural y crítico (BE24)	<i>Escritura como proceso y producto.</i> EPP	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	PA PE	Táctico, necesario.
Gusto por escribir ensayos y trabajos. Dificultad para aprender las convenciones de escritura (por ejemplo la inclusión de bibliografía) y los límites de espacio y tiempo. Me considero una persona creativa y tengo un gusto innato por la producción escrita. Soy muy estricta con la redacción, gramática y ortografía. (BE25)	<i>Dificultad para internalizar convenciones académicas de escritura.</i> <i>Dificultad de escritura.</i> DE <i>Disposición intuitiva o creativa frente a la escritura.</i> DICE	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	IE PC PE PCONS	Placentero.
Cursado de la carrera Profesorado de Inglés, creo que se me han brindado las herramientas para perfeccionar mi escritura. En materias en	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación.</i> EPEA	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	PA PE	S/D

Castellano he redactado sobre temas variados proyectos de investigación y ensayos. En las materias en Inglés, se nos enseñó la estructura básica de textos en este idioma (ya que difieren del castellano) y también vimos ortografía, textos literarios y sobre lingüística (BE26)				
...estudio sin saber demasiado bien por qué y para qué son necesarios determinados temas y teorías. Muchas veces me pregunto “para qué la sintaxis, para qué estudiar subordinadas, para qué la ortografía, para qué...para qué... para qué”. (BE27)	<i>Percepción de inutilidad del aprender a escribir. Dificultad de escritura.</i> DE	<i>No favorable a la escritura.</i> NFE	PC PF PAUTO	Táctico, necesario. Placentero.
Mi escritura mejoró mucho con la facultad, ya que el énfasis que se hace sobre “la expresión escritura” es muy grande. (BE28)	<i>Escritura como problemática de estudio y aplicación.</i> EPEA	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	PA PE PEXO	S/D
Sin datos. (BE29)				Contradictorio o ambivalente.
Ya en la etapa universitaria, la aproximación a las estructuras discursivas y el adentramiento en ellas posibilitó dejar de lado una escritura más bien intuitiva para dar lugar a una más crítica. El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado el manejo	<i>Escritura como proceso y producto.</i> EPP	<i>Concepción de escritura académica.</i> CEA	SE PA PE PEXO PCONS	Placentero.

de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas. (BE30)				
--	--	--	--	--

Libro de códigos II.

Columna II.1. Enunciados representativos seleccionados.

Columna II.2. Categorías iniciales

1. ACE: Actitud crítica frente a lo escrito.
2. DE: Dificultad de escritura.
3. DICE: Disposición intuitiva o creativa frente a la escritura.
4. EE: Escritura como expresión de sí.
5. EED: Experiencia de escritura desfavorable.
6. EPEA: Escritura como problemática de estudio y aplicación.
7. EPP: Escritura como proceso y producto.
8. ERF: Identificación de la escritura con aspectos retóricos o formales.
9. ME: Motivación por la escritura.
10. NG: Necesidad de guía.
11. VVLE: Valoración del vínculo entre lectura y escritura.

Columna II.3. Categorías refinadas

1. CEA: Concepción de escritura académica.
2. FE: Favorable a la escritura.
3. NFE: No favorable a la escritura.

Columna II.4. Posiciones del escritor (Delcambre y Reuter, 2002)⁴⁵

⁴⁵ En este caso de grupos binarios de categorías solo una de las posiciones constitutivas puede ser atribuida a un enunciado.

1. SE: Seguridad escritural.
IE: Inseguridad escritural.
2. PA: Posición asertiva.
PC: Posición cuestionante.
3. PINV: Posición involucrada.
PD: Posición distanciada.
4. PF: Posición fija.
PE: Posición en elaboración.
5. PAUTO: Posición autocentrada.
PEXO: Posición exocentrada.
6. PT: Posición transcriptiva.
PC: Posición constructiva.

Columna II.5. Vínculo con la escritura (Jorro, 2002)

1. Contradictorio o ambivalente.
2. Doloroso o conflictivo.
3. Placentero.
4. Táctico, necesario.

En la matriz analítica II (columna 2) se observan numerosas referencias a nociones de productividad y eficiencia con relación a la escritura académica; aluden a una concepción general de EA en varios casos; alrededor de once enunciados comprenden nociones negativas asociadas y cinco expresan necesidades relativas al aprendizaje de la escritura.

Podemos decir que las categorías refinadas (columna 3) se aglutinan del siguiente modo: doce enunciados evidencian que el sujeto tuvo experiencias no favorables a la escritura, once enunciados son favorables a la escritura y ocho refieren a concepciones de escritura académica a las que podríamos calificar como neutras.

En la columna 4, referida a las posiciones del escritor e imágenes escriturales (Delcambre y Reuter, 2002), prevalecen las siguientes: posición en elaboración, posición asertiva, posición constructiva, posición cuestionante, posición fija y de

seguridad escritural; en menor medida los participantes se encuentran en posición exocentrada, de inseguridad escritural o en una posición modalizante.

Luego de haber tabulado los datos en la matriz analítica II, los resultados obtenidos pueden apreciarse -representados gráficamente- a continuación:

Gráfico 6. Valores obtenidos de las biografías de escritor en lo relativo al nivel universitario, según categorías iniciales (columna 2).

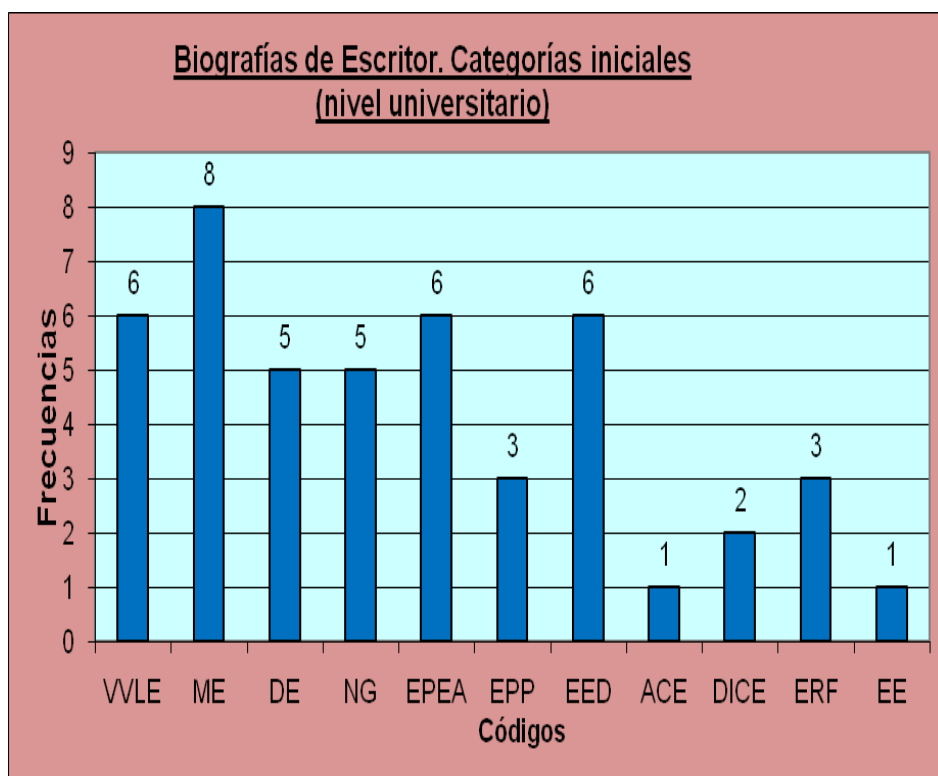


Gráfico 7. Valores obtenidos de las biografías de escritor en lo relativo al nivel universitario, según categorías refinadas (columna 3).

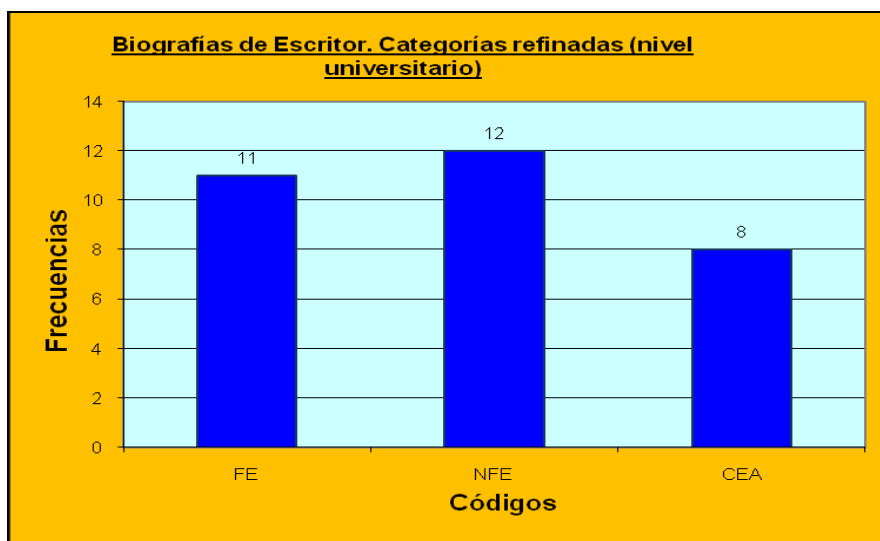
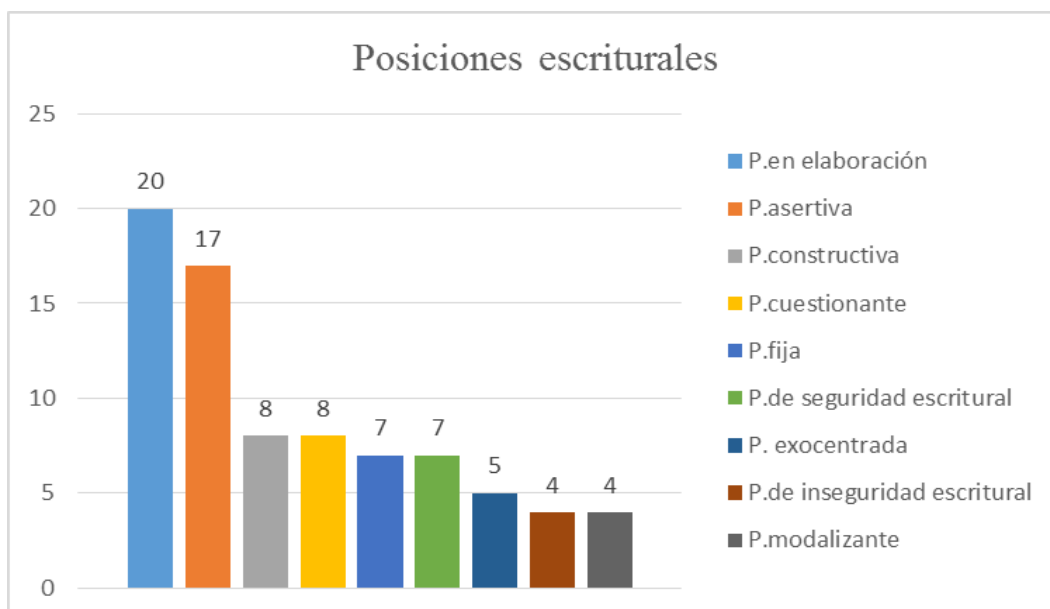


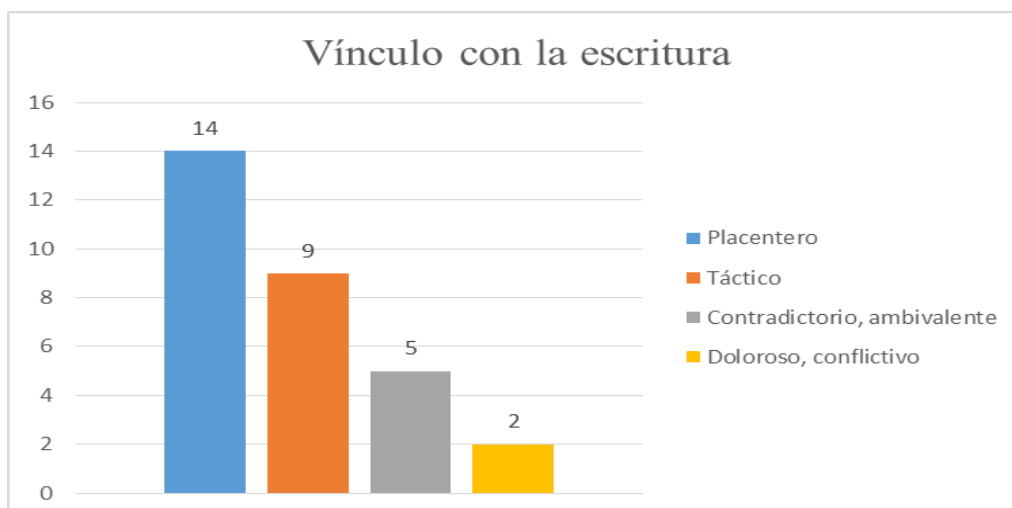
Gráfico 8. Posiciones asumidas por el estudiante en tanto escritor (columna 4).



Al definir su vínculo con la escritura (ítem 2.1. del cuestionario)⁴⁶, lo hacen del modo en que el gráfico lo muestra:

Gráfico 9. Ítem 2.1. Vínculo que poseen con la escritura (columna 5).

⁴⁶ Excepcionalmente incluimos los resultados de los ítems 2.1 y 2.2 del cuestionario en esta sección, por tratarse de respuestas a una pregunta específica relacionada con esta categoría de análisis.



De los vínculos que poseen con la escritura describen en mayor medida que se trata de una relación placentera con la actividad, existe en casi un tercio del grupo una disposición táctica o necesaria con la actividad y en menor medida el vínculo es de naturaleza contradictoria o ambivalente; en dos casos la referencia a la escritura le produce a los estudiantes un sentimiento conflictivo o de dolor (ítem 2.2. del cuestionario).

Con relación al pasaje por la escritura, se observó en cuál de las fases se concentran los enunciados de los escritores, lo cual fue organizado en la siguiente matriz de análisis:

*Matriz de análisis III. Pasaje por la escritura*⁴⁷

El pasaje por la escritura puede atravesar tres fases: *la separación, el umbral y la integración* (Jorro, 2002). Se puede observar la concentración de los enunciados en la fase de separación y en la función de reaseguro de la escritura.

	Fase 1: Separación de la escritura y función de reaseguro	Fase 2: Umbral de la escritura y función de reflexión	Fase 3: Integración con la escritura y función heurística
BE 01	...siempre sentí un poco de rechazo a la hora de escribir (...) me costaba mucho escribir (...) hacía plagio porque no sabía que eso		

⁴⁷ No posee libro de códigos; fueron seleccionados enunciados que refirieran a cada una de las categorías señaladas, lo que permite ver la proximidad de los datos entre sí.

	estaba mal (...) me cuesta bastante escribir”.		
BE 02	Hoy, a punto de recibirme no sé si escribir un buen ensayo...	Con el tiempo me fui afianzando, pero me costó al principio.	
BE 03		Un constante escribir, reescribir, revisar, rehacer.	
BE 04		...a través de los métodos procesuales de la enseñanza de la escritura y del conocimiento de los tipos textuales y de aspectos como función, trama, operaciones cognitivas, entre otros, han favorecido notablemente proceso y el producto de la escritura.	
	Fase 1: Separación de la escritura y función de reaseguro	Fase 2: Umbral de la escritura y función de reflexión	Fase 3: Integración con la escritura y función heurística
BE 05		No recuerdo haber tenido problemas en el colegio en esa área (la escritura)	
BE 06	...descubrí cuánto me interesaba redactar...		
BE 07		“Durante mi adolescencia la preferencia por determinados autores fomentó aun más mi gusto por la lectura y escritura, al punto de intercambiar cartas con E. Sábato”.	
BE 08	(en la facultad) “comencé a sentir una creciente ansiedad al momento de escribir (...) esa ansiedad era un obstáculo, al punto que en varias oportunidades dejé de rendir aquellas materias que requerían un escrito” (...) “...nunca pude despojarme del sentimiento de ansiedad e incertidumbre cada vez que tengo que escribir”.		
BE 09	Generalmente mi proceso de escritura fue intuitivo, tomaba como modelo otros escritos, analizaba como estaba organizado y trataba de imitarlo.		
BE 10		Recién en la universidad aprendí a escribir en un estilo más académico, más formal, incluyendo citas y bibliografía a las monografías.	
BE 11	...las prácticas que favorecieron mi escritura fueron, precisamente, la escritura en sí misma y la lectura.		

BE 12	“En la universidad me encontré con una situación conflictiva respecto de la escritura (...) es duro a veces cuando recibe tantas críticas.”		
BE 13		La escritura personal también influyó en la escritura académica ya que de esta manera adquirí fluidez y confianza en mis escritos.	
BE 14	Al despertarse en mi este interés por la lectura, me sentí motivada a empezar a escribir.		
	Fase 1: Separación de la escritura y función de reaseguro	Fase 2: Umbral de la escritura y función de reflexión	Fase 3: Integración con la escritura y función heurística
BE 15		“Actualmente en la universidad escribo bastante pero ya no en mi lengua materna, sino en la lengua extranjera que estudio” (alemán)	
BE 16	En mi paso por la universidad sentí que perdí un poco esa creatividad.		
BE 17	Tuve profesoras que me estimularon, creé poemas, payadas, ensayos y especialmente cuentos (...) Hoy en día siento que mi escritura es buena pero no tengo la misma imaginación y creatividad que en mi adolescencia.		
BE 18	Pienso que todavía me queda mucho camino por recorrer para poder considerarme “escritora”.		
BE 19	...la experiencia con la escritura a nivel universitario fue bastante traumática y complicada. (en la universidad)...quedan vestigios de la ansiedad que sentía en ciertas situaciones al momento de escribir (en exámenes, por ejemplo)...	...cuando se trataba de realizar trabajos sin la presión del tiempo, disfrutaba el tener que escribir, lo veía como un desafío y un proceso de creación personal...	
BE 20	...en los últimos años me ha costado redactar en español (...) tengo ciertas dudas.		

BE 21		...desarrollé la competencia pragmática para escribir textos teniendo en cuenta el propósito, las personas a quien va dirigido mi texto y el tipo de texto que estoy escribiendo.	
BE 22		Entre los factores que incidieron en este aprendizaje se encuentran: la práctica sistemática de escritura, la práctica entendida como proceso que implica volver y editar el texto en numerosas oportunidades, el estudio de las características de forma, organización y contenido que debe poseer cada género, entre otros.	
	Fase 1: Separación de la escritura y función de reaseguro	Fase 2: Umbral de la escritura y función de reflexión	Fase 3: Integración con la escritura y función heurística
BE 23	La mayor parte de mis conocimientos sobre estilos de escritura y estrategias provienen de leer muchos libros, ensayos y otros ejemplos de escritura académica.		
BE 24		Los factores que contribuyeron en mi aprendizaje fueron: el conocimiento gramatical, sintáctico y semántico; (el haber tenido materias en donde tenía que escribir).	
BE 25			Es así como hoy en día en la universidad lo que más me agrada es escribir ensayos y trabajos.
BE 26	Creo que es importante instruirse formalmente sobre la escritura pero también necesitamos producir y redactar nuestros propios trabajos para aprender de nuestros errores.		
BE 27	Uno estudia sin saber demasiado bien por qué y para qué son necesarios determinados temas y teorías. Muchas veces uno se pregunta para qué la sintaxis, para qué estudiar subordinadas, para qué la ortografía, para qué...para qué... para qué.		
BE 28		Mi escritura mejoró mucho con la facultad, ya que el énfasis que se hace sobre la expresión escritura es muy grande. Incluso siento que los profes valoran cuando uno trata de ser original y creativa, no todos, pero la mayoría.	

BE 29	Sin datos.		
BE 30		Ya en la etapa universitaria, la aproximación a las estructuras discursivas y el adentramiento en ellas posibilitó dejar de lado una escritura más bien intuitiva para dar lugar a una más crítica. (...) El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado manejo de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas.	

Cabe aclarar que cuando no había alusiones explícitas a una etapa del aprendizaje de la escritura, fueron consignados enunciados en la primera columna tan solo si había expresiones que reflejaban la motivación por la escritura o el ejercicio de la misma. Si consideramos las tres fases que comporta el pasaje por la escritura, la fase de separación de la escritura, la fase del umbral y la fase de integración con la escritura, podríamos ubicar a estos escritores en mayor medida en la primera fase (dieciséis enunciados), y luego en la intermedia (trece enunciados). Ninguna de las aseveraciones de aprendizaje concede la existencia de un vínculo pleno, creativo, cómodo con la escritura académica, si bien es señalado cierto agrado en la actividad de escribir en un caso (BE25). Desde el enfoque socioafectivo y cognitivo de Jorro (2002), en el grupo estudiado la escritura es percibida como algo separado del sujeto, externo a él.

Escribir es una actividad que se ha gestado por factores exógenos a la persona: los padres (BE 16), el vínculo con ciertos docentes, los cuales pueden coadyuvar u obstaculizar el proceso de aprendizaje (BE 16), intercambiar cartas con otro escritor (BE 12), o un profesor de filosofía que “exigió mucho a sus mentes” (BE 18); en este sentido hay una personalización del aprendizaje de la escritura y por otro lado, intrínsecamente, escribir se vincula con la solitaria tarea de lecturas previas (BE 13). Existe conciencia en el grupo de sujetos de que la actividad pone en acto un “sistema organizado de creencias (...) un marco organizativo de la memoria” (Van Dijk, 1999: 69).

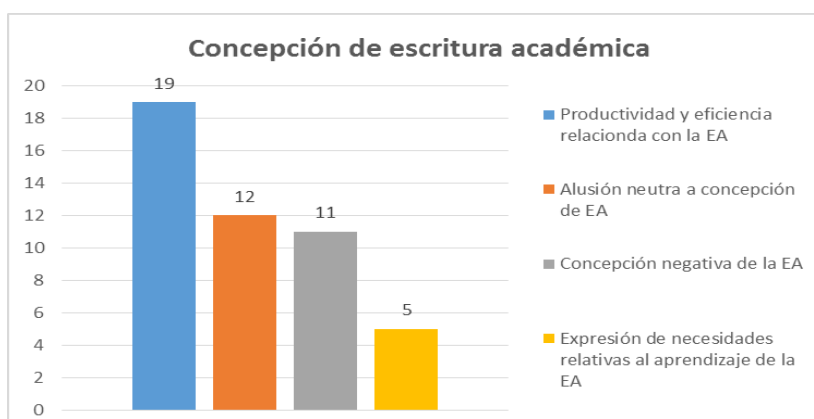
A fin de ir recapitulando, podemos decir que la asignación de categorías iniciales puede observarse en las distintas matrices conformadas a partir de cada Biografía de Escritor (BE), instancia en la que nos propusimos explorar las posibilidades

interpretativas de los enunciados de los estudiantes, aunque sin duda el análisis podría ser desarrollado aun más, ya que corresponden a casos individuales y poseen por lo tanto características exclusivas de cierta relevancia.

Como se puede apreciar en las matrices que comprenden la muestra total de las biografías de escritor (29 piezas y 1 valor perdido), entre las categorías refinadas de análisis prevalecen las que refieren a la *Motivación por la escritura* y a la *Escritura consciente, crítica en la universidad*, por lo que pueden ser consideradas como categorías finales de esta porción del análisis; en segundo lugar predominan las relacionadas a la *Escritura a partir de lectura* y el *Tipo de Escritura en la Universidad*. La BE 28, que no fue desarrollada por la alumna, también indica una carencia de motivación o interés en relatar su trayecto de aprendizaje de la escritura, lo que muestra un vacío en la voluntad de esa estudiante que respondió el cuestionario, pero no conformó la primera parte del instrumento (la BE). Varias casos demuestran tener conciencia de la importancia de conocer el proceso de la escritura para mejorar el producto, por ejemplo, en la BE 3 se advierte que el sujeto reconoce el valor de aplicar conciencia cognitiva en el proceso de escribir y la necesidad de trabajar continuamente el escrito; otro ejemplo lo constituye la BE 4 en la cual el participante posee conciencia acerca de que el aprendizaje de la escritura presupone una dimensión cognitiva y un decurso procedural. Una categoría recurrente es la de la motivación para la lectura que ha sido promovida por el contexto familiar (BE 16,17), la motivación por la escritura creada por la guía parental y docente (BE 12) o la guía docente exclusivamente (BE 18 y 20). En otro caso se atribuye a los contenidos curriculares el estímulo para escribir (BE 21). Diversas biografías de escritor refieren a la escritura creativa como poemas o poesía (BE 1, 4, 5, 16,18), novelas (BE 4), payadas, ensayos y cuentos (BE 16,18), piezas de carácter intimista (BE 15) o como forma de expresión (BE 17). Establecen un vínculo de la escritura con lo normativo (BE 15 y 27) y con el conocimiento gramatical (BE 11, 24 y 25). No obstante estas propiedades particulares de lo expresado en las biografías de escritor, se trata de un grupo de estudiantes que comparte una base de motivación para escribir y que tiene conciencia de la escritura académica a nivel universitario, en cuanto a estilos, exigencias, modelos y géneros.

A modo de integración de lo afirmado por los sujetos sobre la concepción de EA representamos ciertos resultados en el siguiente gráfico:

Gráfico 10. Concepción de escritura académica



Se advierte que existe una marcada conceptualización en torno a lo que representa la EA, relacionada con la idea de trabajo y productividad. No obstante una porción relevante de los estudiantes manifestaron concebir negativamente la actividad.

Existe una disposición crítica frente a los propios escritos. Así, en el corpus: “...he desarrollado una actitud crítica con respecto a los textos que encuentro en la vida cotidiana”, donde vemos que deposita en la escritura ajena la disposición crítica (BE 07) o bien un estudiante afirma: “(en la facultad, escribir...) empezó a ser un proceso mucho más analítico, procedural y crítico. Empecé a tomar conciencia del proceso de escritura.” (BE 24). Otro enunciado que refleja la conciencia crítica que poseen es:

El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado manejo de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas. (BE 30).

Se observa un alto nivel de conciencia en esta última biografía en torno a la necesidad de conocer posibilidades dentro de los géneros discursivos así como poseer el dominio de fuentes válidas dentro de una problemática para poder escribir e interpretar sobre una temática en ella enmarcada.

III.b. Análisis de las respuestas dadas al cuestionario

El presente apartado expone los resultados de nuestro trabajo, los cuales surgen del análisis de los cuestionarios aplicados (corpus A).

Atendiendo a los objetivos definidos en el marco de la investigación en un primer momento, analizamos lo que expresaron los estudiantes en lo relativo a ciertas características con las que ellos identifican la escritura académica. Hemos seleccionado un dispositivo de análisis para aplicar a las respuestas que dieron al ítem 1.1 del cuestionario: exploramos a cuáles de los niveles del modelo descriptivo textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994) relacionan en mayor medida con la EA (matriz analítica IV). En un segundo momento, presentamos los resultados logrados luego de sistematizar las respuestas en la base de SPSS.⁴⁸

En el marco de un diseño cualitativo de investigación y a fin de conocer qué piensan los estudiantes en torno a la escritura académica, analizamos sus respuestas a la pregunta ‘En virtud de lo estudiado durante su carrera ¿qué es para usted la escritura académica?’ (ítem 1.1 del cuestionario) tomando como base para el análisis el modelo multinivel de descripción textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012). Las respuestas fueron las siguientes: es la escritura formal para producir trabajos de investigación; es poseer claridad al escribir, es utilizar términos técnicos; es una actividad cuya finalidad es argumentativa o informativa; es construcción del saber y respeto a las convenciones y normas; circulación académica; expresión del conocimiento; información comprobable, basada en estudios; forma específica de escritura definida por el contexto académico; género académico; práctica social sobre la base de un tema científico; escritura que sirve para argumentar, explicar; es una elaboración y comunicación del conocimiento a través de procedimientos discursivos (empleo de funciones retóricas). Puede decirse que, dentro de las representaciones sociales en tanto conjunto de significados o sistemas de referencia (Jodelet, 1988), los sujetos se ubican correctamente respecto de la actividad, saben qué se debe hacer, aunque manifiestan dificultades para lograrlo. No obstante, en los casos en los que se vincula la escritura académica con lo literario, se da una polarización del concepto, vale decir la representación social se construye asociada al área afín de especialización de estos estudiantes, la literatura, y de allí a la escritura de tipo intimista, sin relación con nuestro objeto de investigación. El “carácter constructivo” de la representación social

⁴⁸ En algunos casos, complementamos con gráficos del software Microsoft Excel.

(Jodelet, 1988: 475) de la noción de escritura se focaliza en la producción literaria o escritos de carácter personal. La idea de escribir se halla a su vez fuertemente ligada al género epistolar.

El tipo de análisis llevado a cabo fue de orden cualitativo. Se exploraron las categorías textuales: función, situación, procedimientos de desarrollo textual, estructuración textual, modelos de formulación prototípicos a los que aludían en sus enunciados los alumnos al responder.

Matriz de análisis IV: Niveles del modelo de descripción textual con los cuales los estudiantes identifican la escritura académica⁴⁹

De la tipologización textual expuesta, se observó en las respuestas dadas por ellos a qué nivel refieren al hablar de la escritura académica, todo lo cual fundamenta la conformación de la siguiente matriz analítica donde se muestran los datos tabulados: ejemplos extraídos de los cuestionarios (ítem 1.1) y su ubicación en un determinado nivel del modelo descriptivo textual. En la primera fila se encuentran los niveles con especificación de su denominación y características; luego las filas subsiguientes comprenden las respuestas recolectadas, indicando con la inicial C (cuestionario), ítem (1.1) y 1, 2,3...según el número de orden del sujeto que respondió al dispositivo de referencia. La matriz de análisis presentada no posee libro de códigos; las categorías exploradas se encuentran en la primera fila y las respuestas que refieren a esas categorías señaladas en las filas contiguas.

Debemos aclarar que al atribuir un enunciado a un nivel textual del modelo no se trata de una operación perfecta, es decir, recae en cierta interpretación que podría variar sin duda según el investigador que procese los datos.

La matriz que presentamos es un desglose de los niveles del modelo de descripción textual multinivel (basado en Heinemann y Viehweger citado en Ciapuscio, 1994, 2012).

⁴⁹ La matriz de análisis IV no posee libro de códigos.

Matriz de análisis IV: Niveles del modelo de descripción textual con los cuales los estudiantes identifican la escritura académica⁵⁰

Niveles del modelo de descripción textual.	(a) según los tipos de función que cumpla (expresarse, contactar, informar, comandar).	(b) según los tipos de situación.	(c) según los procedimientos de desarrollo textual, procedimientos retóricos particulares.	(d) según la estructuración textual: división en partes, ubicación del núcleo textual.	(e) según los modelos de formulación prototípicos.
C1.1.1		“escritura formal”		“ensayos, papers, exámenes”	
C1.1.2			“línea de razonamiento concreto”		“escribir con términos técnicos”
C1.1.3	“fin (...) informativo”	“registro formal”		“fin argumentativo”	
C1.1.4			“construir un saber” “respetando normas determinadas”		
C1.1.5		“tiene un nivel de formalidad requerido en la universidad”	“sujeta a ciertas pautas, convenciones”		
C1.1.6		“es de circulación académica”			
C1.1.7		“desarrollo escrito de temas relacionados con la carrera universitaria”	“puede manifestarse como argumentación, clasificación”		
C1.1.8	“expresar un conocimiento”		“(expresar) en un formato previamente definido y estipulado”		
C1.1.9			“escritura condicionada por normas” “(esas normas) sirven para organizar el trabajo”		
C1.1.10	“opinión sobre informaciones que pueden ser comprobadas”				

⁵⁰ La matriz de análisis IV no posee libro de códigos.

Niveles modelo de descripción textual.	(a) según los tipos de función que cumpla (expresarse, contactar, informar, comandar).	(b) según los tipos de situación.	(c) según los procedimientos de desarrollo textual, procedimientos retóricos particulares.	(d) según la estructuración textual: división en partes, ubicación del núcleo textual.	(e) según los modelos de formulación prototípicos.
C1.1.11	“forma de expresar los conocimientos adquiridos”		“(expresarse) siguiendo ciertas convenciones”	“argumentar”	
C1.1.12		“(la escritura académica) requiere respetar ciertas formalidades y convenciones propias del ámbito académico”	“(la escritura académica) requiere respetar ciertas formalidades y convenciones propias del ámbito académico”		
C1.1.13	Sin datos				
C1.1.14				“(la escritura académica) es el desarrollo de temas dentro de una tipología textual académica”	
C1.1.15	Sin datos				
C1.1.16	“el autor expresa sus conocimientos”	“escritura formal”		“...uso de citas, definiciones y diferentes recursos para validar lo escrito”	
C1.1.17		“escritura definida por el contexto académico”	“impone ciertos requisitos formales, características generales y convenciones”		
C1.1.18			“exige ciertas formalidades de estilo, rigurosidad científica, fundamentación respecto de lo que se escribe”	“exige ciertas formalidades de estilo, rigurosidad científica, fundamentación respecto de lo que se escribe”	

Niveles del modelo de descripción textual.	(a) según los tipos de función que cumpla (expresarse, contactar, informar, comandar).	(b) según los tipos de situación.	(c) según los procedimientos de desarrollo textual, procedimientos retóricos particulares.	(d) según la estructuración textual: división en partes, ubicación del núcleo textual.	(e) según los modelos de formulación prototípicos.
C1.1.19	“expresión fluida y adecuada...”			“(sigue) los requisitos de un género académico determinado”	
C1.1.20	(expresar ideas)			(argumentar, exponer, justificar ideas)	
C1.1.21	“exposición (...) de un tema”			“explicación o justificación (de un tema)” “(tema) de carácter científico”	
C1.1.22		“discurso que se realiza en ámbitos académicos”			“(discurso) que posee características propias”
C1.1.23		“escritura insertada en un marco relacionado con los estudios académicos”		“escritura que se utiliza para describir, argumentar, explicar, etc.”	
C1.1.24			“capacidad de ejercer el pensamiento y análisis crítico de un tema (...) siguiendo una organización coherente y cohesiva”		
C1.1.25	“La escritura académica consiste en saber expresarse clara y concisamente en la producción escrita...”		“(escribir) cumpliendo las pautas establecidas y procurando evitar errores de gramática, ortografía, coherencia y cohesión”		

Niveles del modelo de descripción textual.	(a) según los tipos de función que cumpla (expresarse, contactar, informar, comandar).	(b) según los tipos de situación.	(c) según los procedimientos de desarrollo textual, procedimientos retóricos particulares.	(d) según la estructuración textual: división en partes, ubicación del núcleo textual.	(e) según los modelos de formulación prototípicos.
C1.1.26			“tipo de escritura formal que debe tener en cuenta ciertas convenciones...”	“los textos académicos tienen contenidos técnicos, científicos o específicos”	
C1.1.27	“(escritura) que permite elaborar y comunicar objetivamente el conocimiento...”	“práctica específica de comunicación escrita que se da en el ámbito académico”	“(escrito) que responde a normativa y metodología determinada...”	“(aplica) procedimientos discursivos o funciones retóricas”	
C1.1.28	“textos cuya función es comunicar conocimiento de cierta rigurosidad científica”		“tipo de escritura formal”		
C1.1.29	“la escritura académica es un proceso (...) para poder expresar las ideas de forma clara y concisa...”			“...seleccionando el lenguaje adecuado y las figuras retóricas que sean más adecuadas para tal fin”	
C1.1.30	“la escritura académica es la habilidad para redactar un texto coherente, lógico...”		“(redactar) ideas bien encadenadas”		

En la matriz presentada se encuentran los enunciados -formulados por los estudiantes- que se corresponden con los niveles del modelo textual multinivel. Se observa una mayor cantidad de enunciados referidos a los procedimientos de desarrollo textual (columna 3, ítem c); en segundo lugar, las aseveraciones de los estudiantes refieren a las funciones que debe cumplir la escritura académica y hacen énfasis en las exigencias que deben ser respetadas al producirla, es decir, poseen conciencia de que se trata de un procedimiento de desarrollo de la escritura, que se organiza en torno a una función como expresar o informar, por ejemplo, y que responde a determinadas características de estructura textual específicas.

Si bien el nivel c hace énfasis en el nivel textual, en el cual hemos incluido la escritura en función de normas y criterios de textualidad, también hemos atribuido a este nivel lo relacionado con aspectos lógicos que intervienen en la actividad de escribir. Hemos ubicado los enunciados en el nivel d cuando los alumnos respondieron aludiendo a géneros académicos o clases textuales, por ser la estructura de las clases textuales una condición claramente diferenciadora.

El análisis permite establecer que -en mayor medida- en la concepción de los estudiantes la escritura académica se halla relacionada con el nivel textual c, los tipos de procedimiento que deben ser empleados para el desarrollo textual (qué y cuánta información incluir y cómo esta debe ser planteada), cuáles son los procedimientos retóricos particulares posibles de ser aplicados.⁵¹

Aparece como un factor recurrente la disposición lógica para escribir académicamente. Se advierte también en las respuestas analizadas que relacionan la escritura académica con los tipos de función que esta cumple (nivel a) y con los tipos de estructuración textual (nivel d), como la división en partes, la ubicación del núcleo textual, la secuencialización, etc.

De los cuatro saberes que comprende el modelo de análisis de la lingüística textual que hemos trabajado para comprender la posición que tienen estudiantes avanzados de lenguas respecto de la EA, ha resultado predominante en sus respuestas la necesidad de poseer un saber sobre clases textuales o esquemas textuales globales.

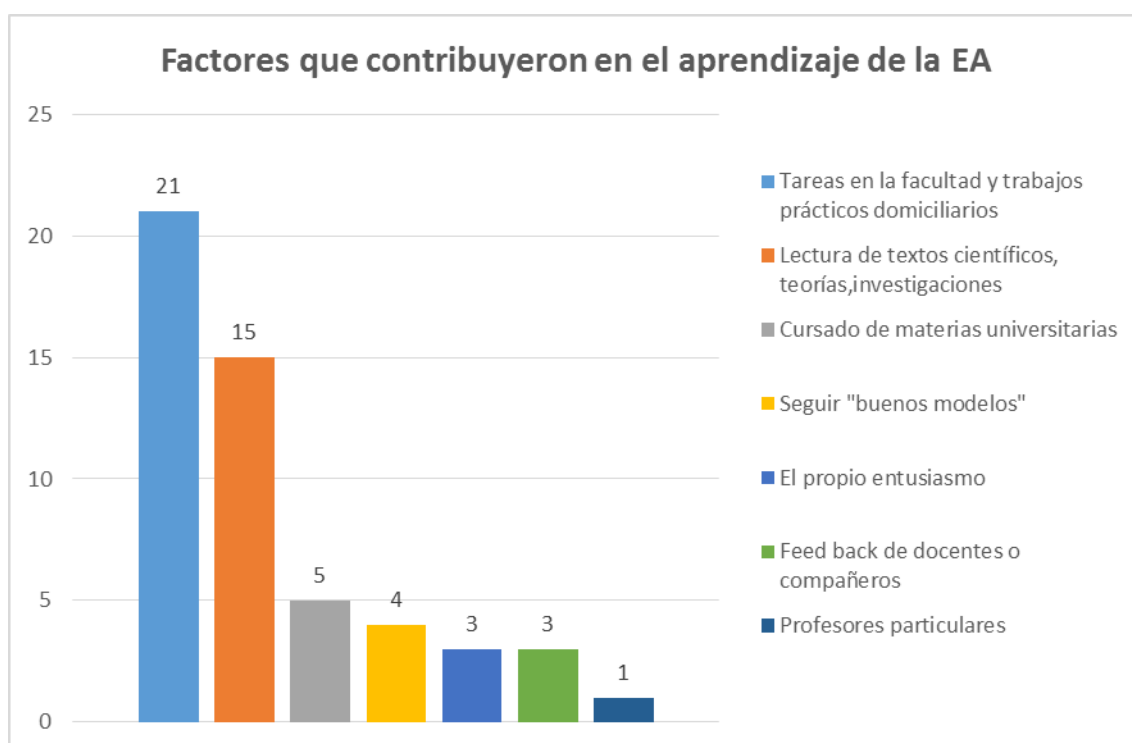
En sus representaciones sociales la escritura académica se identifica en mayor medida con un ejercicio individual, una actividad compleja que es necesario desarrollar;

⁵¹ No hemos explorado estas subdimensiones categoriales en el corpus, ya que excede al objeto de estudio establecido.

declaran ser activos en la corrección de sus propios textos, aunque la mayoría admite no poseer suficientes criterios para una escritura aceptable. No obstante, escribir académicamente es concebido por ellos como una posibilidad de dotar de claridad a lo que elaboran desde el punto de vista cognitivo y hacerlo además en forma precisa; en este aspecto se advierte que no han llegado a internalizar que la escritura académico-científica posee como propósito ulterior crear nuevo conocimiento: se detectó cierta conciencia sobre la función epistémica de la escritura académica en un grupo poco representativo de alumnos

Si consideramos las representaciones sociales de estos sujetos respecto de los factores que contribuyeron en el aprendizaje y la práctica de la escritura académica (Ítem 1.2. del cuestionario), se obtienen ciertos resultados que, dispuestos gráficamente, pueden verse a continuación:

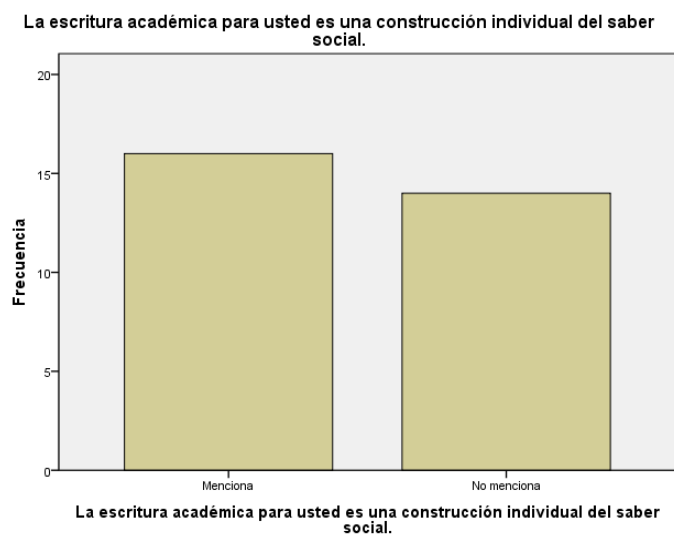
Gráfico 11. Ítem 1.2. Factores que contribuyeron en el aprendizaje y la práctica de la EA



Es relevante para los estudiantes poder realizar tareas, a modo de trabajos prácticos, ya sea en la facultad o como actividad de producción domiciliaria.

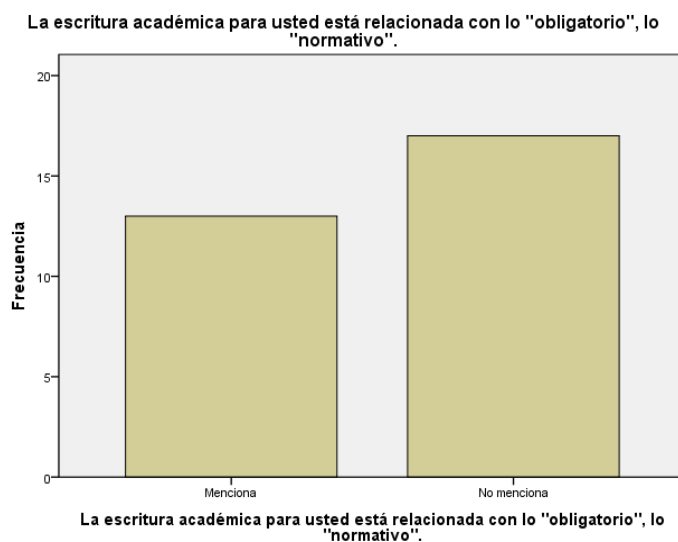
Los resultados obtenidos luego de haber aplicado el cuestionario y sistematizadas las respuestas en la base de SPSS, son los siguientes: la concepción de escritura académica está relacionada en gran medida con el hecho de construir individualmente un saber social; esto se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 12. Ítem 1.3.a.



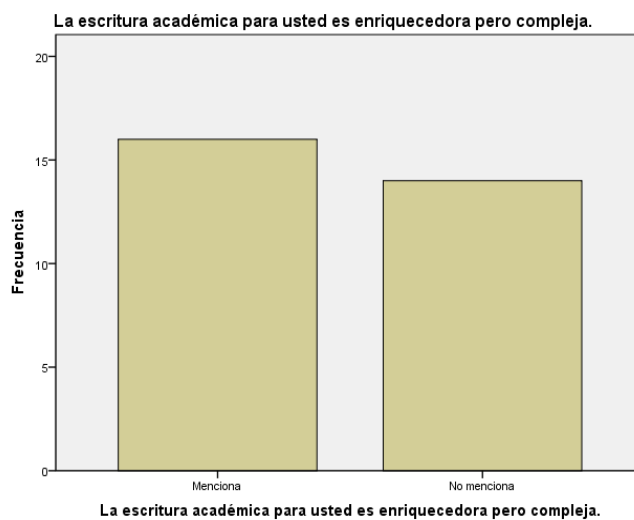
Más de la mitad de los sujetos consideran la afirmación precedente acertada.

Gráfico 13. Ítem 1.3.b.



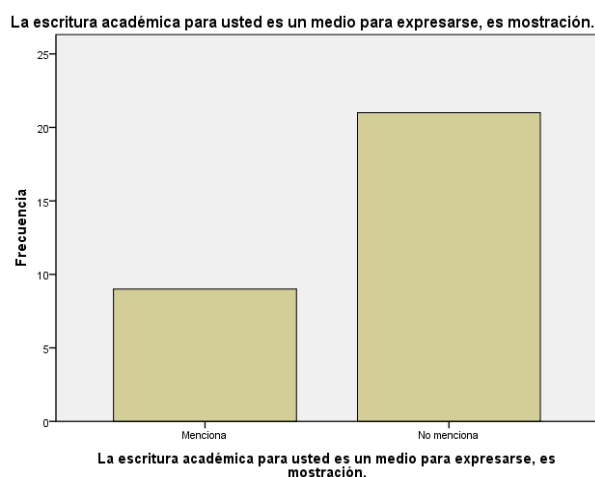
La actividad de escribir académicamente es concebida como obligatoria para una pequeña porción de los integrantes del grupo.

Gráfico 14. Ítem 1.3.c.



La EA supone un enriquecimiento cognoscitivo para el sujeto, aunque es de por sí una tarea compleja para más de la mitad de los estudiantes que respondieron el cuestionario.

Gráfico 15. Ítem 1.3.d.

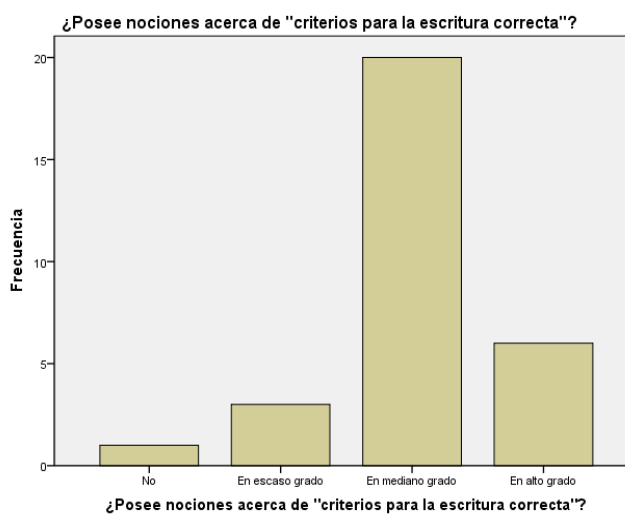


La actividad es considerada un medio de expresión por el 30% de los sujetos que respondieron el cuestionario.

De la observación de los gráficos, se puede apreciar que más de la mitad del grupo considera que la escritura académica forma parte de un saber social pero es una construcción de carácter individual, no necesariamente vinculan la actividad a tareas normativas u obligatorias y la conciben como una actividad enriquecedora aunque compleja en su desarrollo; para algunos de los participantes es un vehículo válido de expresión y mostración. Se observa, a su vez, que para el 66,7 % del total de la muestra escribir es un ejercicio para pensar con claridad y precisión (Ítem 1.3.e.); en menor medida (43,3 %), la actividad de escribir académicamente es relacionado por ellos con la producción creativa (Ítem 1.3.f.).⁵²

Las afirmaciones de los estudiantes que refieren al conocimiento y explicitación de criterios para escribir correctamente muestran los siguientes valores:

Gráfico 16. Ítem 1.4

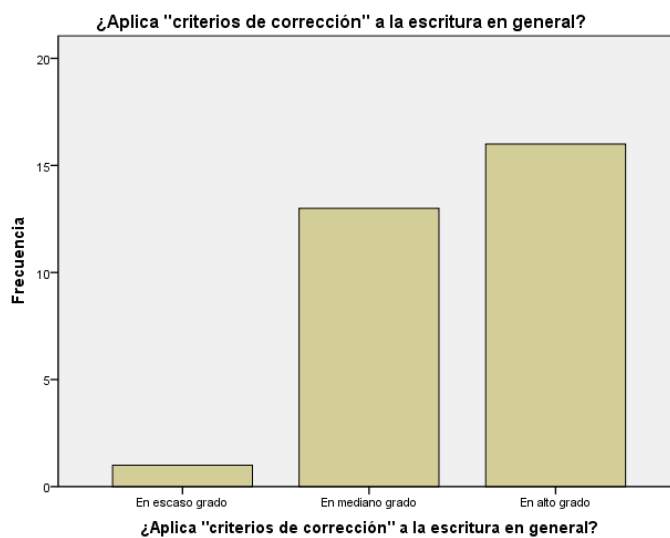


Con relación a la aplicación de criterios a la escritura en general (afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que ha aprendido a poner en práctica criterios en situaciones de escritura nuevas) existe cierta conciencia sobre el proceso.

Las frecuencias pueden observarse en el siguiente gráfico:

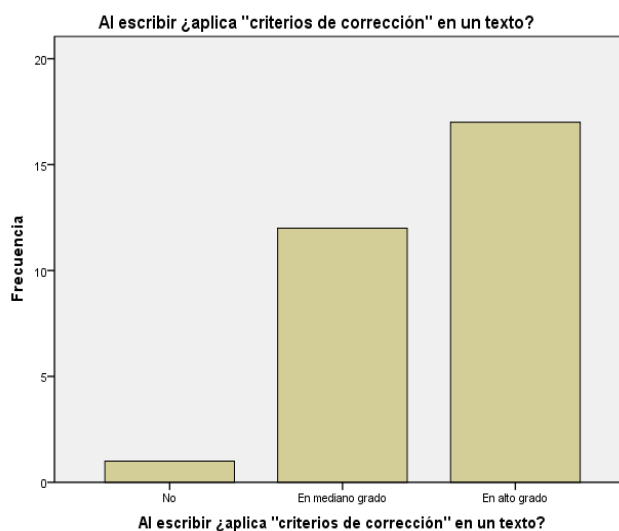
⁵² Estos dos últimos valores sin representar gráficamente.

Gráfico 17. Ítem 1.5.



En lo que respecta a la aplicación de criterios en la corrección del texto (afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que utiliza criterios para la corrección de un texto determinado) hay numerosas afirmaciones en el corpus A que demuestran que este aspecto se cumple. Las frecuencias pueden observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 18. Ítem 1.6.



Poseen conciencia crítica sobre lo escrito, tal como afirmamos al analizar las biografías.

Puede observarse en el siguiente gráfico que la mitad de la muestra posee esta disposición:

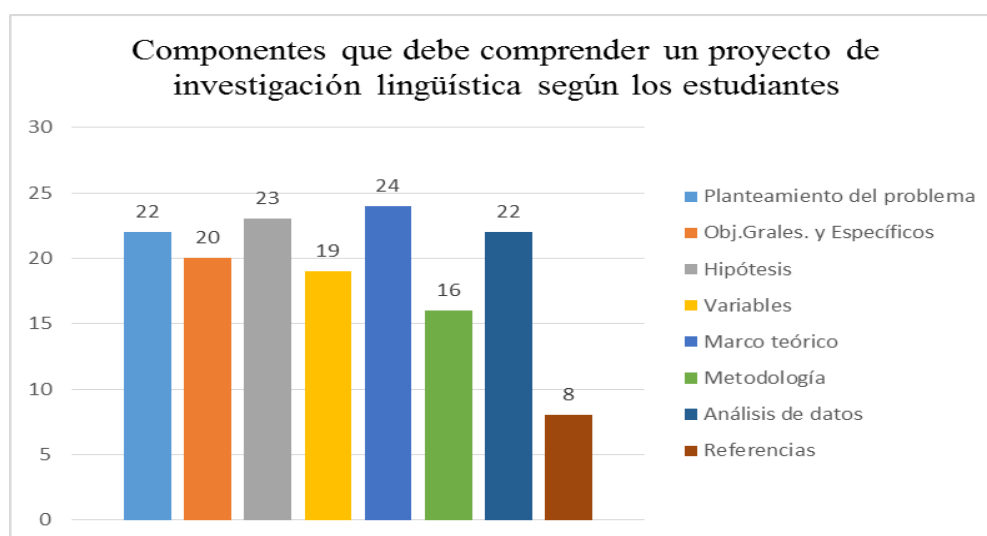
Gráfico 19. Ítem 1.7.



A partir de la base de datos configurada en SPSS (Statistical Program Social Sciences) -y según los gráficos expuestos- si tomamos en cuenta los valores estadísticos obtenidos de las respuestas relacionadas con los criterios de escritura correcta y su aplicación práctica vemos que las representaciones sociales en torno al escribir refieren a que se trata de una construcción individual del saber social (53,3%) y es concebida como una actividad enriquecedora pero de alta complejidad (53,3%); en un grado mayor (66,7%) para los estudiantes es un proceso que induce a pensar con claridad y precisión. Respecto de los criterios de escritura correcta y la aplicación de estos en sus producciones escritas, las frecuencias indican que tres de cada diez sujetos conocen criterios para la escritura correcta, cinco de cada diez aplican criterios de corrección a la escritura en general y seis de cada diez participantes aplica en alto grado - al escribir- criterios de corrección en un texto en particular. Casi un 50% de estos escritores posee en alto grado conciencia crítica acerca de los textos que escribe y un 40 % cuenta con esta disposición en mediano grado.

De acuerdo con el tema de nuestra investigación y debido a que estimamos que las dificultades detectadas en la escritura académica podrían estar relacionadas con el desconocimiento de los componentes de la clase textual que deben generar en el marco de la materia, les preguntamos en el cuestionario: “¿Podría enunciar cuáles son los componentes que debe comprender un proyecto de investigación lingüística?” (ítem 1.8).

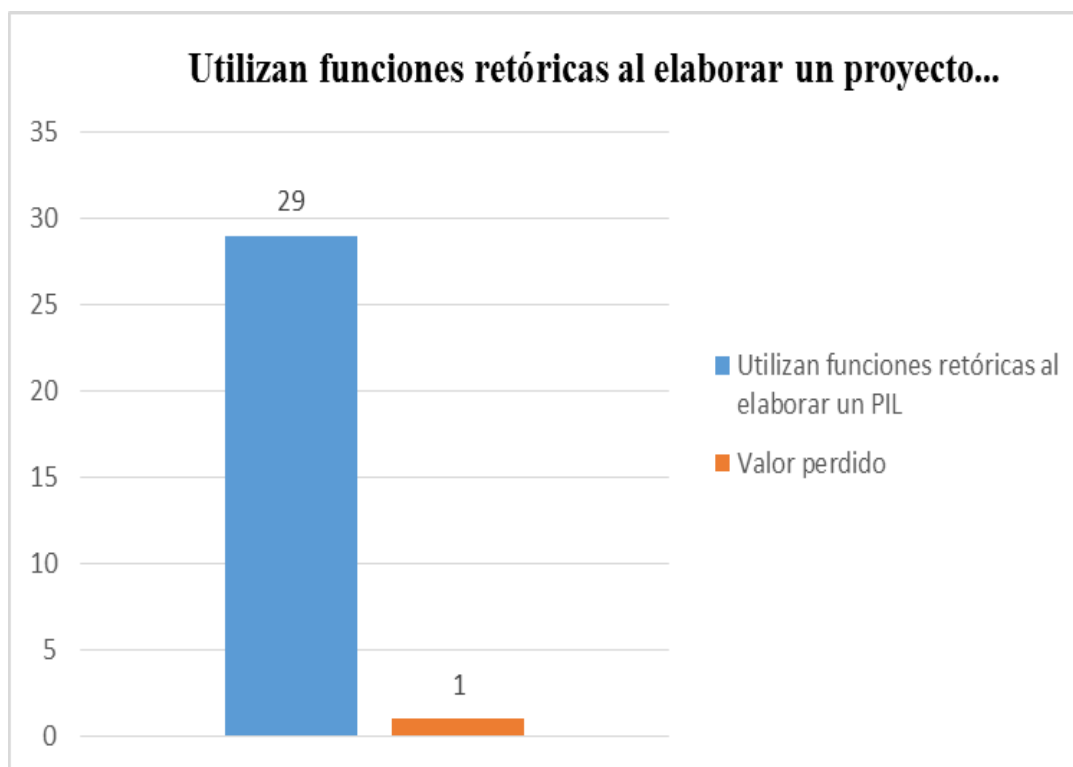
Gráfico 20. Ítem 1.8.



Atendiendo a las frecuencias obtenidas, se puede colegir que existe conciencia acerca de la relevancia del marco teórico, el planteamiento del problema, la hipótesis de trabajo y el análisis de datos; en menor medida se considera relevante la formulación de objetivos, la determinación de las variables del estudio que se propone, la metodología por aplicar y las referencias.

Con relación a la producción de funciones retóricas en el marco de la elaboración de proyectos de investigación lingüística, admiten llevar a cabo este procedimiento intensivamente, tal como lo muestra el siguiente gráfico:

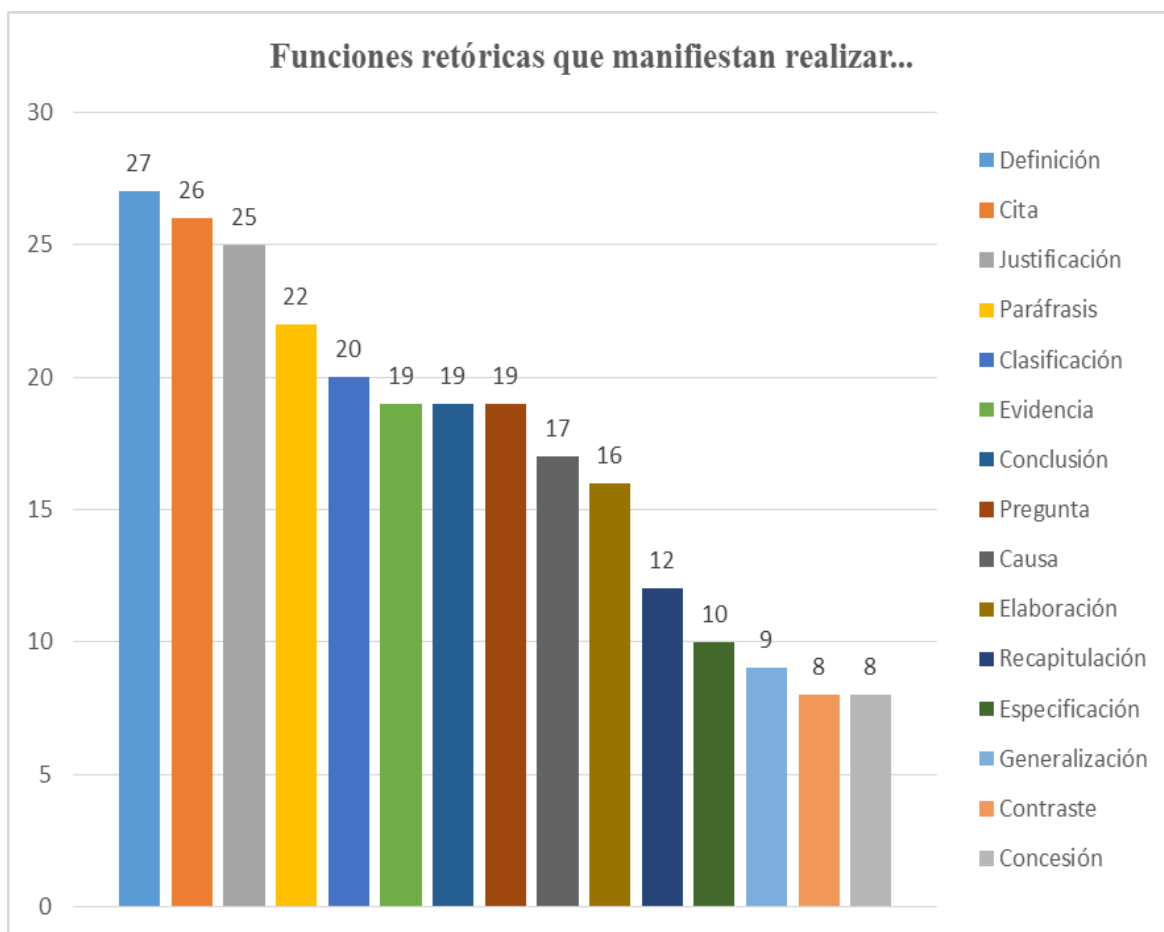
Gráfico 21. Ítem 1.9.



Todos los sujetos que respondieron esta pregunta reconocen aplicar funciones retóricas al producir un texto de carácter académico como el proyecto de investigación lingüística.

A la pregunta: *¿Cuáles son las funciones retóricas que emplea?* (ítem 1.10), las respuestas procesadas y graficadas fueron las siguientes:

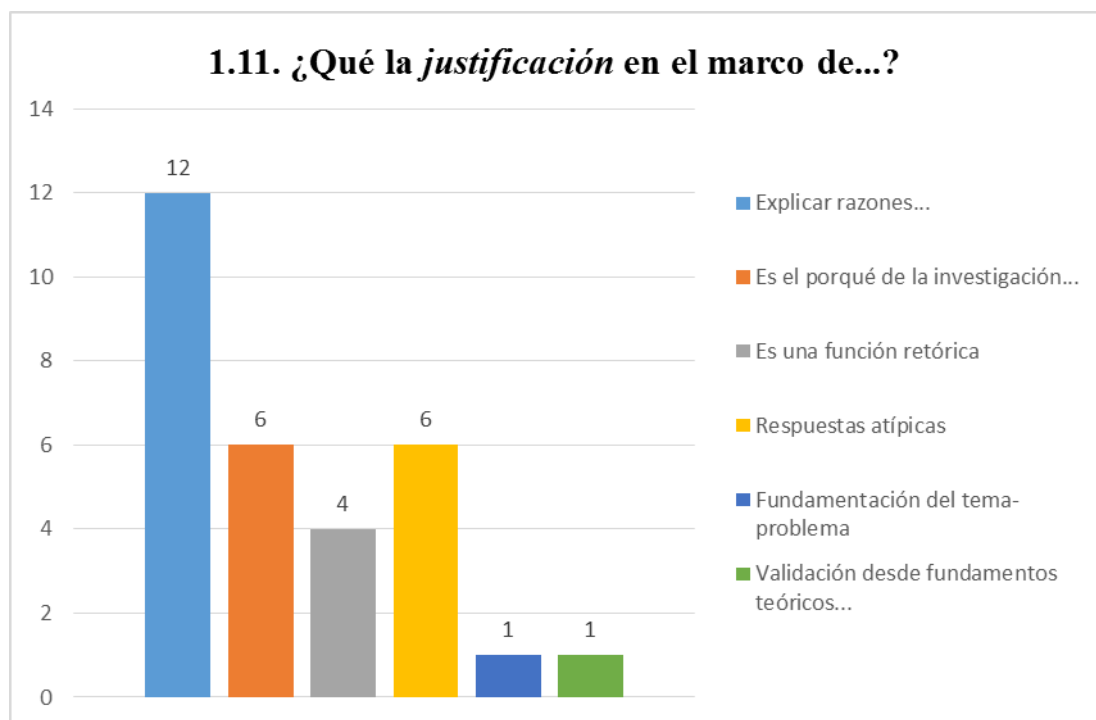
Gráfico 22. Ítem 1. 10.



Se observa que en mayor medida dicen emplear la definición, la cita, la justificación, la paráfrasis, la clasificación, la evidencia, la conclusión, la pregunta, la causa y la elaboración. A su vez, expresan realizar en menor medida la recapitulación, la especificación, la generalización, el contraste, la concesión; por otro lado, en algunos pocos casos afirman aplicar diversas funciones retóricas, diferentes a las mencionadas.

Al preguntarles qué es para ellos la *justificación*, obtuvimos una serie de respuestas en gran parte acertadas, excepto algunos casos en los que no respondieron en forma pertinente. Podemos observar los resultados en el siguiente gráfico:

Gráfico 23. Ítem 1.11.



Las respuestas fueron en general relativamente adecuadas: “Es la exposición de las razones teóricas, metodológicas y prácticas que explican la selección de un determinado tema problema” (C22); “es la fundamentación del tema- problema elegido que pone en evidencia la originalidad del proyecto...” (C3); “Es la sección del proyecto que especifica lo planteado en el tema problema y presenta las causas por las cuales se ha elegido dicho tema y qué contribución puede llegar a hacer” (C25); “Dar razones de por qué y para qué se va a realizar el proyecto, en tres aspectos: teórico, práctico (factibilidad) y metodológico (diseño adecuado al fin), (C27); “es una función retórica que se utiliza para respaldar o explicar por qué sostenemos una idea” (C1); “es fundamentar el porqué (sic) elegimos cierto tema para realizar un proyecto...explicar para qué puede ser útil esa investigación (...) puede ser metodológica, valorativa y práctica” (C 20), en este último ejemplo, no menciona el aspecto teórico que debe tener la *justificación*, pero sí otras características relevantes. Algunas respuestas fueron muy generales, es decir, podrían ser atribuidas a otras categorías, por ejemplo: la J es “la validación desde fundamentos teóricos sobre algo que se afirma” (C18).

Algunas respuestas atípicas o carentes de fundamento fueron: "Es lo que llamamos *back up*." (C2); “Obliga al investigador a replantear sus posiciones.” (C9); “Darle razón o hacer justa una proposición que se considera como injusta o sin

fundamento o no. Casi nunca lo hago al revés dando primero la proposición y después razones." (C30); se puede observar que las respuestas citadas no son correctas.

En lo que respecta al ítem 1.12., en el cual se preguntaba qué tipo de *justificación* utiliza habitualmente el estudiante, las respuestas fueron heterogéneas: "El texto argumentativo" (C3), "Justificación teórica y práctica principalmente" (C5), "En textos expositivos y argumentativos" (C8), "En textos académicos" (C9), "En textos argumentativos, utilizo la ejemplificación, la cita" (C11), "Los tipos de justificación son: metodológica, relevancia social y teórica, en el caso de que se trate de un proyecto de investigación" (C19); otras respuestas estuvieron referidas al ámbito profesional, un pequeño grupo de respuestas fueron incorrectas, por ejemplo. "la motivación en monografías para lengua" (C10); en varios casos no hubo respuestas (C1, 2, 4, 6, 13, 14, 18, 21, 26, 27).

Con relación al vínculo con la escritura (Jorro, 2002), y a partir de las respuestas dadas al ítem 2.1 del cuestionario (columna 5), prevalece una relación placentera y táctica con la actividad de escribir. Las respuestas dadas a la pregunta... "Considerando su biografía de escritor ¿podría decirse que su vínculo con la escritura es... doloroso, contradictorio, táctico o placentero?", muestran que catorce estudiantes evaluaron como placentero ese vínculo, nueve como táctico o necesario, para cinco de ellos es contradictorio o ambivalente, tres no respondieron y dos lo consideraron doloroso. La concentración en la idea de placer deviene del hecho de relacionar la escritura con lo literario o con los escritos de orden íntimo, ese es el conjunto de significados que estos escritores atribuyen a la escritura en general.

III.c. Análisis del planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística

III.c.1. La realización de funciones retóricas en el planteamiento del problema de los PIL

El presente apartado expone los resultados de nuestro trabajo, los cuales surgen del análisis del corpus B. Si bien, como ha sido mencionado, observamos los proyectos en su conjunto, como un modo de circunscribir la indagación, hemos analizado la

escritura académica en el planteamiento del problema de los proyectos, con énfasis en la realización de la función retórica *justificación*.

Una vez descriptos los aspectos cognitivos y los significados atribuidos por los estudiantes a la escritura académica, su concepción de la actividad, las posiciones escriturales que asumen y el vínculo con la habilidad referida, exploramos ciertos aspectos característicos del corpus B (los PIL elaborados por los estudiantes): las funciones retóricas que realizan al formular el problema de investigación, las *justificaciones* que logran en esa sección, los aspectos metodológicos y los argumentos que ponen en juego al justificar.

En primer lugar, describimos algunos aspectos característicos de los proyectos de investigación lingüística analizados ⁵³ y luego identificamos las funciones retóricas logradas en el planteamiento del problema de cada uno de ellos.

En el primer proyecto, *Análisis de la doctrina del destino manifiesto en alocuciones inaugurales de tres presidentes estadounidenses a través de las estrategias discursivas empleadas*, las unidades de análisis son: las estrategias discursivas que indican la adhesión a la doctrina del destino manifiesto y la creencia del pueblo norteamericano de ser el pueblo elegido en la alocución inaugural de las presidencias de Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt y Barack Obama.

En el segundo proyecto *El uso de figuras retóricas en la construcción del concepto de victoria personal y colectiva en el discurso de Barack Obama* las unidades de análisis son: el concepto de victoria personal y colectiva y la presencia de metáforas, alusiones, anáforas y estructuras paralelas.

En el tercer proyecto *El vacío de propuestas políticas en la campaña por las elecciones legislativas nacionales- junio 2009*, las unidades de análisis son: las estrategias discursivas utilizadas en la propaganda gráfica por distintos candidatos en ocasión de las elecciones legislativas nacionales de 2009. Los autores exploraron los marcadores de subjetividad en el enunciador, las formas de intertextualidad e interdiscursividad en veinte afiches de propaganda gráfica callejera, en Córdoba.

En el cuarto proyecto *Las modalidades en el discurso de Luis Juez, que representan la idea de poder y su vínculo con el fraude electoral 2007*, las unidades de

⁵³ La versión completa de estos documentos ha sido compilada en el Corpus B de nuestra investigación (adjunto a la presente tesis).

análisis son las modalidades imperativas y apreciativas y la idea de poder en el fraude de referencia.

En el quinto proyecto *El uso del humor retórico en la construcción de la imagen de Luis Juez durante la campaña para las elecciones legislativas del 28 de junio del 2009 en la provincia de Córdoba*, las unidades de análisis están referidas a la construcción de la imagen positiva del candidato a través de ciertas estrategias de humor retórico (metáfora, ironía, comparación, etc.).

En el sexto proyecto *La consolidación del poder en el discurso inaugural de la Presidente C. Fernández de Kirchner*, las unidades de análisis son: las estrategias discursivas utilizadas por la Presidente, en su discurso de asunción; se exploró la elección léxica y el uso de pronombres personales (yo desinencial, yo explícito, nosotros explícito, nosotros desinencial, etc.), cuyos significados fueron interpretados.

En el séptimo proyecto *Marcadores discursivos italianos en el discurso oral de Silvio Berlusconi* se relevaron y describieron los marcadores discursivos en el discurso oral del ex primer Ministro italiano, en una entrevista realizada en el programa “Porta a porta” en mayo de 2009.

En el octavo proyecto *La construcción de la imagen pública de Hillary Clinton* en propagandas políticas los autores propusieron la descripción de la imagen pública de la candidata en función de los recursos lingüísticos empleados y las estrategias ideológicas de polarización puestas en juego.

En el noveno proyecto *La construcción de la imagen política en las elecciones legislativas de Córdoba en Junio de 2009* está planteada la comparación entre las imágenes proyectadas de los candidatos, según las estrategias discursivas aplicadas.

En el décimo proyecto *La elección léxica y el uso de recursos retóricos en los discursos de asunción de C. Fernández de Kirchner y M. Bachelet*, las unidades de análisis son: elección léxica (sustantivos, verbos y pronombres) y el uso de metáfora y metonimia en los dos discursos presidenciales.

Posicionados en la muestra del corpus B, al analizar qué funciones retóricas emplearon en el planteamiento del problema de los proyectos, advertimos que los estudiantes lograron en todos los casos interrogantes o preguntas, *justificaciones* de la problemática que se proponían estudiar y numerosas citas.

Funciones retóricas realizadas por los estudiantes en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística

En esta sección ha sido transcrito el planteamiento del problema de los proyectos en forma completa y han sido consignadas a pie de página las FR realizadas por los estudiantes, indicándolas al término de la oración o párrafo donde se encuentran.

Al final se muestra un gráfico donde hemos representado las funciones retóricas identificadas en el corpus de referencia. No hemos contabilizado la cantidad de veces en que una FR es realizada en el planteamiento del problema de cada PIL, porque nos interesa solo la variedad de FR logradas en cada uno de ellos (no la cantidad de ocurrencias de una FR). Por ejemplo, luego de un conjunto de preguntas, consideramos la FR *pregunta* (como unidad) presente en el PIL. Otra decisión tomada al procesar los datos es que cuando se hace referencia a una línea teórica sin la debida mención de autor, no fue considerado ese párrafo u oración como cita, precisamente por carecer de la alusión correspondiente.⁵⁴

Proyecto de Investigación Lingüística I

“Nuestro trabajo se inscribe dentro del ACD como respuesta a ‘la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas cotidianas’ (Fairclough y Wodak 2000:369) que está en boga en estos momentos en el ámbito lingüístico. De acuerdo con Fairclough, en el discurso pueden construirse diferentes representaciones sociales entre ellas identidades sociales en las que nos enfocaremos en este trabajo.⁵⁵ Además el ACD reconoce la importancia del contexto de emisión de un discurso y esto es de carácter sumamente relevante para este proyecto ya que las alocuciones presidenciales elegidas son pronunciadas en distintos contextos históricos y socio-políticos pero de igual relevancia para la historia del pueblo americano.⁵⁶

⁵⁴ Las fuentes mencionadas que corresponden a los PIL elaborados por los estudiantes no forman parte de la sección Referencias de la tesis, ya que pertenecen a los proyectos analizados y no necesariamente han sido objeto de nuestra consulta.

⁵⁵ Cita, justificación.

⁵⁶ Localización.

Este trabajo de investigación se propone analizar la importancia del análisis discursivo como una forma de práctica social con la meta de demostrar que a través de las diferentes estrategias discursivas empleadas por el autor se puede vislumbrar la ideología subyacente de dicho texto.⁵⁷La importancia de la selección de dichas estrategias (discursivas) en la redacción de discursos políticos no es del todo reconocida por historiadores y politólogos. Sin embargo, el análisis del discurso nos permite revelar la manera cuidadosa y estratégica en la que los textos políticos son redactados y al mismo tiempo nos permite hacer público su contenido ideológico (Tolmach Lakoff 2001:309-327).⁵⁸

Creemos que es importante llevar a cabo el análisis de textos elaborados por la elite política de un país ya que estos textos, al recibir mayor atención por parte de grandes audiencias, tienen mayor alcance e impacto social.⁵⁹ De esta forma, el análisis del discurso hace evidente el grado de influencia que estos discursos tienen sobre la construcción de la realidad de los receptores.⁶⁰ Generalmente, las ideas expresadas en dichos textos pasan a ser contenidas o se reflejan dentro de otros discursos o cadenas discursivas (Carranza, 2007: 25).⁶¹ Dentro de esta perspectiva, es relevante la relación dialéctica entre discurso e ideología que influye en las representaciones sociales de distintos grupos. Hay que entender que si bien lo social modifica el discurso, el discurso ‘constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí’ (Fairclough y Wodak 2000:367).⁶²

Por otra parte creemos que dando a conocer las ideologías subyacentes en un texto de gran alcance social, le dará al público más herramientas para realizar una correcta decodificación de los mensajes que está recibiendo.⁶³ Esto es muy importante ya que los integrantes de una misma comunidad no comparten las mismas ideologías, por lo tanto, es bueno que ellas cuenten con herramientas que le(s) permitan entrar en

⁵⁷ Propósito, comparación.

⁵⁸ Cita, justificación.

⁵⁹ Causa, justificación.

⁶⁰ Generalización.

⁶¹ Cita, justificación.

⁶² Cita, justificación, especificación, consolidación.

⁶³ Consecuencia.

diálogo con otras ideologías y que opten por la que más se adecue a su sistema de valores luego de realizar un cuidadoso análisis de las mismas.⁶⁴

Para llevar a cabo este trabajo hemos seleccionado las alocuciones inaugurales de los presidentes estadounidenses: Thomas Jefferson (1801), (Anexo I), Theodore Roosevelt (1905), (Anexo II) y Barack Obama (2009), (Anexo III).⁶⁵ Después de la lectura de los mencionados discursos inaugurales, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué ideologías refleja el uso de determinados enunciados? ¿Qué carga ideológica manifiestan las alocuciones históricas empleadas? ¿Cuáles enunciados y alusiones históricas son los más recurrentes en los discursos políticos elegidos y nos permiten establecer conexiones entre los mismos?”⁶⁶

Proyecto de Investigación Lingüística II

“El discurso político es retórico por naturaleza, debido a que intenta atraer la atención y aprobación de quien lo escucha o lo lee.⁶⁷ La palabra “retórico” nos remite ineludiblemente a la presencia de figuras retóricas, las cuales cumplen una función persuasiva esencial en pos de la aprobación de la audiencia.⁶⁸

El problema que nos planteamos se refiere a la construcción, mediante figuras retóricas, del concepto de victoria tanto personal como del pueblo afroamericano en el primer discurso de Barack Obama en el marco del resultado de las elecciones presidenciales de los Estados Unidos.⁶⁹ Dichas figuras retóricas constituyen elementos que nos provee la lengua para construir discursos; en palabras de Barbara Johnstone (2002), a medida que las personas construyen sus discursos, se valen de los recursos de la lengua y de los recursos de la cultura en la que están inmersos.⁷⁰ Uno de los recursos lingüísticos ampliamente utilizados para fines estilísticos o retóricos de los cuales los

⁶⁴ Refuerzo, causa, justificación.

⁶⁵ Propósito, enumeración.

⁶⁶ Pregunta.

⁶⁷ Definición, causa.

⁶⁸ Definición.

⁶⁹ Introducción.

⁷⁰ Cita, justificación.

hablantes se valen para formular sus discursos son las metáforas.⁷¹ Así como lo demuestra Saeed “*metaphor is ubiquitous in ordinary language*” [la metáfora es omnipresente en la lengua cotidiana] (Saeed, 1997:347)⁷². Las figuras retóricas que utiliza Obama en su discurso y que analizaremos en esta investigación son, en especial, la metáfora, la alusión y la repetición (o anáfora), todas en función de la construcción de la imagen de victoria individual (Barack Obama elegido presidente) y colectiva (el pueblo afroamericano, otrora discriminado y censurado, tiene como representante al máximo exponente de la política estadounidense durante los próximos cuatro años).⁷³

Una de las metas del presente trabajo es reconocer cómo se articulan la función estilística de la metáfora, la repetición y la alusión con la transmisión del concepto de victoria personal y colectiva en dicho discurso.⁷⁴ Para ello, inscribimos este trabajo de investigación en el Análisis crítico del discurso (ACD), al cual Fairclough define como el análisis de las relaciones entre tres dimensiones de la situación comunicativa: texto, práctica discursiva y práctica sociocultural (Fairclough, 1995: 56, 57).⁷⁵

El ACD concibe las prácticas discursivas de una comunidad en términos de redes que se pueden denominar "órdenes del discurso" (Fairclough, 1995:55).⁷⁶ En este trabajo de investigación nos proponemos analizar las “redes” del discurso de Obama, el que, a través del uso de las figuras retóricas mencionadas, provoca un determinado impacto en la comunidad a la que se dirige. Asimismo, en la teoría del análisis crítico del discurso se concibe que el discurso es una de las principales actividades por las cuales la ideología circula y se reproduce (Foucault citado por Johnstone, B. 2002:45)⁷⁷. Según lo establece Barbara Johnstone, “*ways of talking produce and reproduce ways of thinking, and ways of thinking can be manipulated via choices about grammar, style, wording, and every aspect of language*” [las formas de hablar producen y reproducen formas de pensar, y las formas de pensar se pueden manipular mediante elecciones

⁷¹ Propósito.

⁷² Cita, justificación.

⁷³ Refuerzo.

⁷⁴ Propósito, enumeración.

⁷⁵ Cita, justificación.

⁷⁶ Cita, generalización, justificación.

⁷⁷ Cita, justificación.

gramaticales, de estilo, de palabras y de cada aspecto de la lengua] (Johnstone, 2002:45).⁷⁸

Para llevar adelante el ACD, iniciaremos nuestra investigación con la técnica del Análisis de Contenido (AC), para el cual definimos categorías y unidades de análisis a fin de probar nuestra hipótesis.⁷⁹ Nuestro proyecto de investigación girará en torno a los siguientes interrogantes: ¿qué metáforas construyen el concepto de victoria personal y colectiva en el discurso de Barack Obama? ¿Qué función cumplen las alusiones en la construcción del concepto de victoria personal y colectiva? ¿Cómo se usan las repeticiones de términos y estructuras paralelas para respaldar la idea de victoria?⁸⁰ Trataremos de esclarecerlos una vez realizados los análisis pertinentes, mediante la metodología que mejor se aplique en este caso”.⁸¹

Proyecto de Investigación Lingüística III

Este Proyecto de Investigación tiene por objeto el estudio de la propaganda gráfica callejera de los partidos políticos, en la ciudad de Córdoba, entre el 25/05/2009 y el 25/06/2009, en el marco de las elecciones legislativas nacionales del veintiocho de junio de dos mil nueve.⁸²

Realizaremos este trabajo tomando como marco la Teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bajtín, para lo cual, analizaremos el mensaje de los afiches de carácter político como uno de los múltiples tipos de discurso que circulan en la sociedad, y que se reconoce por el contenido, el tipo de enunciado y la estructura de los mismos.⁸³ Podemos decir que el autor mencionado fue el primero en plantearse el problema de los géneros discursivos, tomando al enunciado como una unidad de comunicación, en el que deben tenerse en cuenta el hablante, la construcción del sujeto discursivo, el destinatario, el contenido, el contexto de enunciación, las formas que

⁷⁸ Cita, justificación.

⁷⁹ Propósito, consecuencia, justificación.

⁸⁰ Pregunta.

⁸¹ Especificación, justificación.

⁸² Propósito, localización.

⁸³ Cita, justificación.

adopta la afectividad y la valorización del hablante con respecto a su mensaje, el estilo y la presencia de otras voces en el texto, la polifonía (Bajtín, 2005: 248).⁸⁴

Más adelante, Julia Kristeva y Marc Angenot aportarían definiciones más comprensivas de las categorías de intertextualidad e interdiscursividad.⁸⁵

Una multiplicidad de facetas dignas de constituirse en objeto de investigación se desprende de los estudios mencionados. Además de las que poseen un carácter común a otros géneros discursivos, se destacan las que conforman el contenido, el tema y la estructura específica del género afiche político: identificación (o no) del partido político; nombres y cargos a los que se postulan los candidatos; fotografías (o no) de estos últimos; una propuesta y/o un lema partidarios; otras imágenes y colores que adquieren en ese contexto un carácter simbólico, como también lo tienen las relaciones de tamaño y cercanía, entre las fotografías de los políticos aspirantes, y entre estas últimas y los textos.⁸⁶

Para realizar la selección de los afiches, tomamos como referencia las encuestas publicadas en los diarios de mayor circulación de la ciudad de Córdoba en el mes inmediato anterior al comienzo de la campaña electoral, según lo taxativamente explicitado en la Ley N° 25.610 /2002 de Reforma del Código Nacional Electoral y la Ley N° 26.215 / 2007 de Financiamiento de los partidos políticos.⁸⁷

La razón que nos motiva en este proyecto de investigación es mostrar el vacío de propuestas de la campaña política de referencia y la apelación al desprestigio del “otro” como única estrategia.⁸⁸ Aspiramos así a aportar claridad a los electores a fin de que puedan discernir con mejores fundamentos las opciones políticas futuras.⁸⁹ Desde el punto de vista teórico, creemos que nuestro trabajo puede plantear un protocolo factible para investigar las significaciones que subyacen en los textos de la propaganda política.⁹⁰

⁸⁴ Cita, enumeración, justificación.

⁸⁵ Cita, comparación.

⁸⁶ Clasificación, consolidación.

⁸⁷ Especificación.

⁸⁸ Propósito.

⁸⁹ Consecuencia, justificación.

⁹⁰ Propósito, justificación.

Nos preguntamos: ¿qué expresiones representan en los afiches de propaganda política la intención de captar voluntades?, ¿qué tipos de enunciados se utilizan?, ¿a qué nivel de lengua se apela?, ¿en qué marcadores del discurso se manifiesta la subjetividad del enunciador?, ¿cómo dialogan en la propaganda analizada otros textos y discursos sociales?, ¿hay propuestas claras de gobierno?, ¿se apela al descrédito del oponente o del elector, a la advertencia o a la amenaza?⁹¹

Para intentar responder a estos interrogantes, entre todas las categorías teóricas ya enunciadas, nos proponemos analizar en la propaganda gráfica política callejera, los niveles de lengua, la presencia de categorías semánticas que den cuenta de la subjetividad del enunciador, las formas de intertextualidad e interdiscursividad, y el tema concreto del mensaje: si contiene propuestas políticas, si recurre a la descalificación o al tono admonitorio o bien, si es expresado dentro de un tono formal, de frases hechas.⁹²

El diseño metodológico por el que optamos nos permitirá – en el marco de las teorías enunciadas – profundizar la descripción de este material de propaganda política teniendo en cuenta los aspectos determinados en el párrafo precedente. Por otra parte, cabe enfatizar que en una investigación de carácter cualitativo, hemos elegido un diseño no experimental, toda vez que los hechos sociales no pueden replicarse en un laboratorio.⁹³ Es por tal razón que no pretendemos lograr una demostración de nuestra hipótesis, sino que intentaremos describir los componentes de este fenómeno.⁹⁴

En relación al estado de la cuestión, es oportuno señalar que no hemos encontrado antecedentes de estudios específicos acerca de la forma que aquí asume la propaganda política.

Proyecto de Investigación Lingüística IV

“Las relaciones sociales y políticas poseen características muy complejas, la Lingüística, como ciencia ocupada también por estos hechos, contribuye con

⁹¹ Pregunta.

⁹² Propósito, contraste.

⁹³ Propósito, justificación.

⁹⁴ Propósito.

herramientas útiles para su análisis.⁹⁵ Los discursos como reflejo de estas relaciones son considerados como un campo multidisciplinario a partir de los cuales se elaboran teorías que describen o explican las estructuras y las funciones del texto, entendido en un sentido amplio del término.⁹⁶

En estos tiempos en que nos vanagloriamos hablando del Estado de derecho, de la democracia, de los derechos individuales y sociales, resulta extemporáneo referirnos a conceptos tales como ‘abuso de poder, dominación y desigualdad’⁹⁷. Sin embargo, si incursionamos en los aportes hechos por el Análisis Crítico del Discurso y nos centramos en el discurso político, descubriremos que, tanto en las manifestaciones orales como en las escritas por las personalidades políticas, el mal uso del poder, el distanciamiento social y el personalismo - entre tantos otros disvalores políticos que harían extensa la enumeración- permanecen implícitos en estos actos de habla.⁹⁸

Por este motivo, fueron esenciales los lineamientos de Teun A. van Dijk ya que se entiende que la investigación debe cumplir una tarea que resulta más que importante, con la sociedad: ‘*dilucidar, comprender sus problemas...*’ (van Dijk en *Antrophos*, 1999: 23) puesto que el ACD se ocupa más de problemas que de teorías particulares.(ibídem)⁹⁹

El presente trabajo tomará un discurso manifestado por Luis Juez en el marco de su candidatura a gobernador de Córdoba luego de haber perdido las elecciones 2007 y en el que aludió a un supuesto fraude electoral.¹⁰⁰

Se identificará la existencia y el uso de las modalidades imperativas y apreciativas presentes en la discursividad del político en cuestión. A partir de ello, se podrá advertir o no si el enunciador marca su lugar de poder.¹⁰¹

Relacionado con este tema existe una ponencia (Cecchini y Romero, 2008: 5) en la cual se analizaron los discursos políticos desplegados en los avisos publicados en los principales diarios de Córdoba ubicándose dentro del marco teórico de Verón con

⁹⁵ Introducción, definición.

⁹⁶ Definición, refuerzo.

⁹⁷ Enumeración, especificación.

⁹⁸ Enumeración, definición.

⁹⁹ Cita, justificación.

¹⁰⁰ Especificación, propósito.

¹⁰¹ Propósito.

respecto al destinatario, al enunciador, y a las regularidades que presentan las estrategias discursivas de estos actos de habla.¹⁰²

Par centrarse en el presente tema de investigación se tomaron como ejes fundacionales los siguientes planteamientos: ¿Se identifican modalidades apreciativas e imperativas en el discurso político de Luis Juez?, ¿Estas modalidades están relacionadas a la idea de poder?, ¿Cómo genera relaciones de poder a través de su discurso Luis Juez?, ¿Estas modalidades están en función de la posición de poder del enunciador sobre sus enunciatarios?”¹⁰³

Proyecto de Investigación Lingüística V

“En el presente proyecto de investigación lingüística nos planteamos como tema el uso del humor retórico como estrategia de polarización en textos orales producidos por Luis Juez en el programa de televisión *Un mundo perfecto* en tiempos de campaña para las elecciones legislativas del 28 de junio del 2009 en la provincia de Córdoba.¹⁰⁴ Este proyecto tendrá lugar dentro del área de la pragmática y más específicamente dentro del análisis crítico del discurso.

Luis Juez fue intendente de la ciudad de Córdoba desde diciembre de 2007 hasta diciembre de 2009.¹⁰⁵ En las elecciones que se llevaron a cabo en junio de 2009 se presentó como candidato a Senador Nacional por el Partido Nuevo y finalmente obtuvo el cargo en el Senado. Durante la campaña electoral y a través de numerosas entrevistas, debates televisados y demás apariciones en los medios de comunicación se manifestó en su discurso un rasgo muy asociado a su imagen, el frecuente uso del humor. Éste, junto a un registro informal y el uso de expresiones coloquiales lo distinguía del resto de los candidatos, más formales y serios al manifestarse ante los medios.¹⁰⁶ Al observar esta peculiaridad en el discurso de Juez nos preguntamos qué posible función cumple el humor en la construcción de su imagen.

El programa televisivo al cual asistió Luis Juez es conducido por Roberto Pettinato, periodista con trayectoria en la televisión argentina que ha llevado a cabo en

¹⁰² Cita, justificación.

¹⁰³ Pregunta.

¹⁰⁴ Introducción, localización.

¹⁰⁵ Definición.

¹⁰⁶ Comparación.

los últimos años programas que tienen como temática principal el desarrollo de asuntos de interés general y de entretenimiento desde una perspectiva humorística. En este particular episodio, Luis Juez fue entrevistado por Pettinato con quien discutió temas personales y de índole política, especialmente relacionadas con su campaña. Sus respuestas manifiestan un reiterado uso del humor y por ende, encontramos esta entrevista de gran utilidad para el análisis de su discurso.¹⁰⁷

El lingüista norteamericano Michael Andrew Phillips- Anderson parte de la distinción de tres categorías para la identificación de eventos que busquen o produzcan risa o gracia como respuesta: lo risible, el humor y el humor retórico.¹⁰⁸ Mientras que la primera incluye aquellas instancias no intencionales de producir gracia, la segunda categoría sí conlleva tal intención. Por otro lado, el humor retórico es definido como ‘un acto lingüístico por parte de un hablante que conlleva la intención de causar gracia en el interlocutor con el propósito de generar un cambio de actitud o creencia (Phillips-Anderson, 2007:52).¹⁰⁹

Phillips- Anderson propone nueve funciones estratégicas que puede cumplir el humor retórico, agrupadas en tres categorías: según la predisposición de la audiencia, *dispositional strategies*; según la relación entre el humor retórico y el tema de habla, *topical strategies*; según si busca crear o mantener una determinada imagen propia y/o del oponente, *personal strategies*, en las cuales nos concentraremos específicamente.¹¹⁰ Las funciones estratégicas abarcadas por estas categorías tienen en común una principal función que las atraviesa a todas, la de favorecer la construcción de una imagen positiva del hablante y negativa del rival político en cuestión.¹¹¹ Van Dijk define este efecto del discurso de generar una contraposición antitética de un ‘nosotros’ positivo y un ‘otros’ negativo como estrategia de polarización.¹¹² De allí surgen interrogantes más claramente definidos: ¿Puede el humor ser explotado de manera tal que contribuya a la construcción de una imagen positiva de sí mismo y negativa del resto de los candidatos en el discurso mediático de Luis Juez?, ¿Qué funciones estratégicas dentro de las

¹⁰⁷ Evidencia.

¹⁰⁸ Cita, justificación.

¹⁰⁹ Cita, definición, justificación.

¹¹⁰ Cita, enumeración, justificación.

¹¹¹ Especificación, contraste.

¹¹² Cita, justificación.

propuestas por Phillips- Anderson cumplirían los diversas instancias de humor retórico identificadas en el discurso de Luis Juez?¹¹³

En este trabajo nos proponemos limitar el análisis a las instancias de humor retórico contenidas en las construcciones lingüísticas comúnmente denominadas ‘chistes’ o ‘bromas’.¹¹⁴ Éstas se caracterizan por la creatividad en la relación de conceptos y palabras y la utilización de recursos retóricos tales como la comparación o la metáfora; también suelen adoptar estructuras típicas que fácilmente permiten al oyente identificarlos.¹¹⁵

Dentro del Análisis Crítico del Discurso encontramos una amplia bibliografía sobre el rol de la metáfora en el discurso político.¹¹⁶ El humor, sin embargo, es un área que hasta hoy no ha recibido suficiente atención por parte de los analistas del discurso.¹¹⁷

Creemos que este tipo de investigación que nos proponemos posee gran relevancia social ya que puede contribuir a una lectura más crítica de los discursos políticos por parte de los votantes en tiempo de campañas electorales”.¹¹⁸

Proyecto de Investigación Lingüística VI

El discurso es un suceso comunicativo que expresa ideas, creencias y acciones que se originan en estructuras sociales y en procesos sociales en los cuales los individuos crean sentidos al interactuar con ellos.¹¹⁹ El análisis del discurso político permite esclarecer cuestiones culturales, históricas y sociales cuando es abordado como práctica social.¹²⁰ El discurso es usado estratégicamente en la práctica política y en el proceso de gobierno por lo tanto es imprescindible el estudio del mismo. Fairclough expresa que el uso del lenguaje contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social o

¹¹³ Pregunta.

¹¹⁴ Propósito, especificación.

¹¹⁵ Ejemplificación.

¹¹⁶ Refuerzo.

¹¹⁷ Definición.

¹¹⁸ Causa, justificación.

¹¹⁹ Introducción, definición.

¹²⁰ Definición.

puede transformarlo (2000:367).¹²¹ El gobierno mediante la difusión de sus actos e ideologías a través de medios masivos puede perdurar en el ejercicio del poder y en ocasiones llegar a abusar de dicho poder. Por lo tanto creemos que es importante analizar los discursos políticos y revelar las estrategias ocultas en ellos.¹²² Así, Ferreira, en un análisis del discurso de Menem destaca el autoritarismo característico del partido peronista “un discurso autoritario, cuyas propiedades tienen que ver con su carácter monológico, y con la sublimación de la autoridad” (Ferreira, 2004:14).¹²³

Nuestro objeto de estudio es el discurso inaugural de Cristina Fernández de Kirchner del 10 de Diciembre del 2007 en el que deliberadamente se ocultan los intereses del gobierno y se enmascara la realidad social y económica.¹²⁴ Nuestra investigación adquiere relevancia en la concientización de los ciudadanos, en la necesidad de un análisis crítico del discurso que permita tomar posiciones responsables para prevenir situaciones de injusticia social.¹²⁵

El tema de la investigación se inscribe en el área del Análisis Crítico del discurso. Abordaremos nuestro estudio desde una metodología cualitativo- descriptiva.¹²⁶ Al estudiar el discurso nos proponemos analizar las estrategias usadas para producir ideologías y manipular la sociedad en pos de los intereses del partido gobernante.¹²⁷ Para revelar las estrategias usadas en el discurso de la presidente Cristina Fernández de Kirchner nos preguntamos ¿Cuáles son las estrategias discursivas empleadas por CFK en sus discursos? ¿Cuáles son los significados atribuidos al “yo”? ¿Cómo representa a los destinatarios? ¿Qué sentidos se desprenden de los elementos léxicos?¹²⁸

Para realizar el análisis crítico del discurso tomaremos el enfoque de Fairclough y Wodak que se caracteriza por describir el discurso como práctica social e integrar toda la información del contexto que permita interpretar las dimensiones de un texto que ha

¹²¹ Cita, justificación.

¹²² Consecuencia, justificación.

¹²³ Cita, justificación.

¹²⁴ Definición.

¹²⁵ Propósito, justificación.

¹²⁶ Especificación, justificación.

¹²⁷ Propósito.

¹²⁸ Pregunta.

sido emitido en una situación específica.¹²⁹ Las relaciones entre el lenguaje y la sociedad son complejas y polifacéticas por lo que requieren un enfoque interdisciplinario (Wodak, 2003: 26).¹³⁰ Para ello se recurre a disciplinas como la sociología y la etnografía y a la lingüística.¹³¹ El ACD recurre a la teoría lingüística funcional sistémica para una adecuada comprensión del texto en sus tres dimensiones: ideacional, interpersonal y textual, distinguiendo en la dimensión interpersonal dos funciones: la construcción de identidades personales y sociales y la construcción de relaciones sociales.¹³²

Otros aportes al estudio del sujeto del discurso distinguen distintos tipos de participantes en una interacción comunicativa y su forma varía de acuerdo al tipo de interacción que dependerá del número de participantes y sus roles en dicha interacción. Tal es el caso del discurso político que es esencialmente polémico.¹³³ El discurso político puede ser dirigido a un otro positivo, el que comparte creencias y al mismo tiempo a un otro negativo al cual enfrenta. Teun Van Dijk caracteriza la polarización presente en el discurso político en términos de la representación positiva del locutor y la representación negativa del otro (2003:154)¹³⁴. Generalmente este tipo de discurso construye un adversario y tiene una múltiple destinación, se produce una suerte de desdoblamiento del destinatario por un lado los partidarios y por otro los opositores.¹³⁵ El discurso político se caracteriza porque no da cuenta de la realidad sino que refleja la autoridad y el poder de quien lo emite.¹³⁶ Entendemos por poder la relación que existe entre grupos e instituciones.¹³⁷ Esta relación incluye el control que ejerce un grupo o institución más poderosa y sus miembros sobre otros grupos e instituciones menos poderosos.¹³⁸

¹²⁹ Cita, paráfrasis, justificación.

¹³⁰ Cita, definición, justificación.

¹³¹ Propósito.

¹³² Enumeración, clasificación.

¹³³ Definición.

¹³⁴ Cita, justificación.

¹³⁵ Generalización.

¹³⁶ Concesión.

¹³⁷ Definición, especificación.

¹³⁸ Refuerzo.

Proyecto de Investigación Lingüística VII

“Hablar de los orígenes de la pragmática supone hacer referencia a distintas corrientes del siglo pasado. Originalmente formaba parte de la tríada sintaxis-semántica- pragmática referida a la semiótica. Así, la primera estudiaba las relaciones entre los signos, la segunda hacía referencia a los signos en relación a sus referentes y la última al estudio de los signos en relación a sus usuarios (Morris, 1994).¹³⁹

Gracias a la filosofía del lenguaje, de la cual se desprendieron ‘la teoría de los actos de habla’ (Austin, 1962) y ‘la lógica de la conversación’ (Grice, 1975), se consolidó la pragmática lingüística como disciplina encargada de analizar el lenguaje como instrumento de acción.¹⁴⁰ Se observa así un salto del estudio del texto al estudio del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Es por esto que Stephen Levinson la define como la teoría de los aspectos codificados del contexto (1993:57).¹⁴¹

El campo de la pragmática es un territorio muy amplio y en consecuencia los estudios sobre ciertos fenómenos o ciertas unidades son amplios y variados, lo cual no implica que sean completos y acabados.¹⁴²

Naturalmente la conversación es el fenómeno lingüístico mayormente analizado por la pragmática.¹⁴³ Levinson la define como el tipo más difundido de discurso familiar en el cual dos o más participantes se turnan libremente para hablar (1993: 289). El mismo autor propone dos modos distintos para su estudio. El primero es el Análisis del Discurso, el cual se basa en la aplicación de la metodología, los principios teóricos y los conceptos primitivos típicos de la lingüística (como reglas, fórmulas bien formadas, etc.). El segundo es el Análisis de la Conversación, esto es, un modo rigurosamente empírico de examinar datos (1993: 291).¹⁴⁴

Del Análisis de la Conversación se desprenden distintos aspectos de la conversación: alternancia de turnos, secuencias complementarias, organización

¹³⁹ Cita, enumeración, justificación.

¹⁴⁰ Cita, justificación.

¹⁴¹ Cita, justificación.

¹⁴² Definición.

¹⁴³ Definición.

¹⁴⁴ Cita, definición, enumeración, justificación.

global.¹⁴⁵Dada la vasta extensión, este trabajo se focalizará en particular en aquellos elementos lingüísticos llamados Marcadores Discursivos.

Ya se observa en O. Ducrot un interés sobre estas unidades lingüísticas (los marcadores discursivos), sobre las cuales declara que, aunque no poseen un significado, no modifican las condiciones de verdad de la proposición correspondiente al enunciado en el que aparecen (Ducrot en Arnoux et. Al., 2004: 315).¹⁴⁶

Carla Bazzanella en ‘Le facce del parlare’ expresa que en un principio los marcadores discursivos eran considerados como simples palabras o expresiones de relleno (1994: 147).¹⁴⁷ Actualmente se estudian porque evidencian la organización del discurso oral y las dificultades al momento de planificarlos, y porque muestran la relación del enunciado con la situación comunicativa.¹⁴⁸

Estas últimas características plantean los siguientes interrogantes: ¿cómo funcionan dichos marcadores discursivos en una conversación?, ¿en qué modo dejan ver las dificultades de planificación del discurso?, ¿de qué forma son usados por los interlocutores?¹⁴⁹, ciertamente todos estos interrogantes son amplios y solo podrían ser resueltos en un proyecto más ambicioso.

Al ser estudiante del Profesorado de Italiano no solo estudio la lengua como sistema lingüístico, sino también la cultura italiana. Hoy por hoy sin dudas el exponente más atractivo de Italia es Silvio Berlusconi, quien a pesar de sus últimos escándalos mantiene su posición como Primer Ministro. Es así como me interesé en particular por su discurso, o bien, me interesé por saber cómo organiza su discurso oral el Premier italiano.¹⁵⁰

Es por eso que este trabajo se limitará solo al análisis de los marcadores discursivos usados por el primer ministro italiano Silvio Berlusconi durante el reportaje realizado por el periodista Bruno Vespa en el programa ‘Porta a porta’ del canal RAI, el día 06 de mayo del corriente año.”¹⁵¹

¹⁴⁵ Clasificación.

¹⁴⁶ Cita, justificación.

¹⁴⁷ Cita, justificación.

¹⁴⁸ Causa.

¹⁴⁹ Pregunta.

¹⁵⁰ Refuerzo, justificación.

¹⁵¹ Paráfrasis.

Proyecto de Investigación Lingüística VIII

“El tema de investigación de este proyecto es la construcción de imágenes públicas de candidatos políticos en medios audiovisuales.¹⁵² Específicamente la representación de Hillary Clinton durante las campañas políticas de Estados Unidos en las elecciones presidenciales de 2008.¹⁵³ Para llevar a cabo esta investigación se analizarán dos comerciales difundidos en Estados Unidos.¹⁵⁴ Uno de ellos es ‘Invisible’ Y el otro, ‘My campaign song and ad for Hillary Clinton’. El primero forma parte de la campaña política de la candidata, y el segundo fue patrocinado por el partido opositor.

Esta investigación se inscribe dentro del área lingüística Análisis Crítico del Discurso (ACD) ya que se centrará en el estudio de los recursos lingüísticos utilizados para crear la imagen de dicha candidata.¹⁵⁵ Partimos de la noción de ‘discurso’ que se define, según Fairclough, como *el lenguaje en uso y un modo de acción* (Fairclough, 1995)¹⁵⁶. Este modo de acción, situado en un contexto particular, contribuye en la creación de identidades y relaciones sociales así como en los sistemas de conocimiento y creencias. Seguiremos el acercamiento multifuncional de Fairclough (1995), quien sostiene que un texto contiene tres categorías funcionales: ideacional, interpersonal y textual.¹⁵⁷ Partimos de la noción de Van Dijk (1998) quien propone un sistema de cuatro estrategias ideológicas que implica la expresión de actitudes e ideologías socialmente compartidas a través de modelos mentales.¹⁵⁸

Entre los antecedentes de investigaciones que han indagado acerca del discurso político, se puede mencionar un análisis de dos discursos llevado a cabo por Robin Lakoff (2001).¹⁵⁹ Dicho autor analiza las imágenes creadas a partir del uso de recursos lingüísticos en estos discursos.

Al ver los comerciales surgieron los siguientes interrogantes que se pretenden responder a la luz de esta investigación: ¿Cómo contribuyen los recursos lingüísticos a

¹⁵² Definición.

¹⁵³ Especificación.

¹⁵⁴ Propósito, localización.

¹⁵⁵ Causa, justificación.

¹⁵⁶ Cita, justificación.

¹⁵⁷ Cita, enumeración, justificación.

¹⁵⁸ Cita, justificación.

¹⁵⁹ Cita, refuerzo, justificación.

la construcción de la imagen de Hillary Clinton? ¿Qué estrategias discursivas son utilizadas para la representación? ¿Cuáles estrategias se utilizan para obtener una imagen positiva y una negativa? ¿Qué características son minimizadas y cuáles son enfatizadas en cada comercial?¹⁶⁰

Creemos que este trabajo puede contribuir a los estudios acerca del análisis del discurso de la propaganda política. El discurso está íntimamente relacionado con la transmisión de ideologías ya que las formas de hablar y de usar el lenguaje producen y reproducen formas de pensamiento.¹⁶¹ Estas formas de pensamiento pueden ser manipuladas a su vez por los recursos discursivos.¹⁶² Ampliar el conocimiento de estas estrategias de representación es muy importante en el momento de desarrollar y analizar propagandas políticas.”¹⁶³

Proyecto de Investigación Lingüística IX

El objeto de estudio de este trabajo es el análisis de la construcción de la imagen de los cuatro candidatos más importantes de la provincia de Córdoba, para las Elecciones Legislativas del 28 de junio de 2009, a través de los discursos de las propagandas televisivas de la campaña política.¹⁶⁴ Los candidatos por analizar son: Luis Juez, Eduardo Mondino, Ramón Mestre y Eduardo Acastello.¹⁶⁵

Dicha problemática será abordada desde el ‘Análisis crítico del discurso’.¹⁶⁶

La irrupción de la imagen y el marketing en la lucha electoral han provocado que los instrumentos tradicionales de comunicación política (conferencia radial, noticiario cinematográfico, mitin político), fueran desplazados por la televisión y la publicidad a través de nuevos géneros (aviso publicitario, entrevista televisiva, mesa de opinión, programas ‘no-políticos’, ya fueran éstos de actualidad, entretenimiento o humor).¹⁶⁷

¹⁶⁰ Pregunta.

¹⁶¹ Consecuencia, paráfrasis.

¹⁶² Recapitulación.

¹⁶³ Especificación, justificación.

¹⁶⁴ Propósito, definición, localización.

¹⁶⁵ Enumeración.

¹⁶⁶ Propósito, justificación.

¹⁶⁷ Evidencia, enumeración, consecuencia.

La televisión es uno de los medios masivos de comunicación más influyentes en la opinión pública.¹⁶⁸ La verdad o realidad queda constantemente alejada, vaga, imperceptible entre los trasfondos de todo mensaje dado.¹⁶⁹ Como consecuencia, hay una tendencia del electorado a elegir con un enfoque ‘personalista’ (se elige candidato por su imagen individual y no por su pertenencia partidaria o doctrinaria).¹⁷⁰

Es en este contexto en el cual los candidatos, a través de sus spots publicitarios, intentan atraer al electorado apelando a los valores personales y no a las propuestas de campaña o a la tradición del partido.

El problema planteado puede plasmarse a través de los siguientes interrogantes: ¿Qué imagen intentan crear los candidatos analizados?; ¿Qué estrategias discursivas utilizan para lograr dicho objetivo?¹⁷¹

Creemos que la importancia de este proyecto radica en el hecho de hacer manifiestas las estrategias discursivas que utilizan los políticos en el momento de intentar crear una imagen convincente, posibilitando la concientización, así como la reflexión por parte de la población sobre este tema. La mayoría de las veces esa imagen es creada con sutilezas que conllevan la captación por parte de los votantes de manera inconsciente y, por lo tanto, no crítica. Consideramos que con esta investigación se podrá generar una visión más crítica de la propaganda política.”¹⁷²

Proyecto de Investigación Lingüística X

“El presente proyecto de investigación lingüística se aboca al fenómeno de la elección de léxico en los discursos políticos de asunción de la presidenta argentina Cristina Fernández de Kirchner (10 de diciembre de 2007) y de la presidenta chilena Michelle Bachelet (11 de marzo de 2006).¹⁷³ El problema de investigación se basa en el análisis de la relación que existe entre los diferentes elementos léxicos y retóricos

¹⁶⁸ Definición, generalización.

¹⁶⁹ Evidencia.

¹⁷⁰ Consecuencia.

¹⁷¹ Pregunta.

¹⁷² Consecuencia, justificación.

¹⁷³ Propósito, localización.

utilizados por ambas presidentas latinoamericanas a fin de poder identificar posibles formas de manipulación hacia la audiencia.¹⁷⁴

El análisis crítico del discurso (ACD), según lo expuesto por Fairclough y Wodak (2000: 367), ‘interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura, como una forma de *práctica social*’; por lo tanto, el discurso no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social e histórico.¹⁷⁵ En el ámbito de la política, el discurso se ha convertido en una herramienta fundamental no sólo porque le permite a la clase dirigente dar a conocer sus opiniones y propuestas sino porque le permite, además, atraer al electorado. De esta manera, se torna fundamental la correcta elección de las formas y contenidos. En el presente trabajo de investigación podemos ver cómo el lenguaje de dos figuras políticas femeninas, contemporáneas y poderosas de América Latina, toma forma y se nutre de términos estratégicamente seleccionados para un determinado fin.¹⁷⁶ Con el objetivo de arribar a estas conclusiones, la investigación ha sido guiada por una serie de interrogantes: ¿Cuál es la función del léxico y de la retórica dentro de los discursos políticos de las presidentas Cristina Fernández de Kirchner y Michelle Bachelet? ¿Qué efectos persuasivos provoca en la audiencia? ¿Se proyecta alguna imagen de las presidentas en cuestión?¹⁷⁷

Considero de suma importancia indagar mediante este proyecto de investigación, cuál es la relación entre los elementos léxicos y retóricos en los discursos políticos a fin de tener en claro las distintas formas de manipulación de la sociedad por parte de la clase política de un país. Esta es una forma de entender la subjetividad que subyace a todo discurso político para crear así una consciencia social necesaria para la actuación responsable de todos los ciudadanos dentro de la sociedad.”¹⁷⁸

Funciones retóricas realizadas en el planteamiento del problema

Se puede observar que en el planteamiento del problema de los proyectos los estudiantes realizaron numerosas funciones retóricas. Se muestran esas FR -aglutinadas

¹⁷⁴ Hipotización, propósito.

¹⁷⁵ Cita, justificación.

¹⁷⁶ Evidencia.

¹⁷⁷ Pregunta.

¹⁷⁸ Refuerzo, justificación.

por proyecto- identificadas en cada planteamiento del problema; se mencionará una sola vez la aparición de una determinada FR:

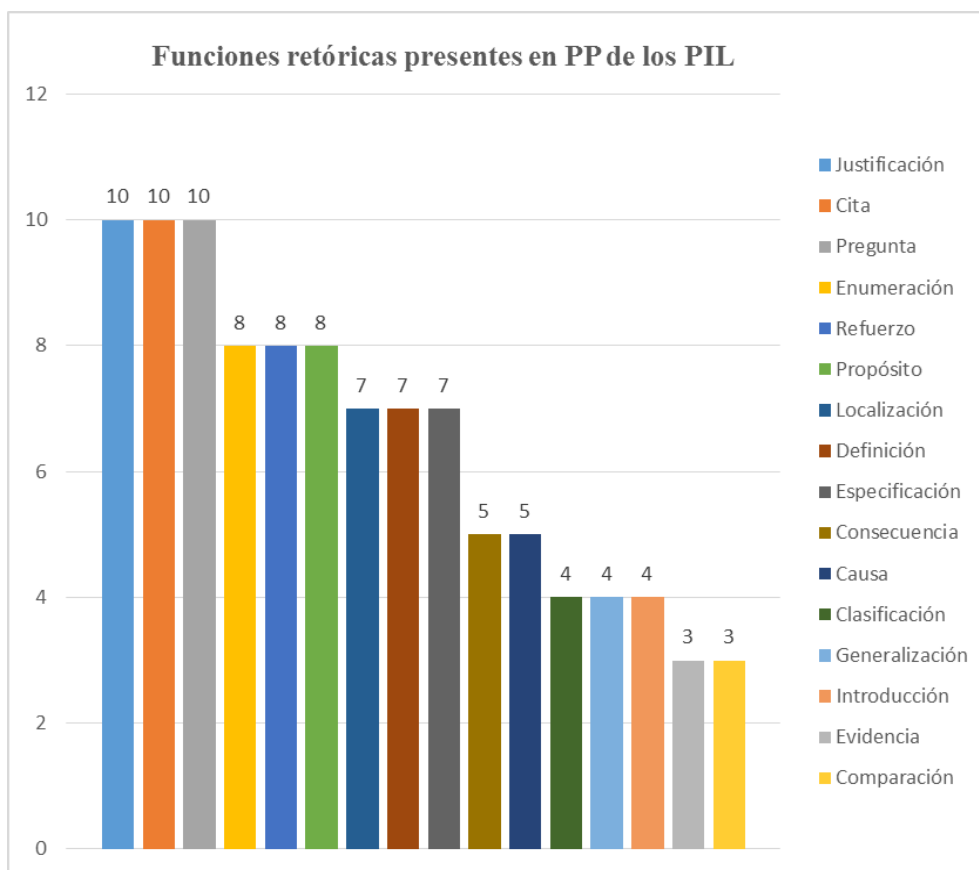
	Cau	Cita	Clas	Comp	Conces	Consec	Cons	Contr	Def	Ej	Enum	Esp	Evid	Gen	Just	Hip	Intr	Loc	Par	Preg	Prop	Rec	Ref
I	X	X		X			X					X		X	X			X		X	X		X
II	X	X				X			X		X	X		X	X		X			X	X		X
III		X	X	X		X	X				X	X			X			X		X	X		
IV		X						X	X		X	X			X		X	X		X	X		X
V	X	X		X				X	X	X	X	X	X		X		X	X		X			X
VI		X	X		X	X			X		X	X		X	X		X		X	X	X		X
VII	X	X	X						X		X				X				X	X			X
VIII	X	X				X			X		X	X			X			X	X	X	X	X	X
IX		X				X			X		X		X	X	X		X			X	X		
X		X	X										X		X	X		X		X	X		X

Libro de códigos

- Cau: causa.
- Cita: cita.
- Clas: clasificación.
- Comp: comparación.
- Conces: concesión.
- Consec: consecuencia.
- Cons: consolidación.
- Contr: contraste.
- Def: definición.
- Ej: ejemplificación.
- Enum: enumeración.
- Esp: especificación.
- Evid: evidencia.
- Gen: generalización.
- Just: justificación.
- Hip: hipotización.
- Intr: introducción.
- Loc: localización.
- Par: paráfrasis.
- Preg: pregunta.
- Prop: propósito.
- Rec: recapitulación.
- Ref: refuerzo.

A continuación, se representan gráficamente las funciones retóricas identificadas en el planteamiento del problema de los documentos:

Gráfico 24. Funciones retóricas realizadas en el planteamiento del problema de los proyectos (corpus B).



En el gráfico hemos representado la presencia de determinadas FR en el PP de los PIL cuando aparece en tres o más proyectos (queda sin graficar la ocurrencia de ciertas FR cuando es igual o menor a dos: concesión, consolidación, contraste, ejemplificación, hipotización, recapitulación).

Tomar en cuenta las FR empleadas en el planteamiento del problema de los PIL nos sirve de marco para comprender y describir la aplicación de la *justificación*, en ese contexto, como una forma de conocer las decisiones que toma el investigador al plantear su problema de investigación.

Recapitulando, podemos decir que las funciones retóricas realizadas en todos los proyectos son la *justificación*, la cita y la pregunta. En la mayoría de los proyectos fueron logradas la definición, la enumeración, el refuerzo, el propósito, la especificación y la localización.

Si comparamos lo que habían expresado realizar y lo que fehacientemente realizaron, ellos manifestaban elaborar en general- al producir textos académicos- FR como las citas y las *justificaciones* en mayor medida; de hecho, al observar los productos escritos, las FR más recurrentes resultan ser esas dos funciones y la pregunta. Si consideramos las treinta funciones retóricas definidas *ut supra* (apartado I.f) hay una coincidencia parcial entre lo que manifiestan realizar y lo que han logrado efectivamente: una variedad de veintitrés FR de las comprendidas en la taxonomía de Kaldor, Herriman y Rochecouste (citado en López Ferrero, 2005); dieciséis están representadas en el gráfico n° 24 y siete son las de menor aparición en el corpus procesado.

Las justificaciones realizadas por los autores de los proyectos en el planteamiento del problema

Las siguientes son las *justificaciones* extraídas de la sección del corpus B analizada, ya señaladas en contexto *ut supra*. Las matrices que presentamos a continuación tienen por objetivo aislar los casos de ocurrencia (matriz analítica V). En la columna central han sido dispuestas las J y en la columna derecha son especificadas otras funciones retóricas realizadas conjuntamente con la J; este aspecto es de fundamental relevancia, ya que la coexistencia de dos o más FR -en un mismo segmento discursivo- es un descubrimiento novedoso que ha surgido del análisis.

Luego de extraerlas interrelacionamos la presencia de estos recursos retóricos en el PP de los PIL con otros aspectos que aparecen en diferentes secciones del proyecto, sin pretensiones de exhaustividad -lógicamente- dada la magnitud de elementos puesto en juego en documentos de esta naturaleza. La búsqueda de esa interrelación pretende validar la productividad de las J detectadas en el PP.

PIL I

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
I	Nuestro trabajo se inscribe dentro del ACD como respuesta a ‘la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas cotidianas’ (Fairclough y Wodak 2000:369) que está en boga en estos momentos en el ámbito lingüístico. De acuerdo con Fairclough, en el discurso pueden construirse diferentes representaciones sociales entre ellas identidades	Cita.

	<p>sociales en las que nos enfocaremos en este trabajo.</p> <p>La importancia de la selección de dichas estrategias (discursivas) en la redacción de discursos políticos no es del todo reconocida por historiadores y politólogos. Sin embargo, el análisis del discurso nos permite revelar la manera cuidadosa y estratégica en la que los textos políticos son redactados y al mismo tiempo nos permite hacer público su contenido ideológico (Tolmach Lakoff 2001:309-327).</p> <p>Creemos que es importante llevar a cabo el análisis de textos elaborados por la elite política de un país ya que estos textos, al recibir mayor atención por parte de grandes audiencias, tienen mayor alcance e impacto social.</p> <p>Generalmente, las ideas expresadas en dichos textos pasan a ser contenidas o se reflejan dentro de otros discursos o cadenas discursivas (Carranza, 2007: 25).</p> <p>Hay que entender que si bien lo social modifica el discurso, el discurso ‘constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí’ (Fairclough y Wodak 2000:367).</p> <p>Esto es muy importante ya que los integrantes de una misma comunidad no comparten las mismas ideologías, por lo tanto, es bueno que ellas cuenten con herramientas que le(s) permitan entrar en diálogo con otras ideologías y que opten por la que más se adecue a su sistema de valores luego de realizar un cuidadoso análisis de las mismas.</p>	<p>Cita.</p> <p>Causa.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita, especificación, consolidación.</p> <p>Refuerzo, causa.</p>
--	---	---

PIL II

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
II	<p>El discurso político es retórico por naturaleza, debido a que intenta atraer la atención y aprobación de quien lo escucha o lo lee.</p> <p>La palabra “retórico” nos remite ineludiblemente a la presencia de figuras retóricas, las cuales cumplen una función persuasiva esencial en pos de la aprobación de la audiencia.</p> <p>El problema que nos planteamos se refiere a la construcción, mediante figuras retóricas, del concepto de victoria tanto personal como del pueblo afroamericano en el primer discurso de Barack Obama en el marco del resultado de las elecciones presidenciales de los Estados Unidos.</p>	<p>Definición, causa.</p> <p>Definición.</p> <p>Introducción.</p>

	<p>Dichas figuras retóricas constituyen elementos que nos provee la lengua para construir discursos; en palabras de Barbara Johnstone (2002), a medida que las personas construyen sus discursos, se valen de los recursos de la lengua y de los recursos de la cultura en la que están inmersos.</p> <p>Uno de los recursos lingüísticos ampliamente utilizados para fines estilísticos o retóricos de los cuales los hablantes se valen para formular sus discursos son las metáforas.</p> <p>Así como lo demuestra Saeed “<i>metaphor is ubiquitous in ordinary language</i>” [la metáfora es omnipresente en la lengua cotidiana] (Saeed, 1997:347).</p> <p>Las figuras retóricas que utiliza Obama en su discurso y que analizaremos en esta investigación son, en especial, la metáfora, la alusión y la repetición (o anáfora), todas en función de la construcción de la imagen de victoria individual (Barack Obama elegido presidente) y colectiva (el pueblo afroamericano, otrora discriminado y censurado, tiene como representante al máximo exponente de la política estadounidense durante los próximos cuatro años).</p> <p>Una de las metas del presente trabajo es reconocer cómo se articulan la función estilística de la metáfora, la repetición y la alusión con la transmisión del concepto de victoria personal y colectiva en dicho discurso.</p> <p>Para ello, inscribimos este trabajo de investigación en el Análisis crítico del discurso (ACD), al cual Fairclough define como el análisis de las relaciones entre tres dimensiones de la situación comunicativa: texto, práctica discursiva y práctica sociocultural (Fairclough, 1995: 56, 57).</p> <p>El ACD concibe las prácticas discursivas de una comunidad en términos de redes que se pueden denominar "órdenes del discurso" (Fairclough, 1995:55).</p> <p>Asimismo, en la teoría del análisis crítico del discurso se concibe que el discurso es una de las principales actividades por las cuales la ideología circula y se reproduce (Foucault citado por Johnstone, B. 2002:45).</p> <p>Según lo establece Barbara Johnstone, “<i>ways of talking produce and</i></p>	<p>Cita.</p> <p>Propósito.</p> <p>Cita.</p> <p>Refuerzo.</p> <p>Propósito, enumeración.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita, generalización.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita.</p>
--	--	---

	<p><i>reproduce ways of thinking, and ways of thinking can be manipulated via choices about grammar, style, wording, and every aspect of language</i>” [las formas de hablar producen y reproducen formas de pensar, y las formas de pensar se pueden manipular mediante elecciones gramaticales, de estilo, de palabras y de cada aspecto de la lengua] (Johnstone, 2002:45).</p> <p>Para llevar adelante el ACD, iniciaremos nuestra investigación con la técnica del Análisis de Contenido (AC), para el cual definimos categorías y unidades de análisis a fin de probar nuestra hipótesis.</p> <p>Trataremos de esclarecerlos una vez realizados los análisis pertinentes, mediante la metodología que mejor se aplique en este caso.</p>	<p>Propósito, consecuencia.</p> <p>Especificación.</p>
--	--	--

PIL III

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
III	<p>Realizaremos este trabajo tomando como marco la Teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bajtín, para lo cual, analizaremos el mensaje de los afiches de carácter político como uno de los múltiples tipos de discurso que circulan en la sociedad, y que se reconoce por el contenido, el tipo de enunciado y la estructura de los mismos.</p> <p>Podemos decir que el autor mencionado fue el primero en plantearse el problema de los géneros discursivos, tomando al enunciado como una unidad de comunicación, en el que deben tenerse en cuenta el hablante, la construcción del sujeto discursivo, el destinatario, el contenido, el contexto de enunciación, las formas que adopta la afectividad y la valorización del hablante con respecto a su mensaje, el estilo y la presencia de otras voces en el texto, la polifonía (Bajtín, 2005: 248).</p> <p>Aspiramos así a aportar claridad a los electores a fin de que puedan discernir con mejores fundamentos las opciones políticas futuras.</p> <p>Desde el punto de vista teórico, creemos que nuestro trabajo puede plantear un protocolo factible para investigar las significaciones que subyacen en los textos de la propaganda política.</p>	<p>Cita.</p> <p>Cita, enumeración.</p> <p>Consecuencia.</p> <p>Propósito.</p>

	<p>El diseño metodológico por el que optamos nos permitirá – en el marco de las teorías enunciadas – profundizar la descripción de este material de propaganda política teniendo en cuenta los aspectos determinados en el párrafo precedente. Por otra parte, cabe enfatizar que en una investigación de carácter cualitativo, hemos elegido un diseño no experimental, toda vez que los hechos sociales no pueden replicarse en un laboratorio.</p>	Propósito.
--	---	------------

PIL IV

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
IV	<p>Por este motivo, fueron esenciales los lineamientos de Teun A. van Dijk ya que se entiende que la investigación debe cumplir una tarea que resulta más que importante, con la sociedad: <i>‘dilucidar, comprender sus problemas...’</i> (van Dijk en <i>Antrophos</i>, 1999: 23) puesto que el ACD se ocupa más de problemas que de teorías particulares.(ibídem).</p> <p>Relacionado con este tema existe una ponencia (Cecchini y Romero, 2008: 5) en la cual se analizaron los discursos políticos desplegados en los avisos publicados en los principales diarios de Córdoba ubicándose dentro del marco teórico de Verón con respecto al destinatario, al enunciador, y a las regularidades que presentan las estrategias discursivas de estos actos de habla.</p>	<p>Cita.</p> <p>Cita.</p>

PIL V

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
V	<p>El lingüista norteamericano Michael Andrew Phillips- Anderson parte de la distinción de tres categorías para la identificación de eventos que busquen o produzcan risa o gracia como respuesta: lo risible, el humor y el humor retórico.</p> <p>Por otro lado, el humor retórico es definido como ‘un acto lingüístico por parte de un hablante que conlleva la intención de causar gracia en el interlocutor con el propósito de generar un cambio de actitud o creencia (Phillips- Anderson, 2007:52).</p> <p>Phillips- Anderson propone nueve funciones estratégicas que puede cumplir el humor retórico, agrupadas en tres categorías: según la predisposición de la audiencia, <i>dispositional strategies</i>; según la relación entre el humor retórico y el tema de habla, <i>topical strategies</i>; según si busca crear o mantener una determinada imagen propia y/o del oponente, <i>personal strategies</i>, en las cuales nos concentraremos específicamente.</p>	<p>Cita.</p> <p>Cita, definición.</p> <p>Cita, enumeración.</p>

	<p>Van Dijk define este efecto del discurso de generar una contraposición antitética de un ‘nosotros’ positivo y un ‘otros’ negativo como estrategia de polarización.</p> <p>Creemos que este tipo de investigación que nos proponemos posee gran relevancia social ya que puede contribuir a una lectura más crítica de los discursos políticos por parte de los votantes en tiempo de campañas electorales.</p>	<p>Cita.</p> <p>Causa.</p>
--	---	----------------------------

PIL VI

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
VI	<p>Fairclough expresa que el uso del lenguaje contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social o puede transformarlo (2000:367).</p> <p>El gobierno mediante la difusión de sus actos e ideologías a través de medios masivos puede perdurar en el ejercicio del poder y en ocasiones llegar a abusar de dicho poder. Por lo tanto creemos que es importante analizar los discursos políticos y revelar las estrategias ocultas en ellos.</p> <p>Así, Ferreira, en un análisis del discurso de Menem destaca el autoritarismo característico del partido peronista “un discurso autoritario, cuyas propiedades tienen que ver con su carácter monológico, y con la sublimación de la autoridad” (Ferreira, 2004:14).</p> <p>Nuestra investigación adquiere relevancia en la concientización de los ciudadanos, en la necesidad de un análisis crítico del discurso que permita tomar posiciones responsables para prevenir situaciones de injusticia social.</p> <p>El tema de la investigación se inscribe en el área del Análisis Crítico del discurso. Abordaremos nuestro estudio desde una metodología cualitativo- descriptiva.</p> <p>Para realizar el análisis crítico del discurso tomaremos el enfoque de Fairclough y Wodak que se caracteriza por describir el discurso como práctica social e integrar toda la información del contexto que permita interpretar las dimensiones de un texto que ha sido emitido en una situación específica.</p> <p>Las relaciones entre el lenguaje y la sociedad son complejas y</p>	<p>Cita.</p> <p>Consecuencia.</p> <p>Cita.</p> <p>Propósito.</p> <p>Especificación.</p> <p>Cita, paráfrasis.</p> <p>Cita, definición.</p>

<p>polifacéticas por lo que requieren un enfoque interdisciplinario (Wodak, 2003: 26).</p> <p>Teun Van Dijk caracteriza la polarización presente en el discurso político en términos de la representación positiva del locutor y la representación negativa del otro (2003:154).</p>	Cita.
--	-------

PIL VII

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
VII	<p>Hablar de los orígenes de la pragmática supone hacer referencia a distintas corrientes del siglo pasado. Originalmente formaba parte de la tríada sintaxis- semántica- pragmática referida a la semiótica. Así, la primera estudiaba las relaciones entre los signos, la segunda hacía referencia a los signos en relación a sus referentes y la última al estudio de los signos en relación a sus usuarios (Morris, 1994).</p> <p>Gracias a la filosofía del lenguaje, de la cual se desprendieron ‘la teoría de los actos de habla’ (Austin, 1962) y ‘la lógica de la conversación’ (Grice, 1975), se consolidó la pragmática lingüística como disciplina encargada de analizar el lenguaje como instrumento de acción.</p> <p>Se observa así un salto del estudio del texto al estudio del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Es por esto que Stephen Levinson la define como la teoría de los aspectos codificados del contexto (1993:57).</p> <p>Levinson la define como el tipo más difundido de discurso familiar en el cual dos o más participantes se turnan libremente para hablar (1993: 289). El mismo autor propone dos modos distintos para su estudio. El primero es el Análisis del Discurso, el cual se basa en la aplicación de la metodología, los principios teóricos y los conceptos primitivos típicos de la lingüística (como reglas, fórmulas bien formadas, etc.). El segundo es el Análisis de la Conversación, esto es, un modo rigurosamente empírico de examinar datos (1993: 291).</p> <p>Ya se observa en O. Ducrot un interés sobre estas unidades lingüísticas (los marcadores discursivos), sobre las cuales declara que, aunque no poseen un significado, no modifican las condiciones de verdad de la proposición correspondiente al enunciado en el que aparecen (Ducrot en Arnoux et. Al., 2004: 315).</p> <p>Carla Bazzanella en ‘Le facce del parlare’ expresa que en un</p>	<p>Cita, enumeración.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita, definición, enumeración.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita.</p>

	<p>principio los marcadores discursivos eran considerados como simples palabras o expresiones de relleno (1994: 147).</p> <p>Al ser estudiante del Profesorado de Italiano no solo estudio la lengua como sistema lingüístico, sino también la cultura italiana. Hoy por hoy sin dudas el exponente más atractivo de Italia es Silvio Berlusconi, quien a pesar de sus últimos escándalos mantiene su posición como Primer Ministro. Es así como me interesé en particular por su discurso, o bien, me interesé por saber cómo organiza su discurso oral el Premier italiano.</p>	Refuerzo.
--	---	-----------

PIL VIII

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
VIII	<p>Esta investigación se inscribe dentro del área lingüística Análisis Crítico del Discurso (ACD) ya que se centrará en el estudio de los recursos lingüísticos utilizados para crear la imagen de dicha candidata.</p> <p>Partimos de la noción de ‘discurso’ que se define, según Fairclough, como <i>el lenguaje en uso y un modo de acción</i> (Fairclough, 1995).</p> <p>Este modo de acción, situado en un contexto particular, contribuye en la creación de identidades y relaciones sociales así como en los sistemas de conocimiento y creencias. Seguiremos el acercamiento multifuncional de Fairclough (1995), quien sostiene que un texto contiene tres categorías funcionales: ideacional, interpersonal y textual.</p> <p>Partimos de la noción de Van Dijk (1998) quien propone un sistema de cuatro estrategias ideológicas que implica la expresión de actitudes e ideologías socialmente compartidas a través de modelos mentales.</p> <p>Entre los antecedentes de investigaciones que han indagado acerca del discurso político, se puede mencionar un análisis de dos discursos llevado a cabo por Robin Lakoff (2001).</p> <p>Ampliar el conocimiento de estas estrategias de representación es muy importante en el momento de desarrollar y analizar propagandas políticas.”</p>	<p>Causa.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita, enumeración.</p> <p>Cita.</p> <p>Cita, refuerzo.</p> <p>Especificación.</p>

PIL IX

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
IX	Dicha problemática será abordada desde el ‘Análisis crítico del	Propósito.

discurso’.	
Creemos que la importancia de este proyecto radica en el hecho de hacer manifiestas las estrategias discursivas que utilizan los políticos en el momento de intentar crear una imagen convincente, posibilitando la concientización, así como la reflexión por parte de la población sobre este tema. La mayoría de las veces esa imagen es creada con sutilezas que conllevan la captación por parte de los votantes de manera inconsciente y, por lo tanto, no crítica. Consideramos que con esta investigación se podrá generar una visión más crítica de la propaganda política.	Consecuencia.

PIL X

PIL	Justificaciones realizadas	FR coexistentes
X	<p>El análisis crítico del discurso (ACD), según lo expuesto por Fairclough y Wodak (2000: 367), ‘interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura, como una forma de <i>práctica social</i>’; por lo tanto, el discurso no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social e histórico.</p> <p>Considero de suma importancia indagar mediante este proyecto de investigación, cuál es la relación entre los elementos léxicos y retóricos en los discursos políticos a fin de tener en claro las distintas formas de manipulación de la sociedad por parte de la clase política de un país. Esta es una forma de entender la subjetividad que subyace a todo discurso político para crear así una consciencia social necesaria para la actuación responsable de todos los ciudadanos dentro de la sociedad.</p>	<p>Cita.</p> <p>Refuerzo.</p>

La *justificación*, en tanto función retórica, es realizada en simultaneidad con otras FR, vale decir no se da como función retórica pura: se realizan numerosas citas que se constituyen en *justificación*, señalando así generalmente la adscripción teórica del estudio que los autores se proponen llevar a cabo. Aparecen, a su vez, el propósito, la enumeración, la definición, el refuerzo y la causa, logrados cada uno de ellos a modo de J.

PIL I: el conjunto de FR es congruente con los aspectos teórico-metodológicos consignados en otras secciones del proyecto; no obstante, en el marco teórico es ampliado el espectro de fuentes citadas ya que se incorpora a Van Dijk (1996) y O’Callaghan (1990); en la metodología es citado el trabajo de Hernández Sampieri et alii. (1991), referencia ausente en el PP del PIL. Se observa que al producirse en forma

integrada nuestra unidad de observación con otras FR, en el PIL I cumple las funciones de citar fuentes bibliográficas, expresar causas de ciertas ideas, y también refuerza, especifica y consolida la posición argumentativa planteada en el componente analizado del proyecto.

PIL II: encontramos mayor profusión de FR, las cuales son realizadas conjuntamente con la justificación: introducción, definición, cita, causa, propósito, refuerzo, enumeración, generalización, consecuencia y especificación. La conjunción de estos elementos otorga un tenor argumentativo adecuado. La productividad de la realización de FR imprime versatilidad a la *justificación* lograda en esta sección del proyecto. En líneas generales hay congruencia con el marco teórico, el cual es uno de los más desarrollados del conjunto; en la metodología está especificada la fuente metodológica en la que se basan (Navarro y Díaz, 1995), la cual no ha sido explicitada en el PP del proyecto. Los PIL I y II al realizar la J metodológica en el PP no refieren a la fuente de metodología en la cual basan su trabajo, aunque sí disponen la información completa luego en la sección correspondiente del proyecto.

PIL III: la J está asociada a cuatro FR: la cita, la enumeración, la consecuencia y el propósito. Los planteos de aspectos teóricos en el PP cobran mayor relieve en el marco teórico del proyecto, donde son profundizadas las referencias a Bajtún (2005) y trabajadas nuevas inclusiones (Angenot, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1997; Barei, 1992, entre otras). No se cita fuente de metodología ni en el PP ni en ningún componente del proyecto.

PIL IV: es uno de los PIL con menor ocurrencia de J en su PP; también se produce la incorporación de fuentes bibliográficas en el marco teórico que no habían sido mencionadas en la primera sección del proyecto (Van Dijk, 2000; Verón, 1987; Richards, 1998; Giménez, 1983; Torresi, 1996; Maingueneau, 1980). Dado que se produce cierta dispersión de nociones teóricas extraídas de los autores mencionados, quienes elaboraron el proyecto no llegaron a definir las categorías de análisis que pretendían aplicar al corpus conformado, lo cual queda en evidencia porque no ha sido desarrollada la prueba piloto, exigida en la sección metodológica. En la Metodología del proyecto refieren en forma adecuada a una fuente de metodología para el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995).

PIL V: la J coexiste con la cita, la definición, la enumeración y la causa. Escasa congruencia entre PP y marco teórico (MT) con relación a la ubicación teórica del

estudio, ya que también se produce la integración de fuentes nuevas (Verschueren, 1999; Fairclough, 1995; Tolmach y Lakoff, 2001; Ducrot y Todorov, 1980). Al realizar la prueba piloto sí se afianzan en las categorías que ofrece la obra de Phillips-Anderson (2007) y Van Dijk (sin especificación de año). Al igual que en el caso anterior, el arco teórico que despliegan en el MT no es absolutamente congruente con el PP y solo es relativamente aprovechado en el tipo de análisis que llevan adelante, en fase piloto.

PIL VI: en el PP de este proyecto, coexiste la J con la cita, la consecuencia, el propósito, la especificación, la paráfrasis y la definición. La interrelación teórica entre el PP y el MT es más ajustada, ya que se sitúa en una línea clara de análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 2000). En cuanto a la ubicación en una cierta metodología se apela a Navarro y Díaz (1995). La posición argumentativa que se logra en el conjunto es coherente y el análisis que se lleva a cabo en la sección metodológica - a modo de prueba piloto- es exhaustivo.

PIL VII: si bien están incluidas en el PP del PIL todas las fuentes teóricas que luego van a ser tomadas como referencia y son ampliadas en el MT, es muy ambicioso el recorrido de integrar a todas las fuentes citadas. No obstante se logra en la sección metodológica un análisis preliminar de los datos muy productivo.

PIL VIII: es muy cercano, pertinente, el vínculo entre las J realizadas en el PP del PIL (con la cual coexisten la cita, la causa, la enumeración, el refuerzo y la especificación), los argumentos y fuentes bibliográficas consignadas en el documento. Los estudiantes autores del proyecto lograron aislar ciertas categorías productivas para el análisis, el cual se muestra -desarrollado- en la sección metodológica.

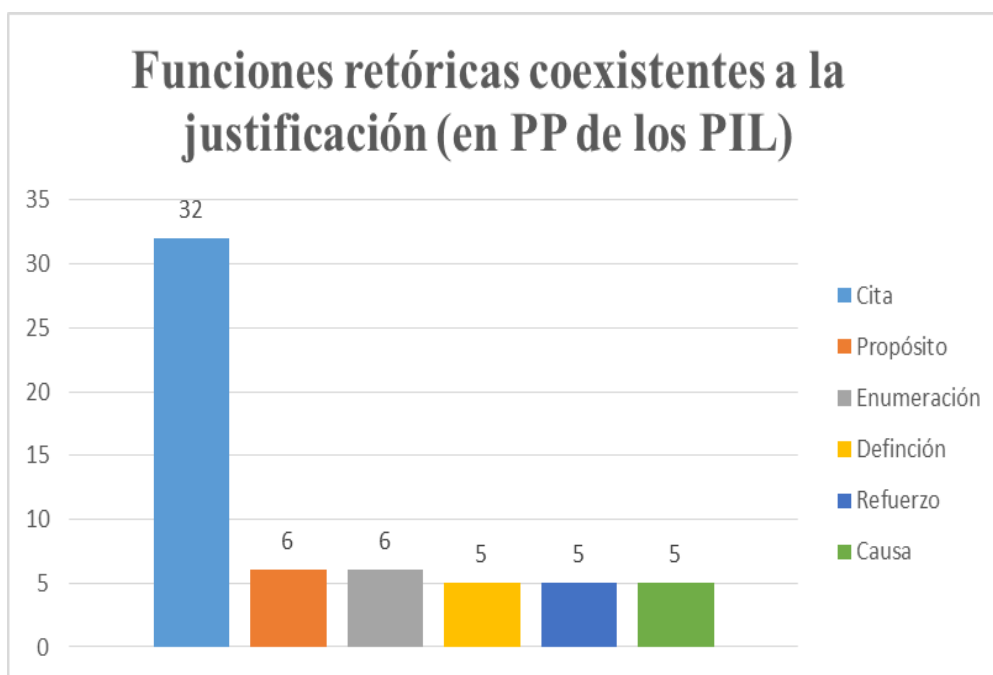
PIL IX: encontramos dos FR coexistentes a la J en el PP del PIL (propósito y consecuencia). En esta sección hay ausencia de referencias teóricas, es decir no existe mención de autores que sí serán luego citados en el MT o en la Metodología del proyecto. Si bien en el MT se posicionan los autores del proyecto en una cierta perspectiva (Wodak y Meyer, 2003; Fairclough y Wodak, 2000) no se logra en el desarrollo del trabajo la identificación y aplicación fehaciente de categorías probables para el análisis; solo existen unos comentarios generales respecto de un análisis preliminar del corpus, sin rigurosidad.

PIL X: en el PP de este proyecto hay dos FR que son realizadas conjuntamente con la J: la cita y el refuerzo. No obstante la brevedad del PP se deja en claro que ha sido elegido el análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 2000) como marco

teórico y metodología de análisis. La transferencia de estas herramientas se efectiviza en la prueba piloto, a través de la generación de matrices analíticas, la ejemplificación y una descripción focalizada.

Como hemos adelantado, en términos generales, se observa que en todos los casos se realiza la *justificación* (J) en forma simultánea con dos o más FR: cita, propósito, enumeración, definición, refuerzo, causa, por nombrar solo las más relevantes. Se representan estas en el siguiente gráfico:

Gráfico 25. Funciones retóricas coexistentes a la justificación (en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística)



En varias oportunidades se produce la combinación de tres FR en un mismo enunciado, por ejemplo: J, especificación y consolidación o J, refuerzo y causa (ambas combinaciones en el PIL I). De entre todas las FR con las cuales la J es combinada, prevalece la cita.

En el conjunto del material analizado, la J se realiza en el marco de otras FR y no existe en sí misma como función pura, sino que se da de modo integrado con otras FR como la cita, el propósito y la enumeración en mayor medida. La combinación de la cita y la J otorga anclaje teórico a la investigación que va a ser realizada, de allí que sea

el recurso más utilizado por los autores de los proyectos. Si consideramos las funciones retóricas aplicadas al realizar la *justificación* podemos aseverar que en menor medida son producidas la definición, el refuerzo y la causa. En los casos identificados en nuestro corpus, para realizar una función retórica necesariamente debieron ser puestas en juego otras funciones.

III.c.2. La realización de aspectos metodológicos al justificar

Uno de los objetivos de nuestra investigación plantea identificar los aspectos metodológicos logrados al realizar la función retórica *justificación* en el PP de los PIL: aspectos teóricos (AT), aspectos metodológicos (AM) o aspectos prácticos (AP). Se presenta a continuación un análisis de la *justificación*, atribuyéndole el carácter teórico, metodológico o práctico que los estudiantes hayan determinado al escribir.

Hemos considerado la mención de cuestiones teóricas como *justificaciones* de carácter teórico aun cuando no están explícitos los autores y años de las fuentes en que se está sustentando un determinado enunciado.¹⁷⁹ Por lo tanto, dejamos en claro que cuando existe una cita de autoridad (aun sin la mención del apellido del autor correspondiente) en el planteamiento del problema, quien elaboró el proyecto está justificando la pertenencia teórica de la investigación que se propone llevar adelante; esto equivale a decir que cuando identificamos una cita (FR) advertimos que en forma coexistente hay una justificación cuyo aspecto metodológico relevante es de orden teórico (AT).

Las justificaciones basadas en aspectos metodológicos generalmente no poseen la referencia a autores en los que se basan, sin embargo las hemos considerado dentro de esta categoría (AM), ya que advertimos que no es usual la referencia a fuentes de metodología.

Las justificaciones en donde son señalados -por parte de los autores de los proyectos- aspectos de carácter práctico (AP) o que puedan tener relevancia social han

¹⁷⁹ En varios casos se menciona un aspecto teórico, sin la debida alusión al autor o al año de publicación de una obra, característica que no tomamos en cuenta porque corresponde a factores normativos, los cuales exceden al recorte de nuestra problemática.

sido indicadas como una unidad, dado que hemos advertido que generalmente son dos condiciones que aparecen asociadas.

En las matrices que se muestran a continuación han sido dispuestas -en la columna central- las justificaciones que venimos analizando y en la columna de la derecha los aspectos metodológicos logrados al realizarlas (matriz analítica VI).

PIL I

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
I	<p>Nuestro trabajo se inscribe dentro del ACD como respuesta a ‘la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas cotidianas’ (Fairclough y Wodak 2000:369) que está en boga en estos momentos en el ámbito lingüístico. De acuerdo con Fairclough, en el discurso pueden construirse diferentes representaciones sociales entre ellas identidades sociales en las que nos enfocaremos en este trabajo.</p> <p>La importancia de la selección de dichas estrategias (discursivas) en la redacción de discursos políticos no es del todo reconocida por historiadores y politólogos. Sin embargo, el análisis del discurso nos permite revelar la manera cuidadosa y estratégica en la que los textos políticos son redactados y al mismo tiempo nos permite hacer público su contenido ideológico (Tolmach Lakoff 2001:309-327).</p> <p>Creemos que es importante llevar a cabo el análisis de textos elaborados por la elite política de un país ya que estos textos, al recibir mayor atención por parte de grandes audiencias, tienen mayor alcance e impacto social.</p> <p>Generalmente, las ideas expresadas en dichos textos pasan a ser contenidas o se reflejan dentro de otros discursos o cadenas discursivas (Carranza, 2007: 25).</p> <p>Hay que entender que si bien lo social modifica el discurso, el discurso ‘constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí’ (Fairclough y Wodak 2000:367).</p> <p>Esto es muy importante ya que los integrantes de una misma comunidad no comparten las mismas ideologías, por lo tanto, es bueno que ellas cuenten con herramientas que le(s) permitan entrar en diálogo con otras ideologías y que opten por la que más se adecue a su sistema de valores luego de realizar un cuidadoso análisis de las mismas.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p>

PIL II

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
II	<p>El discurso político es retórico por naturaleza, debido a que intenta atraer la atención y aprobación de quien lo escucha o lo lee.</p> <p>La palabra “retórico” nos remite ineludiblemente a la presencia de figuras retóricas, las cuales cumplen una función persuasiva esencial en pos de la aprobación de la audiencia.</p> <p>El problema que nos planteamos se refiere a la construcción, mediante figuras retóricas, del concepto de victoria tanto personal como del pueblo afroamericano en el primer discurso de Barack Obama en el marco del resultado de las elecciones presidenciales de los Estados Unidos.</p> <p>Dichas figuras retóricas constituyen elementos que nos provee la lengua para construir discursos; en palabras de Barbara Johnstone (2002), a medida que las personas construyen sus discursos, se valen de los recursos de la lengua y de los recursos de la cultura en la que están inmersos.</p> <p>Uno de los recursos lingüísticos ampliamente utilizados para fines estilísticos o retóricos de los cuales los hablantes se valen para formular sus discursos son las metáforas.</p> <p>Así como lo demuestra Saeed “<i>metaphor is ubiquitous in ordinary language</i>” [la metáfora es omnipresente en la lengua cotidiana] (Saeed, 1997:347).</p> <p>Las figuras retóricas que utiliza Obama en su discurso y que analizaremos en esta investigación son, en especial, la metáfora, la alusión y la repetición (o anáfora), todas en función de la construcción de la imagen de victoria individual (Barack Obama elegido presidente) y colectiva (el pueblo afroamericano, otrora discriminado y censurado, tiene como representante al máximo exponente de la política estadounidense durante los próximos cuatro años).</p> <p>Una de las metas del presente trabajo es reconocer cómo se articulan la función estilística de la metáfora, la repetición y la alusión con la transmisión del concepto de victoria personal y colectiva en dicho discurso.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Metodológico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>

	<p>Para ello, inscribimos este trabajo de investigación en el Análisis crítico del discurso (ACD), al cual Fairclough define como el análisis de las relaciones entre tres dimensiones de la situación comunicativa: texto, práctica discursiva y práctica sociocultural (Fairclough, 1995: 56, 57).</p> <p>El ACD concibe las prácticas discursivas de una comunidad en términos de redes que se pueden denominar "órdenes del discurso" (Fairclough, 1995:55).</p> <p>Asimismo, en la teoría del análisis crítico del discurso se concibe que el discurso es una de las principales actividades por las cuales la ideología circula y se reproduce (Foucault citado por Johnstone, B. 2002:45).</p> <p>Según lo establece Barbara Johnstone, "<i>ways of talking produce and reproduce ways of thinking, and ways of thinking can be manipulated via choices about grammar, style, wording, and every aspect of language</i>" [las formas de hablar producen y reproducen formas de pensar, y las formas de pensar se pueden manipular mediante elecciones gramaticales, de estilo, de palabras y de cada aspecto de la lengua] (Johnstone, 2002:45).</p> <p>Para llevar adelante el ACD, iniciaremos nuestra investigación con la técnica del Análisis de Contenido (AC), para el cual definiremos categorías y unidades de análisis a fin de probar nuestra hipótesis.</p> <p>Trataremos de esclarecerlos una vez realizados los análisis pertinentes, mediante la metodología que mejor se aplique en este caso.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Metodológico.</p> <p>Metodológico.</p>
--	---	---

PIL III

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
III	<p>Realizaremos este trabajo tomando como marco la Teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bajtín, para lo cual, analizaremos el mensaje de los afiches de carácter político como uno de los múltiples tipos de discurso que circulan en la sociedad, y que se reconoce por el contenido, el tipo de enunciado y la estructura de los mismos.</p> <p>Podemos decir que el autor mencionado fue el primero en plantearse</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>

	<p>el problema de los géneros discursivos, tomando al enunciado como una unidad de comunicación, en el que deben tenerse en cuenta el hablante, la construcción del sujeto discursivo, el destinatario, el contenido, el contexto de enunciación, las formas que adopta la afectividad y la valorización del hablante con respecto a su mensaje, el estilo y la presencia de otras voces en el texto, la polifonía (Bajtín, 2005: 248).</p> <p>Aspiramos así a aportar claridad a los electores a fin de que puedan discernir con mejores fundamentos las opciones políticas futuras.</p> <p>Desde el punto de vista teórico, creemos que nuestro trabajo puede plantear un protocolo factible para investigar las significaciones que subyacen en los textos de la propaganda política.</p> <p>El diseño metodológico por el que optamos nos permitirá – en el marco de las teorías enunciadas – profundizar la descripción de este material de propaganda política teniendo en cuenta los aspectos determinados en el párrafo precedente. Por otra parte, cabe enfatizar que en una investigación de carácter cualitativo, hemos elegido un diseño no experimental, toda vez que los hechos sociales no pueden replicarse en un laboratorio.</p>	<p>Práctico y de relevancia social.</p> <p>Metodológico.</p> <p>Metodológico.</p>
--	--	---

PIL IV

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
IV	<p>Por este motivo, fueron esenciales los lineamientos de Teun A. van Dijk ya que se entiende que la investigación debe cumplir una tarea que resulta más que importante, con la sociedad: <i>‘dilucidar, comprender sus problemas...’</i> (van Dijk en <i>Antrophos</i>, 1999: 23) puesto que el ACD se ocupa más de problemas que de teorías particulares.(ibídem).</p> <p>Relacionado con este tema existe una ponencia (Cecchini y Romero, 2008: 5) en la cual se analizaron los discursos políticos desplegados en los avisos publicados en los principales diarios de Córdoba ubicándose dentro del marco teórico de Verón con respecto al destinatario, al enunciador, y a las regularidades que presentan las estrategias discursivas de estos actos de habla.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>

PIL V

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
V	<p>El lingüista norteamericano Michael Andrew Phillips- Anderson parte de la distinción de tres categorías para la identificación de eventos que busquen o produzcan risa o gracia como respuesta: lo risible, el humor y el humor retórico.</p> <p>Por otro lado, el humor retórico es definido como ‘un acto lingüístico por parte de un hablante que conlleva la intención de causar gracia en el interlocutor con el propósito de generar un cambio de actitud o creencia (Phillips- Anderson, 2007:52).</p> <p>Phillips- Anderson propone nueve funciones estratégicas que puede cumplir el humor retórico, agrupadas en tres categorías: según la predisposición de la audiencia, <i>dispositional strategies</i>; según la relación entre el humor retórico y el tema de habla, <i>topical strategies</i>; según si busca crear o mantener una determinada imagen propia y/o del oponente, <i>personal strategies</i>, en las cuales nos concentraremos específicamente.</p> <p>Van Dijk define este efecto del discurso de generar una contraposición antitética de un ‘nosotros’ positivo y un ‘otros’ negativo como estrategia de polarización.</p> <p>Creemos que este tipo de investigación que nos proponemos posee gran relevancia social ya que puede contribuir a una lectura más crítica de los discursos políticos por parte de los votantes en tiempo de campañas electorales.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p>

PIL VI

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
VI	<p>Fairclough expresa que el uso del lenguaje contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social o puede transformarlo (2000:367).</p> <p>El gobierno mediante la difusión de sus actos e ideologías a través de medios masivos puede perdurar en el ejercicio del poder y en ocasiones llegar a abusar de dicho poder. Por lo tanto creemos que es importante analizar los discursos políticos y revelar las estrategias ocultas en ellos.</p> <p>Así, Ferreira, en un análisis del discurso de Menem destaca el autoritarismo característico del partido peronista “un discurso autoritario, cuyas propiedades tienen que ver con su carácter monológico, y con la sublimación de la autoridad” (Ferreira, 2004:14).</p>	<p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p> <p>Teórico.</p>

	<p>Nuestra investigación adquiere relevancia en la concientización de los ciudadanos, en la necesidad de un análisis crítico del discurso que permita tomar posiciones responsables para prevenir situaciones de injusticia social.</p> <p>El tema de la investigación se inscribe en el área del Análisis Crítico del discurso. Abordaremos nuestro estudio desde una metodología cualitativo- descriptiva.</p> <p>Para realizar el análisis crítico del discurso tomaremos el enfoque de Fairclough y Wodak que se caracteriza por describir el discurso como práctica social e integrar toda la información del contexto que permita interpretar las dimensiones de un texto que ha sido emitido en una situación específica.</p> <p>Las relaciones entre el lenguaje y la sociedad son complejas y polifacéticas por lo que requieren un enfoque interdisciplinario (Wodak, 2003: 26).</p> <p>Teun Van Dijk caracteriza la polarización presente en el discurso político en términos de la representación positiva del locutor y la representación negativa del otro (2003:154).</p>	<p>Práctico y de relevancia social.</p> <p>Metodológico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>
--	--	--

PIL VII

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
VII	<p>Hablar de los orígenes de la pragmática supone hacer referencia a distintas corrientes del siglo pasado. Originalmente formaba parte de la tríada sintaxis- semántica- pragmática referida a la semiótica. Así, la primera estudiaba las relaciones entre los signos, la segunda hacía referencia a los signos en relación a sus referentes y la última al estudio de los signos en relación a sus usuarios (Morris, 1994).</p> <p>Gracias a la filosofía del lenguaje, de la cual se desprendieron ‘la teoría de los actos de habla’ (Austin, 1962) y ‘la lógica de la conversación’ (Grice, 1975), se consolidó la pragmática lingüística como disciplina encargada de analizar el lenguaje como instrumento de acción.</p> <p>Se observa así un salto del estudio del texto al estudio del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Es por esto que Stephen Levinson la define como la teoría de los aspectos codificados del contexto (1993:57).</p> <p>Levinson la define como el tipo más difundido de discurso</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>

	<p>familiar en el cual dos o más participantes se turnan libremente para hablar (1993: 289). El mismo autor propone dos modos distintos para su estudio. El primero es el Análisis del Discurso, el cual se basa en la aplicación de la metodología, los principios teóricos y los conceptos primitivos típicos de la lingüística (como reglas, fórmulas bien formadas, etc.). El segundo es el Análisis de la Conversación, esto es, un modo rigurosamente empírico de examinar datos (1993: 291).</p> <p>Ya se observa en O. Ducrot un interés sobre estas unidades lingüísticas (los marcadores discursivos), sobre las cuales declara que, aunque no poseen un significado, no modifican las condiciones de verdad de la proposición correspondiente al enunciado en el que aparecen (Ducrot en Arnoux et. Al., 2004: 315).</p> <p>Carla Bazzanella en ‘Le facce del parlare’ expresa que en un principio los marcadores discursivos eran considerados como simples palabras o expresiones de relleno (1994: 147).</p> <p>Al ser estudiante del Profesorado de Italiano no solo estudio la lengua como sistema lingüístico, sino también la cultura italiana. Hoy por hoy sin dudas el exponente más atractivo de Italia es Silvio Berlusconi, quien a pesar de sus últimos escándalos mantiene su posición como Primer Ministro. Es así como me interesé en particular por su discurso, o bien, me interesé por saber cómo organiza su discurso oral el Premier italiano.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p>
--	--	---

PIL VIII

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
VIII	<p>Esta investigación se inscribe dentro del área lingüística Análisis Crítico del Discurso (ACD) ya que se centrará en el estudio de los recursos lingüísticos utilizados para crear la imagen de dicha candidata.</p> <p>Partimos de la noción de ‘discurso’ que se define, según Fairclough, como <i>el lenguaje en uso y un modo de acción</i> (Fairclough, 1995).</p> <p>Este modo de acción, situado en un contexto particular, contribuye en la creación de identidades y relaciones sociales así como en los sistemas de conocimiento y creencias. Seguiremos el acercamiento multifuncional de Fairclough (1995), quien sostiene que un texto contiene tres categorías funcionales: ideacional, interpersonal y textual.</p>	<p>Metodológico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p>

	<p>Partimos de la noción de Van Dijk (1998) quien propone un sistema de cuatro estrategias ideológicas que implica la expresión de actitudes e ideologías socialmente compartidas a través de modelos mentales.</p> <p>Entre los antecedentes de investigaciones que han indagado acerca del discurso político, se puede mencionar un análisis de dos discursos llevado a cabo por Robin Lakoff (2001).</p> <p>Ampliar el conocimiento de estas estrategias de representación es muy importante en el momento de desarrollar y analizar propagandas políticas.</p>	<p>Teórico.</p> <p>Teórico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p>
--	--	---

PIL IX

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
IX	<p>Dicha problemática será abordada desde el ‘Análisis crítico del discurso’.</p> <p>Creemos que la importancia de este proyecto radica en el hecho de hacer manifiestas las estrategias discursivas que utilizan los políticos en el momento de intentar crear una imagen convincente, posibilitando la concientización, así como la reflexión por parte de la población sobre este tema. La mayoría de las veces esa imagen es creada con sutilezas que conllevan la captación por parte de los votantes de manera inconsciente y, por lo tanto, no crítica. Consideramos que con esta investigación se podrá generar una visión más crítica de la propaganda política.</p>	<p>Metodológico.</p> <p>Práctico y de relevancia social.</p>

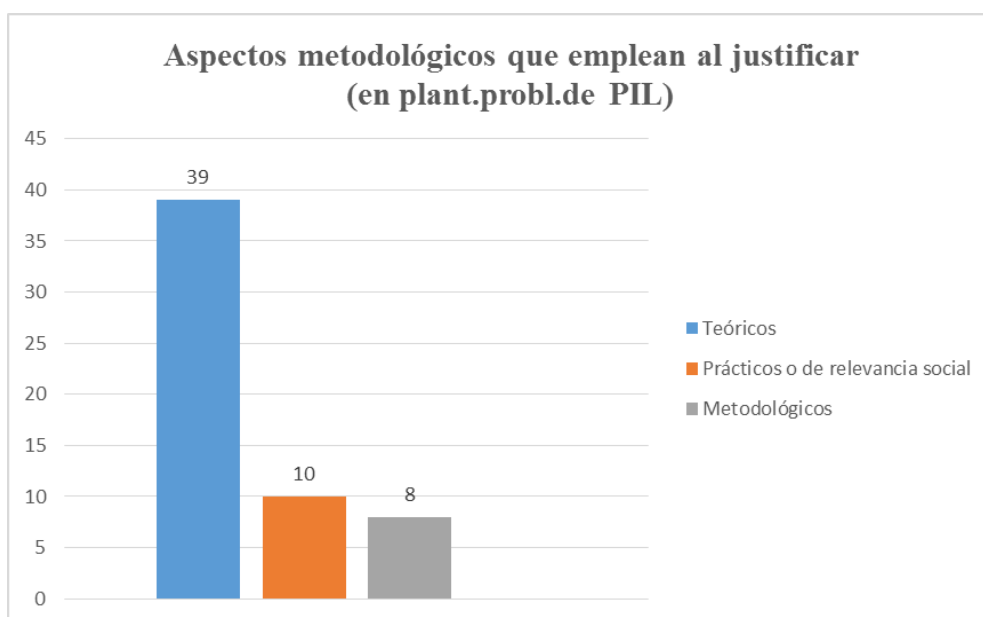
PIL X

PIL	Justificaciones realizadas	Aspectos metodológicos
X	<p>El análisis crítico del discurso (ACD), según lo expuesto por Fairclough y Wodak (2000: 367), ‘interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura, como una forma de <i>práctica social</i>’; por lo tanto, el discurso no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social e histórico.</p>	<p>Teórico.</p>

<p>Considero de suma importancia indagar mediante este proyecto de investigación, cuál es la relación entre los elementos léxicos y retóricos en los discursos políticos a fin de tener en claro las distintas formas de manipulación de la sociedad por parte de la clase política de un país. Esta es una forma de entender la subjetividad que subyace a todo discurso político para crear así una consciencia social necesaria para la actuación responsable de todos los ciudadanos dentro de la sociedad.</p>	<p>Práctico y de relevancia social.</p>
---	---

Se presentan en el siguiente gráfico las frecuencias obtenidas.

Gráfico 26. Aspectos metodológicos que emplean al justificar (plant. probl. de PIL)



En los aspectos metodológicos incluidos al justificar por parte de los alumnos, se advierte la preponderancia de nociones teóricas, por encima de las otras posibilidades de justificación (metodológicas y prácticas o de relevancia social). Si comparamos los aspectos metodológicos que pueden ponerse en juego (AT, AM y AP) advertimos que enfatizan en sus *justificaciones* el de carácter teórico; los aspectos metodológicos y prácticos han sido escasamente logrados.

III.c.3. Los argumentos en la *justificación*

En esta sección presentamos los tipos de argumentos elaborados al realizar la función retórica *justificación* por parte de los alumnos en el PP de sus PIL. En el marco teórico hemos establecido ciertas distinciones conceptuales contenidas en la clasificación de Weston (2014), quien concibe cuatro variedades: argumentos mediante ejemplos, argumentos por analogía, argumentos de autoridad o argumentos por la causa. Se presentan en las siguientes matrices la asignación de un tipo de argumento u otro - en la columna de la derecha- a las J, dispuestas en la columna central.

Debido a que hallamos algunas justificaciones que no encuadran claramente en la taxonomía westoniana, como un modo de validar la atribución de una categoría argumental (Weston, 2014) a un determinado ejemplo del corpus, nos hemos asegurado la pertenencia a la misma identificando ciertos conectores o marcadores (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008); estimamos con ello fundamentar en forma suficiente la distribución llevada a cabo.

En algunos casos, hemos considerado que se trata de argumentos de autoridad aunque no estuviese mencionado el autor, cuando se hace referencia a una línea teórica reconocible, ya que se puede argumentar sin explicitar un determinado autor, vale decir, no es una exigencia de la categoría ‘argumento’; no obstante, especificamos si está explícito el autor (indicando con c/a, con autor) o no (indicando con s/a, sin autor).

Las matrices dispuestas a continuación constituyen el dispositivo analítico VII.

PIL I

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
I	Nuestro trabajo se inscribe dentro del ACD como respuesta a ‘la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas cotidianas’ (Fairclough y Wodak 2000:369) que está en boga en estos momentos en el ámbito lingüístico. De acuerdo con Fairclough, en el discurso pueden construirse diferentes representaciones sociales entre ellas identidades sociales en las que nos enfocaremos en este trabajo.	A.de autoridad (c/a).
	La importancia de la selección de dichas estrategias (discursivas) en la redacción de discursos políticos no es del todo reconocida por historiadores y politólogos. Sin embargo, el análisis del discurso nos permite revelar la manera cuidadosa y estratégica en la que los textos	A.de autoridad (c/a).

	<p>políticos son redactados y al mismo tiempo nos permite hacer público su contenido ideológico (Tolmach Lakoff 2001:309-327).</p> <p>Creemos que es importante llevar a cabo el análisis de textos elaborados por la elite política de un país <u>ya que</u> estos textos, al recibir mayor atención por parte de grandes audiencias, tienen mayor alcance e impacto social.</p> <p>Generalmente, las ideas expresadas en dichos textos pasan a ser contenidas o se reflejan dentro de otros discursos o cadenas discursivas (Carranza, 2007: 25).</p> <p>Hay que entender que si bien lo social modifica el discurso, el discurso ‘constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí’ (Fairclough y Wodak 2000:367).</p> <p>Esto es muy importante <u>ya que</u> los integrantes de una misma comunidad no comparten las mismas ideologías, por lo tanto, es bueno que ellas cuenten con herramientas que le(s) permitan entrar en diálogo con otras ideologías y que opten por la que más se adecue a su sistema de valores luego de realizar un cuidadoso análisis de las mismas.</p>	<p>A.causal (conector de base causal causativo).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conector de base causal causativo).</p>
--	---	---

PIL II

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
II	<p>El discurso político es retórico por naturaleza, <u>debido a que</u> intenta atraer la atención y aprobación de quien lo escucha o lo lee.</p> <p>La palabra “retórico” nos remite ineludiblemente a la presencia de figuras retóricas, las cuales cumplen una función persuasiva esencial <u>en pos de</u> la aprobación de la audiencia.</p> <p>El problema que nos planteamos se refiere a la construcción, mediante figuras retóricas, del concepto de victoria tanto personal como del pueblo afroamericano en el primer discurso de Barack Obama en el marco del resultado de las elecciones presidenciales de los Estados Unidos.</p> <p>Dichas figuras retóricas constituyen elementos que nos provee la lengua para construir discursos; en palabras de Barbara Johnstone</p>	<p>A. causal (conector de base causal causativo).</p> <p>A. causal (conector de base causal final).</p> <p>No se encontró un tipo de argumento.</p> <p>A. de autoridad (c/a).</p>

<p>(2002), a medida que las personas construyen sus discursos, se valen de los recursos de la lengua y de los recursos de la cultura en la que están inmersos.</p> <p>Uno de los recursos lingüísticos ampliamente utilizados para fines estilísticos o retóricos de los cuales los hablantes se valen para formular sus discursos son las metáforas.</p> <p>Así como lo demuestra Saeed “<i>metaphor is ubiquitous in ordinary language</i>” [la metáfora es omnipresente en la lengua cotidiana] (Saeed, 1997:347).</p> <p>Las figuras retóricas que utiliza Obama en su discurso y que analizaremos en esta investigación son, en especial, la metáfora, la alusión y la repetición (o anáfora), todas en función de la construcción de la imagen de victoria individual (Barack Obama elegido presidente) y colectiva (el pueblo afroamericano, otrora discriminado y censurado, tiene como representante al máximo exponente de la política estadounidense durante los próximos cuatro años).</p> <p>Una de las metas del presente trabajo es reconocer cómo se articulan la función estilística de la metáfora, la repetición y la alusión con la transmisión del concepto de victoria personal y colectiva en dicho discurso.</p> <p>Para ello, inscribimos este trabajo de investigación en el Análisis crítico del discurso (ACD), al cual Fairclough define como el análisis de las relaciones entre tres dimensiones de la situación comunicativa: texto, práctica discursiva y práctica sociocultural (Fairclough, 1995: 56, 57).</p> <p>El ACD concibe las prácticas discursivas de una comunidad en términos de redes que se pueden denominar "órdenes del discurso" (Fairclough, 1995:55).</p> <p>Asimismo, en la teoría del análisis crítico del discurso se concibe que el discurso es una de las principales actividades por las cuales la ideología circula y se reproduce (Foucault citado por Johnstone, B. 2002:45).</p> <p>Según lo establece Barbara Johnstone, “<i>ways of talking produce and reproduce ways of thinking, and ways of thinking can be manipulated via choices about grammar, style, wording, and every aspect of language</i>” [las formas de hablar producen y reproducen formas de pensar, y las formas de pensar se pueden manipular mediante</p>	<p>A.por el ejemplo.</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>No se encontró un tipo de argumento.</p> <p>No se encontró un tipo de argumento.</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p>
--	---

	<p>elecciones gramaticales, de estilo, de palabras y de cada aspecto de la lengua] (Johnstone, 2002:45).</p> <p>Para llevar adelante el ACD, iniciaremos nuestra investigación con la técnica del Análisis de Contenido (AC), para el cual definiremos categorías y unidades de análisis <u>a fin de probar</u> nuestra hipótesis.</p> <p>Trataremos de esclarecerlos una vez realizados los análisis pertinentes, mediante la metodología que mejor se aplique en este caso.</p>	<p>A.causal (conector de base causal que indica finalidad).</p> <p>No se encontró un tipo de argumento.</p>
--	---	---

PIL III

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
III	<p>Realizaremos este trabajo tomando como marco la Teoría de los géneros discursivos de Mijaíl Bajtín, para lo cual, analizaremos el mensaje de los afiches de carácter político como uno de los múltiples tipos de discurso que circulan en la sociedad, y que se reconoce por el contenido, el tipo de enunciado y la estructura de los mismos.</p> <p>Podemos decir que el autor mencionado fue el primero en plantearse el problema de los géneros discursivos, tomando al enunciado como una unidad de comunicación, en el que deben tenerse en cuenta el hablante, la construcción del sujeto discursivo, el destinatario, el contenido, el contexto de enunciación, las formas que adopta la afectividad y la valorización del hablante con respecto a su mensaje, el estilo y la presencia de otras voces en el texto, la polifonía (Bajtín, 2005: 248).</p> <p>Aspiramos así a aportar claridad a los electores <u>a fin de que</u> puedan discernir con mejores fundamentos las opciones políticas futuras. Desde el punto de vista teórico, creemos que nuestro trabajo puede plantear un protocolo factible <u>para</u> investigar las significaciones que subyacen en los textos de la propaganda política.</p> <p>El diseño metodológico por el que optamos nos permitirá – en el marco de las teorías enunciadas – profundizar la descripción de este material de propaganda política teniendo en cuenta los aspectos determinados en el párrafo precedente. Por otra parte, cabe enfatizar que en una investigación de carácter cualitativo, hemos elegido un diseño no experimental, <u>toda vez que</u> los hechos sociales no pueden replicarse en un laboratorio.</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conectores de base causal que indica finalidad).</p> <p>A. causal (conector de base causal causativo).</p>

PIL IV

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
IV	<p>Por este motivo, fueron esenciales los lineamientos de Teun A. van Dijk ya que se entiende que la investigación debe cumplir una tarea que resulta más que importante, con la sociedad: '<i>dilucidar, comprender sus problemas...</i>' (van Dijk en <i>Antrophos</i>, 1999: 23) puesto que el ACD se ocupa más de problemas que de teorías particulares.(ibídem).</p> <p>Relacionado con este tema existe una ponencia (Cecchini y Romero, 2008: 5) en la cual se analizaron los discursos políticos desplegados en los avisos publicados en los principales diarios de Córdoba ubicándose dentro del marco teórico de Verón con respecto al destinatario, al enunciador, y a las regularidades que presentan las estrategias discursivas de estos actos de habla.</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p>

PIL V

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
V	<p>El lingüista norteamericano Michael Andrew Phillips- Anderson parte de la distinción de tres categorías para la identificación de eventos que busquen o produzcan risa o gracia como respuesta: lo risible, el humor y el humor retórico.</p> <p>Por otro lado, el humor retórico es definido como 'un acto lingüístico por parte de un hablante que conlleva la intención de causar gracia en el interlocutor con el propósito de generar un cambio de actitud o creencia (Phillips- Anderson, 2007:52).</p> <p>Phillips- Anderson propone nueve funciones estratégicas que puede cumplir el humor retórico, agrupadas en tres categorías: según la predisposición de la audiencia, <i>dispositional strategies</i>; según la relación entre el humor retórico y el tema de habla, <i>topical strategies</i>; según si busca crear o mantener una determinada imagen propia y/o del oponente, <i>personal strategies</i>, en las cuales nos concentraremos específicamente.</p> <p>Van Dijk define este efecto del discurso de generar una contraposición antitética de un 'nosotros' positivo y un 'otros' negativo como estrategia de polarización.</p> <p>Creemos que este tipo de investigación que nos proponemos posee gran relevancia social <u>ya que</u> puede contribuir a una lectura más crítica de los discursos políticos por parte de los votantes en tiempo de campañas electorales.</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conector de base causal causativo).</p>

PIL VI

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
VI	<p>Fairclough expresa que el uso del lenguaje contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social o puede transformarlo (2000:367).</p> <p>El gobierno mediante la difusión de sus actos e ideologías a través de medios masivos puede perdurar en el ejercicio del poder y en ocasiones llegar a abusar de dicho poder. <u>Por lo tanto</u> creemos que es importante analizar los discursos políticos y revelar las estrategias ocultas en ellos.</p> <p>Así, Ferreira, en un análisis del discurso de Menem destaca el autoritarismo característico del partido peronista “un discurso autoritario, cuyas propiedades tienen que ver con su carácter monológico, y con la sublimación de la autoridad” (Ferreira, 2004:14).</p> <p>Nuestra investigación adquiere relevancia en la concientización de los ciudadanos, en la necesidad de un análisis crítico del discurso que permita tomar posiciones responsables <u>para</u> prevenir situaciones de injusticia social.</p> <p>El tema de la investigación se inscribe en el área del Análisis Crítico del discurso. Abordaremos nuestro estudio desde una metodología cualitativo- descriptiva.</p> <p>Para realizar el análisis crítico del discurso tomaremos el enfoque de Fairclough y Wodak que se caracteriza por describir el discurso como práctica social e integrar toda la información del contexto que permita interpretar las dimensiones de un texto que ha sido emitido en una situación específica.</p> <p>Las relaciones entre el lenguaje y la sociedad son complejas y polifacéticas por lo que requieren un enfoque interdisciplinario (Wodak, 2003: 26).</p> <p>Teun Van Dijk caracteriza la polarización presente en el discurso político en términos de la representación positiva del locutor y la representación negativa del otro (2003:154).</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conector de base causal consecutivo).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conector de base causal de finalidad).</p> <p>A.de autoridad (s/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p>

PIL VII

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
VII	<p>Hablar de los orígenes de la pragmática supone hacer referencia a distintas corrientes del siglo pasado. Originalmente formaba parte de la tríada sintaxis- semántica- pragmática referida a la</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p>

	<p>semiótica. Así, la primera estudiaba las relaciones entre los signos, la segunda hacía referencia a los signos en relación a sus referentes y la última al estudio de los signos en relación a sus usuarios (Morris, 1994).</p> <p>Gracias a la filosofía del lenguaje, de la cual se desprendieron ‘la teoría de los actos de habla’ (Austin, 1962) y ‘la lógica de la conversación’ (Grice, 1975), se consolidó la pragmática lingüística como disciplina encargada de analizar el lenguaje como instrumento de acción.</p> <p>Se observa así un salto del estudio del texto al estudio del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Es por esto que Stephen Levinson la define como la teoría de los aspectos codificados del contexto (1993:57).</p> <p>Levinson la define como el tipo más difundido de discurso familiar en el cual dos o más participantes se turnan libremente para hablar (1993: 289). El mismo autor propone dos modos distintos para su estudio. El primero es el Análisis del Discurso, el cual se basa en la aplicación de la metodología, los principios teóricos y los conceptos primitivos típicos de la lingüística (como reglas, fórmulas bien formadas, etc.). El segundo es el Análisis de la Conversación, esto es, un modo rigurosamente empírico de examinar datos (1993: 291).</p> <p>Ya se observa en O. Ducrot un interés sobre estas unidades lingüísticas (los marcadores discursivos), sobre las cuales declara que, aunque no poseen un significado, no modifican las condiciones de verdad de la proposición correspondiente al enunciado en el que aparecen (Ducrot en Arnoux et. Al., 2004: 315).</p> <p>Carla Bazzanella en ‘Le facce del parlare’ expresa que en un principio los marcadores discursivos eran considerados como simples palabras o expresiones de relleno (1994: 147).</p> <p>Al ser estudiante del Profesorado de Italiano no solo estudio la lengua como sistema lingüístico, sino también la cultura italiana. Hoy por hoy sin dudas el exponente más atractivo de Italia es Silvio Berlusconi, quien a pesar de sus últimos escándalos mantiene su posición como Primer Ministro. Es <u>así como</u> me interesé en particular por su discurso, o bien, me interesé por saber cómo organiza su discurso oral el Premier italiano.</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de causa (conector de base causal consecutivo).</p>
--	--	---

PIL VIII

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
VIII	<p>Esta investigación se inscribe dentro del área lingüística Análisis Crítico del Discurso (ACD) ya que se centrará en el estudio de los recursos lingüísticos utilizados para crear la imagen de dicha candidata.</p> <p>Partimos de la noción de ‘discurso’ que se define, según Fairclough, como <i>el lenguaje en uso y un modo de acción</i> (Fairclough, 1995).</p> <p>Este modo de acción, situado en un contexto particular, contribuye en la creación de identidades y relaciones sociales así como en los sistemas de conocimiento y creencias. Seguiremos el acercamiento multifuncional de Fairclough (1995), quien sostiene que un texto contiene tres categorías funcionales: ideacional, interpersonal y textual.</p> <p>Partimos de la noción de Van Dijk (1998) quien propone un sistema de cuatro estrategias ideológicas que implica la expresión de actitudes e ideologías socialmente compartidas a través de modelos mentales.</p> <p>Entre los antecedentes de investigaciones que han indagado acerca del discurso político, se puede mencionar un análisis de dos discursos llevado a cabo por Robin Lakoff (2001).</p> <p>Ampliar el conocimiento de estas estrategias de representación es muy importante en el momento de desarrollar y analizar propagandas políticas.</p>	<p>A.de autoridad (s/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal</p>

PIL IX

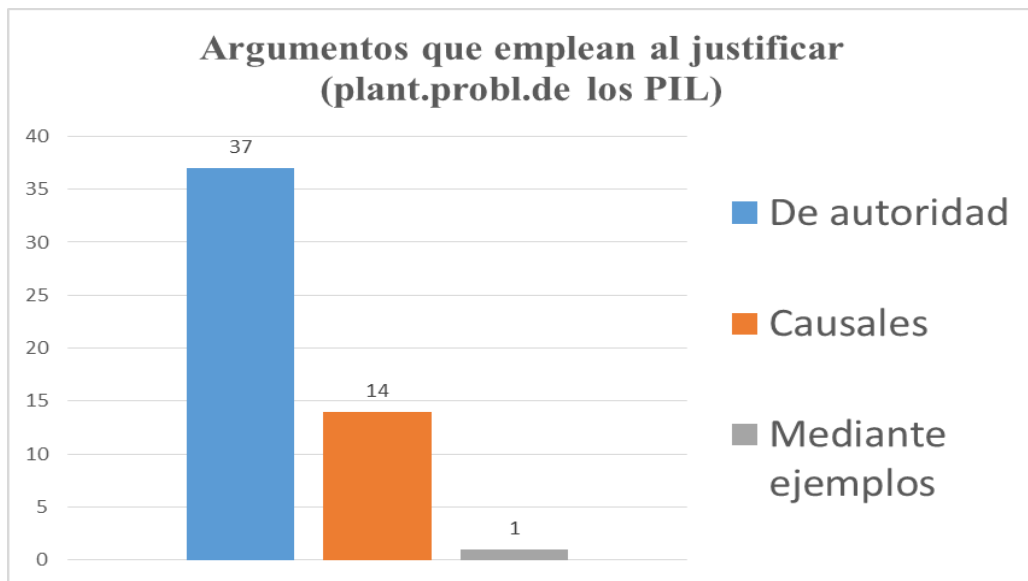
PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
IX	<p>Dicha problemática será abordada desde el ‘Análisis crítico del discurso’.</p> <p>Creemos que la importancia de este proyecto radica en el hecho de hacer manifiestas las estrategias discursivas que utilizan los políticos en el momento de intentar crear una imagen convincente, posibilitando la concientización, así como la reflexión por parte de la población sobre este tema. La mayoría de las veces esa imagen es creada con sutilezas que conllevan la captación por parte de los votantes de manera inconsciente y, <u>por lo tanto</u>, no crítica. Consideramos que con esta investigación se podrá generar una visión más crítica de la propaganda política.</p>	<p>A.de autoridad (s/a).</p> <p>A.de causa (conector de base causal consecutivo).</p>

PIL X

PIL	Justificaciones realizadas	Argumentos
X	<p>El análisis crítico del discurso (ACD), según lo expuesto por Fairclough y Wodak (2000: 367), ‘interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura, como una forma de <i>práctica social</i>’; por lo tanto, el discurso no puede considerarse como un elemento aislado de su contexto social e histórico.</p> <p>Considero de suma importancia indagar mediante este proyecto de investigación, cuál es la relación entre los elementos léxicos y retóricos en los discursos políticos <u>a fin de</u> tener en claro las distintas formas de manipulación de la sociedad por parte de la clase política de un país. Esta es una forma de entender la subjetividad que subyace a todo discurso político <u>para</u> crear así una consciencia social necesaria para la actuación responsable de todos los ciudadanos dentro de la sociedad.</p>	<p>A.de autoridad (c/a).</p> <p>A.causal (conector de base causal que indica finalidad).</p>

Se puede apreciar la preponderancia de los argumentos de autoridad, ya sea especificando los autores citados o no; en menor medida apelan a la idea de causalidad para fundamentar lo que exponen; por último, con escasa representatividad de ocurrencia, es ofrecido un ejemplo como respaldo de lo que sostienen, todo lo cual se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 27. Argumentos que emplean al justificar (plant. probl. de los PIL)



Argumentos (Weston, 2014) que aplican los estudiantes al realizar las justificaciones en el planteamiento del problema de los PIL.

Cabe destacar que en la adjudicación de las cuatro categorías argumentales, hemos considerado de mayor relevancia a los argumentos de autoridad, por encima de los otros tres (mediante ejemplos, causales o por analogía), si es que se encontraban presentes dos tipos de argumentos en un mismo enunciado. La razón de esta decisión responde a que la cita de autores o de líneas teórico-metodológicas específicas es intrínseca a la argumentación académica y por lo tanto es esperable su presencia en el PP de un determinado proyecto.

Los argumentos de autoridad, que permiten acceder a una fuente confiable de las ideas expuestas, son centrales en las justificaciones elaboradas por los estudiantes. Los argumentos causales, si bien no son exhaustivos ni complejos, establecen relaciones de base causal de carácter causativo, consecutivo o de finalidad. El único ejemplo empleado sirve como evidencia en apoyo de la noción que está siendo desarrollada, si bien no está basado en la cantidad, condición exigible para que sea representativo; se trata de un ejemplo apoyado en la idea de la calidad, ilustrativo del carácter metafórico que los hablantes suelen utilizar como estrategia.

Si interrelacionamos las categorías identificadas y tomando únicamente el PIL I como referencia, podemos hacer las siguientes observaciones: al producir el escritor-investigador una *justificación* y *cita* como funciones retóricas, explicita el *aspecto teórico* a nivel metodológico y logra un *argumento* de autoridad; cuando la justificación coexiste con una cita generalmente representa un argumento de autoridad; al realizar una justificación y causa en tanto funciones retóricas, el escritor-investigador especifica un aspecto práctico, de relevancia social de la investigación y logra un argumento causal.

Conclusiones

Conclusiones

El abordaje de las problemáticas relacionadas con la escritura académica es profuso y diverso tal como lo reflejan las investigaciones llevadas a cabo, expuestas en el estado de la cuestión de nuestro trabajo (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijide, 2002; Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Ciapuscio, 1994 y 2012; Parodi Sweiss, 1999; Castelló, 2002; Rinaudo y Paoloni, 2004; López Ferrero, 2005; Cubo de Severino, 2007; Morales Ardaya y Velásquez Gago, 2007; Narvaja de Arnoux, Bentivegna, Di Stefano, Martínez et alii., 2009; Hernández Zamora, 2009; Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010; Pampillo, 2010; Pipkin Embón y Reynoso, 2010; Padilla, 2012; Camps Mundó et al., 2013; Sánchez, 2013; Villaseñor López, 2013, entre otros). Esas investigaciones permitieron estructurar un eje vertebrador en nuestra indagación. No obstante, existen valiosos trabajos que nosotros no hemos incluido por la necesidad de acotar a ciertas líneas teórico-metodológicas nuestro acercamiento al objeto de estudio y su problematización. A su vez, quedan otras posibilidades abiertas luego de finalizar nuestra tesis: si tomáramos como punto de partida el estudio de Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano (2010) sería interesante desarrollar - a partir del corpus conformado - una investigación cuyo propósito general sea definir las creencias epistemológicas sobre escritura académica de los escritores en formación universitaria, para explorar si esas creencias epistemológicas referidas a la lectura son afines a las que se relacionan con la escritura, lo cual excede a la presente investigación.

La problematización de la escritura académica, en el nivel universitario, identifica la actividad con las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Esa actividad está organizada en torno a los géneros académicos que se escriben en la universidad, los cuales se corresponden con diferentes sistemas: un sistema o esfera de actividad profesional, un sistema de actividad de enseñanza y de aprendizaje en el que aquello que se escribe y lee, enriquece la competencia específica en desarrollo, un sistema de actividad social en el que prevalece el mantenimiento de relaciones y un sistema de actividad académico propiamente dicho que participa de los anteriores pero en el que se producen también textos propios (Camps Mundó y Castelló

Badia, 2013). En nuestra investigación, hemos determinado la concepción de escritura académica, los significados atribuidos a la actividad de escribir por parte de estudiantes universitarios de lenguas, hemos indagado cómo está inscripto en sus representaciones sociales el hecho de escribir académicamente y qué características tienen sus productos escritos, con especial atención a la FR *justificación*.

La experiencia modela las representaciones sociales de este grupo de escritores en formación, la cual es común por pertenecer a un mismo universo poblacional, experiencia vinculada a una percepción de que la práctica de la escritura ha sido escasa en el trayecto curricular de los estudios de grado y que por lo tanto los deja inhábiles para la actividad.

La concepción de los estudiantes universitarios con relación a la escritura académica tiene que ver con un conocimiento de experto, un saber complejo; los escritores que elaboraron su propia biografía sienten no haber accedido aun a ese dominio. Las creencias que subyacen hacen del escribir académicamente una actividad que es necesario construir, un acceso por efecto del dominio de convenciones establecidas en el marco del circuito académico, en el cual se admiten esos modos canónicos que suelen tornar compleja, críptica la enunciación, el contenido, la creación de nuevo conocimiento. Se identificó cierta conciencia sobre la función epistémica de la escritura académica en un grupo no representativo de alumnos.

Integrando algunos de los enunciados del corpus analizado, se puede afirmar que, en la concepción de los estudiantes avanzados de lenguas, los aspectos inherentes a la naturaleza de la escritura académica son: convenciones de escritura, sustento científico, finalidad argumentativa, circulación académica y construcción del saber; no obstante este acercamiento bastante acertado a la naturaleza epistémica de la escritura, existe una incertidumbre en estos escritores en torno a la capacidad de aplicar convenientemente su disposición al escribir.

Del corpus analizado, se advierte que los estudiantes tienen conciencia de que la escritura, en la universidad, comporta una problemática de estudio y que exige experiencias y prácticas que no siempre han sido favorables para el desarrollo de esta habilidad específica. Cuentan, en general, con una disposición *a priori* para escribir, identifican la escritura con recursos retóricos o aspectos formales y valoran enfáticamente el vínculo lectura - escritura. Entre las categorías iniciales definidas hay

numerosas referencias a nociones de productividad con relación a la escritura académica. Si consideramos las categorías refinadas elaboradas, prevalecen aquellos enunciados que dan cuenta de experiencias que no fueron propicias al proceso de la escritura.

Dentro de las representaciones sociales en tanto conjunto de significados o sistemas de referencia (Jodelet, 1988), los estudiantes se ubican correctamente respecto de la actividad, saben qué se debe hacer, aunque manifiestan ciertas dificultades. La representación social se construye asociada al área afín de especialización de estos estudiantes, la literatura, y de allí a la escritura de tipo intimista, sin relación con nuestro objeto de investigación, la escritura académica.

Las representaciones sociales de estos sujetos respecto de los factores que contribuyeron en el aprendizaje y la práctica de la escritura académica son en mayor medida el hecho de realizar tareas, a modo de trabajos prácticos, ya sea en la facultad o como actividad domiciliaria en el marco de las materias cursadas; actúa a su vez como un fuerte incentivo, la lectura de textos científicos.

Se trata de un grupo de estudiantes que comparte una base de motivación para escribir y que tiene conciencia de la escritura académica a nivel universitario, en cuanto a estilos, exigencias, modelos y géneros.

La concepción de escritura académica fue observada a su vez, a partir de las afirmaciones de aprendizaje -que refieren a ciertos criterios de escritura correcta que los estudiantes expresan conocer- (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000) presentes en las biografías elaboradas. No obstante, de las biografías de escritor (BE) analizadas se desprende que persiste la incertidumbre acerca de qué es la escritura académica: “Hoy, a punto de recibirme no sé si sé escribir un buen ensayo” (BE 2); esa incertidumbre es vinculada en mayor medida con aspectos formales, ya sea por las exigencias de convenciones de citación y referencias, ya sea porque afirman poder mejorar la escritura académica si profundizan en conocimientos gramaticales, por ejemplo; en apariencia, les da seguridad escribir partiendo de ciertos modelos; valoran los conocimientos teóricos relacionados con la posibilidad de mejorar la escritura (BE 11). Identifican la escritura académica con la literatura, con cuestiones de estilo o con aspectos formales y normativos. Algunos enunciados expresan que la motivación es un factor importante

para escribir bien (BE 17); otros, manifiestan que han perdido creatividad al escribir bajo la rigurosidad de las convenciones: “En mi paso por la universidad sentí que perdí un poco esa creatividad...” (BE 16). Hay enunciados en los cuales los alumnos explicitan desconocer criterios de escritura correcta (BE 2 y 4).

Las afirmaciones de aprendizaje de los estudiantes en torno a su propio desempeño como escritores de textos académicos se concentran en las relacionadas con el conocimiento de criterios de escritura correcta; en menor medida se producen afirmaciones de aprendizaje referidas a la aplicación de criterios a la escritura en general; algunas aseveraciones son concurrentes en la idea de la mala calidad de los productos escritos que logran. Respecto de los criterios de escritura correcta y la aplicación en sus producciones escritas, seis de cada diez participantes aplica en alto grado - al escribir- criterios de corrección en un texto en particular. Casi un 50% de estos escritores posee en alto grado conciencia crítica acerca de los textos que escribe y un 40 % cuenta con esta disposición en mediano grado.

La imagen escritural (Delcambre y Reuter, 2002) que estos escritores poseen de sí mismos está asentada sobre una posición asertiva, de constante elaboración, por lo que admiten que están en un proceso de apropiación de la habilidad de la escritura. Si seleccionamos aquellas biografías de escritor que reúnen la mayor cantidad de las categorías que conforman este abordaje, debemos tomar las biografías uno y treinta, las cuales representan una polaridad: la primera pertenece a un sujeto que posee inseguridad escritural, modaliza sus enunciados, se encuentra en una posición fija, está autocentrado y tiene tendencia a transcribir; su vínculo con la escritura es contradictorio o ambivalente. La biografía de escritor número treinta pertenece a un estudiante con seguridad escritural, que asume una posición asertiva, en elaboración, exocentrada y marcadamente constructiva; en este caso el vínculo con la actividad es placentero. Con referencia al total de la muestra analizada, prevalecen en las veintinueve biografías de escritor, la posición asertiva y la posición en elaboración.

Con relación al vínculo que poseen con la escritura (Jorro, 2002) prevalece el de carácter placentero; casi en igual medida, el pasaje por la escritura se ubica en una relación de tipo táctico y necesario. De las fases que describimos relacionadas con las transformaciones que el escritor hace en su experiencia de escritura, la mayor cantidad de afirmaciones se posiciona en la primera fase, la de la separación de la escritura y función de reaseguro; también algunos estudiantes experimentan estar en el umbral de la

escritura, en una función reflexiva respecto de este quehacer. Reafirmarse, reasegurarse en la recursividad del escribir y reescribir, aprender de sí mismos en la mirada del que lee, inteligiblemente, lo que el sujeto haya podido transformar en conocimiento, en términos de Bereiter y Scardamalia (1992), para salir transformado o, al menos, con menor grado de incertidumbre.

La práctica de la escritura en contexto académico de los sujetos observados y analizados es un pasaje consciente por el aprendizaje de esa escritura, pasaje del cual son capaces de describir las falencias que aún deben superar; se trata de una certeza empírica consciente. En esa medida, se constituyen en sujetos cognitivos que construyen activamente su conocimiento y reconocen sus limitaciones; sus afirmaciones de aprendizaje los sitúan en una posición constructivista del conocimiento. Los sujetos se ubican a sí mismos en la fase de separación y función de reaseguro de la escritura - según categoría analítica aplicada (Jorro, 2002)- debido a que les cuesta desplegar ciertas potencialidades discursivas; en numerosos casos, poseen una reticencia afectiva para vincularse con la actividad.

De la integración de esos resultados, se puede afirmar que poseen conciencia de la importancia que reviste el campo de la escritura académica, tanto en su formación en las distintas carreras e idiomas, así como del grado de evolución en el que ellos, como productores de textos académicos se encuentran.

Si tomamos en cuenta las metodologías de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con la escritura académica y su vínculo con prácticas discursivas sistemáticas, el conocimiento de géneros textuales y los modelos orientados al proceso (Tolchinsky, 2000), podemos aseverar que lo enunciado por los estudiantes refleja que la práctica discursiva, el conocimiento de los géneros textuales y la orientación al proceso de escritura han sido mínimos en el trayecto de sus carreras. Advertimos que la escritura académica para los sujetos analizados constituye un proceso de anclaje retórico, en términos de lo que Tolchinsky (2000) define como la aplicación de recursos de escritura a partir de un conocimiento de base, el diseño del proceso de composición, el reconocimiento de las expectativas del lector y la edición textual.

Planteados los interrogantes que propusimos al inicio de la investigación advertimos la fuerte incidencia que poseen las representaciones que los sujetos tienen en torno al escribir para enfrentarse a la actividad de la escritura. Las experiencias

desfavorables que tuvieron en el marco de esa actividad provocan una actitud negativa, de gran reticencia frente al ejercicio de la escritura.

Escribir académicamente se representa cognitivamente en ellos como una instancia en la que es necesario aplicar conocimientos para la escritura correcta, lo cual sienten no haber logrado; algunas aseveraciones concurren en la idea de que los productos escritos logrados son de baja calidad. Se advierte que se encuentran en una etapa de concientización de la escritura y son críticos de su propio desempeño en la actividad. Son conscientes del tipo de escritura que la universidad exige y muestran una disposición de cierta contradicción frente a la competencia de escribir al tiempo que una disposición intrínseca hacia la actividad.

Desde el punto de vista textual, en lo que respecta a los cinco niveles comprendidos en el modelo de descripción textual (Heinemann y Viehweger citado en Ciapusio, 1994, 2012) los participantes identifican la EA con aspectos retóricos (como la realización de funciones retóricas), con aspectos vinculados a procesos de desarrollo textual y con los géneros académicos.

Si consideramos los saberes que se ponen en juego al desarrollar la competencia de escribir en la universidad, el saber sobre clases textuales o esquemas textuales globales es en el que han hecho énfasis los estudiantes a través de sus respuestas; para ellos se trata de un ejercicio individual, una actividad en sí misma compleja que debe ser desarrollada sobre la base de convenciones propias del género académico (y sus correspondientes clases textuales). No obstante, escribir académicamente es concebido como una posibilidad de imprimir claridad y precisión a lo que elaboran cognitivamente, lo cual permite inferir que poseen conciencia acerca de que escribir es producir conocimiento, un conocimiento al menos de validez individual.

Tomando como punto de partida el conocimiento del género académico y dentro de él, la clase textual proyecto de investigación, observamos que el nivel discursivo de los documentos que conforman el corpus B es en general adecuado.

Al leer las producciones de los alumnos (corpus B de la tesis), analizamos en qué medida realizan funciones retóricas en el PP de los PIL, cómo logran en esa sección la J y qué vinculación existe entre esos recursos y otros componentes del proyecto (coherencia con el marco teórico y la metodología diseñada). Con relación a la aplicación de funciones retóricas en el planteamiento del problema de los proyectos, el

caso VI se destaca por encima de los demás por la profundidad con que son tratados ciertos aspectos teóricos, aplicando los procedimientos mencionados; luego, los proyectos I, II, III y V alcanzan un desarrollo aceptable; por último, puede afirmarse que en el resto de los proyectos la aplicación de funciones retóricas es muy débil.

En el planteamiento del problema de los proyectos, las funciones retóricas más logradas fueron la justificación, la cita, la pregunta; en segundo lugar, en mediano grado fueron realizadas la enumeración, el refuerzo, el propósito, la localización, la definición y la especificación.

En la muestra de proyectos analizada (corpus B) se producen funciones retóricas coexistentes a la *justificación*, ya que esta es concretada a través de la realización de la cita, el propósito, la enumeración, la definición, el refuerzo y la causa, todas ellas funciones retóricas comprendidas en la clasificación de Kaldor, Herriman y Rochecouste (citado en López Ferrero, 2005). Esta ha sido una importante evidencia que surge de la investigación luego de finalizado el análisis.

La aplicación del recurso argumentativo de la *justificación* al producir textos académicos por parte de estudiantes universitarios, está condicionada por su concepción de escritura y su trayectoria en esa actividad específica. El desempeño en escritura académica de estos participantes radica, en cierta medida, en un problema de alfabetización académica, una formación disciplinar acotada, cierto desconocimiento de las clases textuales y una acentuada incertidumbre frente a la tarea de desarrollar piezas discursivas dentro del género académico.

¿Qué es la escritura académica para los autores de los proyectos analizados? La escritura académica desde una perspectiva cognitiva (Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992) es concebida por ellos como un proceso y una problemática de estudio; en el plano de la representación social de la actividad, esta es considerada una competencia argumentativa necesaria para la integración en la comunidad académica en la que se desenvuelven. Estos escritores asumen una posición asertiva - su vínculo con la actividad es productivo- y al mismo tiempo, son conscientes de que se encuentran en formación frente a la escritura, en una fase de separación.

Si bien los estudiantes relacionan con extremo énfasis la lectura y la escritura, se advierte demasiada asimetría entre la disposición a la lectura y la disposición a la escritura: la segunda es de mayor peso frente a las exiguas referencias por parte de los

participantes de la investigación a la lectura de textos académicos, necesario antecedente en la construcción del conocimiento científico.

A los fines de recapitular lo investigado, se puede afirmar que la escritura académica es una actividad enclavada en un ámbito disciplinar específico, cuyos resultados son observables en distintos géneros o clases textuales (informes, proyectos de investigación, tesis, etc.) para el logro de los cuales se respetan ciertas estructuras y se aplican procedimientos de argumentación académica, poniendo en juego las posibilidades retóricas disponibles.

Con referencia a los aspectos metodológicos que debe abarcar el proyecto de investigación lingüística, como clase textual, la mayoría indica la importancia del planteamiento del problema, el marco teórico, la hipótesis y el análisis de los datos; no obstante, todos los componentes de la clase textual son considerados en alguna medida por ellos como parte constitutiva del proceso de investigación y su correlato en el dispositivo ‘proyecto’.

¿Qué es la *justificación*? y ¿cómo se constituye en la muestra analizada? La *justificación* no necesariamente está ubicada al final del problema de investigación en los proyectos y no es utilizado el verbo ‘justificar’ únicamente para desarrollar esta instancia inherente al planteamiento del problema, como podríamos suponer. En el conjunto del material analizado, la J se realiza en el marco de otras FR y no existe en sí misma como función pura, sino que se da de modo integrado con otras FR. Entre esas funciones que coexisten con la J, la cita es la de mayor ocurrencia. La combinación de la cita y la J otorga anclaje teórico a la investigación que va a ser realizada, razón por la cual probablemente es el recurso más utilizado por los autores de los proyectos, dada la necesidad de trazar los lineamientos iniciales del MT en el PP de los proyectos.

Si consideramos las definiciones de J dadas por los estudiantes, en general fueron relativamente adecuadas, otras muy generales y algunas de ellas atípicas o sin fundamento cierto.

En el contexto del tesoro propuesto en la presente tesis (apartado I.f) puntualizamos una definición de *justificación*, la cual ampliamos a fin de incorporar algunos resultados obtenidos: la J es un procedimiento retórico a partir del cual se pone en evidencia el conocimiento que se propone el investigador generar con el desarrollo de un determinado estudio y se logra en el planteamiento del problema de los proyectos de investigación lingüística a través de la realización de otras FR (la cita, el propósito y

la enumeración, las cuales son realizadas en simultaneidad con la J); en menor medida, también son producidas la definición, el refuerzo y la causa como FR coexistentes a la J.

En cuanto al logro de FR se refiere, hay una diferencia que surge de la comparación entre lo que habían manifestado realizar al elaborar textos académicos y lo que aplicaron en sus trabajos: de las treinta funciones retóricas (según clasificación de Kaldor et alii. citado en López Ferrero, 2005) definidas en nuestro tesoro, alcanzaron a producir efectivamente una mayor variedad de las que afirmaban aplicar.

Desde el punto de vista metodológico, la J debe ser formulada indicando los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que implica llevar adelante la investigación, por lo que pone en juego el grado de conocimiento que el investigador - escritor posee al momento de elaborar su proyecto; es en cierta manera una síntesis de los ejes básicos de dos componentes esenciales del estudio: el marco teórico y la metodología. En lo que respecta a los aspectos metodológicos que pueden ponerse en juego (AT, AM y AP) advertimos en el corpus B que los estudiantes enfatizan en sus *justificaciones* los de carácter teórico; los aspectos metodológicos y prácticos han sido desarrollados de manera exigua.

En cuanto a los argumentos desarrollados en la sección de los PIL analizada, hay una prevalencia notable de los argumentos de autoridad, los cuales son centrales en las *justificaciones* elaboradas por los estudiantes; en mediano grado despliegan razones de causalidad para sostener lo que enuncian. Los diferentes argumentos causales desarrollados apuntan a indicar la causa, la consecuencia o la finalidad que subyace en la posición argumentativa que asumen como autores de los trabajos.

Hemos analizado a través de varias categorías el corpus conformado, en una escala acotada, con el propósito de fortalecer nuestro conocimiento con relación a la escritura académica en el grado universitario, en el contexto de una asignatura que implica la elaboración de productos escritos atendiendo a los modelos de los géneros académicos que la comunidad universitaria reconoce y promueve. La observación de las prácticas de escritura, la construcción de la literacidad académica, en la mayoría de los casos, incipiente, nos otorgó un conocimiento productivo y podría dar lugar a ciertas implicancias por su potencial para generar secuencias de escritura guiada en el marco de los géneros mencionados, tal como ha sido postulado en la línea de los estudios de las prácticas de literacidad académica (Lea y Street citado en Catt y Gregory, 2006). Podemos afirmar que en el desenvolvimiento de esa literacidad académica pueden ser

desarrolladas prácticas productivas de conocimiento a través de la ejercitación del género académico y sus distintas clases textuales.

Los objetivos planteados al comienzo de la investigación fueron logrados; conocer a fondo la problemática y en especial el vínculo entre las representaciones sociales referidas a la escritura y los logros en la actividad por parte de los estudiantes nos llevó al diseño de las secuencias didácticas comprendidas en *Escribires*, las cuales de ser aplicadas podrían contribuir a mejorar las dificultades descritas, toda vez que guían al sujeto a partir de una metodología de investigación y escritura específicas. Nuestra vocación inicial, conocer la escritura académica de los estudiantes y diseñar posibles salidas para un desempeño adecuado como escritores en formación, fundamenta el material dispuesto a modo de separata.

El marco teórico y la metodología construidos fueron de gran productividad en el proceso de la investigación, si bien debimos dejar de lado numerosos aspectos como un modo de contener e integrar lo que la misma investigación iba capitalizando dentro de una línea específica; la triangulación (asociación de diferentes perspectivas teóricas, combinación de instrumentos aplicados) ofreció distintas aristas de la problemática, como ha sido expuesto de modo pertinente.

Hemos alcanzado la certeza de que escribir es una tarea de alta exigencia cognitiva, que compromete emocionalmente al individuo e incide en la calidad de los productos escritos que logra. Escribir es un trabajo consciente de construcción del *ethos* o imagen que proyecta el escritor, cuyo desarrollo es, como la escritura misma, de naturaleza continua.

Uno de los señalamientos teóricos en el que nos hemos apoyado al desarrollar nuestro trabajo es que la enseñanza de la escritura académica debe comenzar a formar parte del proceso de producción del conocimiento, en lo cual contribuye productivamente la práctica de la reflexión, base de la competencia del escritor en las situaciones retóricas exigidas en la universidad (Camps y Milian, 2000). La centralidad de la escritura como práctica permite el desarrollo del conocimiento académico-científico en ese marco; el investigador-escritor, en formación, debe adquirir el dominio de un conocimiento de base, la atención al proceso de escritura y reescritura, la consideración de las expectativas del lector y las exigencias de edición del producto escrito que elabora.

Las distintas perspectivas desde las que hemos recorrido la problemática que nos ocupa señalan como aspectos relevantes para desarrollar la escritura académica el conocimiento y dominio de los géneros académicos, el estímulo metacognitivo como forma de trabajo que sustenta el proceso de escritura y la integración en la comunidad universitaria por medio de la habilidad de escribir académicamente. En ese contexto, enfatizar el diálogo de carácter científico con los estudiantes-escritores, interactuar en torno al texto, conducir la construcción textual, contribuye a validar institucionalmente las prácticas de escritura.

Una estrategia para apoyar el proceso de escritura académica en el grado universitario puede ser imprimir una dinámica que abarque la lectura de textos base, la realización de productos escritos atendiendo al género académico y sus clases textuales, con una perspectiva procedural, en donde se ponga en juego el ejercicio de la metacognición. Como hemos mencionado, la dimensión representacional de la escritura se refleja en la dimensión discursiva, los modos de pensamiento determinan los modos de enunciación: si el sujeto resignifica el vínculo con la actividad de escribir, su posición será asertiva, productiva y los productos logrados serán adecuados.

A partir de las categorías que nos permitieron indagar el aspecto cognitivo-representacional comprometido en la actividad de la escritura, podemos decir que los estudiantes conciben la escritura académica como proceso y producto, experimentan una alta motivación por escribir, poseen conocimientos de escritura correcta, aunque no siempre los aplican; son críticos de los productos escritos logrados durante su carrera y desconocen en cierta medida las clases textuales del género académico.

La práctica de la escritura académica ha sido reducida. Asumen una posición escrituraria constructiva, en elaboración, centrados en ellos mismos y el pasaje por la escritura comporta una relación táctica y necesaria, ya que necesitan adquirir seguridad. El desarrollo de la metodología de producción escrita procesual ha sido mínimo.

La observación de las prácticas de escritura relatadas en las biografías, la construcción de la literacidad académica, en la mayoría de los casos, incipiente, nos otorgó un conocimiento productivo y podría dar lugar a ciertas implicancias a partir de la aplicación de secuencias de escritura guiada. Como lo enunció un autor de las biografías analizadas: “Entre los factores que incidieron en el aprendizaje de la escritura académica se encuentran: la práctica sistemática, la práctica entendida como proceso que implica volver y editar el texto en numerosas oportunidades, el estudio de las

características de forma, organización y contenido que debe poseer cada género” (BE 22). Otro factor mencionado también fue “el haber tenido materias en donde tenía que escribir” (BE 24).

La escritura académica es una actividad retórica que -basada en procesos cognitivos y metalingüísticos- es formulada a partir de la realización de funciones retóricas que ponen en evidencia el conocimiento que se va generando.

La EA significa, a su vez, una construcción individual del saber social y posee una alta exigencia metacognitiva, orientada al desarrollo del nivel textual argumentativo, a partir del sustento científico de los datos analizados. La EA pone en juego los saberes de quien escribe, y actúa como una forma de validación del conocimiento que está siendo elaborado dentro de un marco disciplinar, coadyuvando a la socialización de los avances cognoscitivos logrados. Así, el discurso académico-científico es una trama que se construye entre investigadores, *in absentia* o en interacción, pero con plena conciencia de los límites que impone la propiedad intelectual de lo que es citado, reformulado, refutado o enriquecido.

Como conclusión, podemos afirmar, luego de haber hecho el recorrido de nuestro trabajo, que no solo es necesario un conocimiento textual y del género académico, sino que también es necesario que el escritor en formación se posicione específicamente frente a la actividad de escribir académicamente. Ese escritor debe hacer un trayecto retrospectivo recuperando las vivencias que lo fueron relacionando con la actividad de escribir y elaborando una nueva imagen de sí mismo, para poder definir y actualizar su *ethos* como enunciador. Todo lo analizado en el transcurso de la tesis es por cierto fundamental para reflexionar sobre estrategias de desarrollo de la escritura académica y aun así, no es suficiente. El ejercicio de la competencia de escritura, la solvencia teórica del escritor en formación, el dominio de una determinada clase textual, el incentivo de la capacidad para transformar el conocimiento aportando una delgada línea de innovación no garantizan que la tarea haya sido cumplida, sino cuando el escritor llega a obtener seguridad escritural sobre la base de su propia literacidad consolidada. El valor de escribir académicamente radica no solo en estas condiciones que sitúan al escritor en formación en una red de intercambio cognoscitivo, en donde es muy importante la actitud innovadora y dialógica de quienes lo guían en ese proceso creativo, lo que aumenta el efecto socializante de la actividad, sino que también resignifica la trama teórico-metodológica del conocimiento académico, sustrato vital de la problemática

investigada. La escritura académica podría ser caracterizada entonces por una porción de conocimiento dado, una veta de nueva información, un método que la sustenta, un género académico que la transforma en comunicable, una instancia socializante en el universo de la academia y una identidad profesional en cuyo marco la productividad necesaria para ejercerla es insoslayable.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Archenti, N. y Piovani, I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 29-46). Buenos Aires: Emecé.
- Arias Gundín, O. y García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, (88), pp. 37-52.
- Aristóteles (2004). *Retórica*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Bajtin, M. [1979] (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Méjico: Siglo Veintiuno Editores.
- Baquero, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), pp. 43-64.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Editorial Porrúa S.A.
- Bolívar, A. y Beke, R. (comp.) (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bouchard, R. y Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (51), pp. 9-14.
- Bronckart, J. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif*. Lausana: Delachaux y Niestlé.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), pp. 17-36.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En A. Camps y M. Milian (comp.), *El papel de la actividad*

- metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7- 38). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoam. de Lectura*, 25 (1), pp.16-27.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2005). Literacidad crítica: instrumentos, materiales y experiencias de aula. Comunicación presentada en las *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Barcelona: UPF.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51), pp.149 -162.
- Catt, R. y Gregory, G. (2006). The point of writing: is student writing in higher education developed or merely assessed? En L. Ganobcsik- Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education. Theories, practices and models* (pp. 16-29). New York: Palgrave Macmillan.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dres.) (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Ciapuscio G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Fuentes (edit.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37- 73). Salamanca: Almar.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA- UPF).
- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87- 98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Corder, S.P. (1992). La enseñanza de las lenguas: arte y ciencia. En *Introducción a la lingüística aplicada* (pp. 9-15). México: Editorial Limusa.
- Cornillie, B. (2007). Background, objectives and methodology. En *Evidentiality and epistemic modality in spanish (semi-) auxiliaries. A cognitive-functional approach* (pp. 1-14). Germany: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. Barcelona: Octaedro.

- Cubo de Severino, L. (2007). Escribir en la universidad, un nuevo desafío. En Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico- científico* (pp. 15-20). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Delcambre, I. y Lahanier- Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch.*, 3, pp.1-17.
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, (113-114), pp.7- 28.
- Delcambre, I. (2004). Quels dispositifs d'écriture pour instituer une visée réflexive dans la formation des étudiants. *Pensamiento educativo*, 35, pp. 147-160.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Echevarría, H. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Edmonds, W. y Kennedy, T. (2013). Narrative approach. En *An applied reference guide to research designs* (pp.129- 135). California: Sage Publications.
- Ferrari, L. (2011). Variación disciplinar y estrategias modales argumentativas en la comunicación académica. En G. Arroyo y T. Matienzo (comp.), *Pensar, decir, argumentar. Lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares* (pp. 227- 243). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Figueras, C., Garachana, M. y Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Flower, L. (1985). *Problem-solving strategies for writing*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50, pp. 528-50.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-107). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Hall, S. (1997). *Representations. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.

- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steimberg (eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell (ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-27.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Méjico: Mc Graw Hill Interamericana de México.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura Académica y Formación de Maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10 (19), pp.11-40. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002>
- IBM Corp. Lanzamiento (2011). *IBM SPSS Statistics para Windows*, Versión 20. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (dir.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 11 y 12, pp.11-31.
- Jorro, A. (2014). Écrire l'expérience de stage: un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & Educations*, 10, pp. 27-39.
- Klimovsky, P., Hidalgo C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología en ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Kriscautzky, G. y Vasallo, I. (2015). Escribir la lectura: producción de sentidos y construcción de la subjetividad. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y escritura*, 2 (3), pp. 68-79.
- Lacon de de Lucía, G. (2007). El proyecto de investigación. En L. Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 285-304). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Lamiquiz, V. (1985). *El contenido lingüístico*. Barcelona: Ariel.
- Lillis, Th. (2006). Moving towards an academic literacies pedagogy: dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (ed.) *Teaching Academic Writing in*

- UK Higher Education. Theories, practices and models* (pp. 30-45). New York: Palgrave Macmillan.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Buenos Aires, 14, pp.115- 139.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Marradi, A. (2007). Tres aproximaciones a la ciencia. En *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 17-28). Buenos Aires: Emecé.
- Marradi, A. (2007). Clasificación, conteo, medición, construcción de escalas. En *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 115-161). Buenos Aires: Emecé.
- Morales Ardaya, F. y Velásquez Gago, J. (2007). La escritura estudiantil universitaria: dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad. En M. García Romero (comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 285- 301). Mérida: Universidad de los Andes.
- Moscovici, S. y M. Hewstone, M. (1988). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (dir.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Buenos Aires: Paidós.
- Mounin, G. (1979). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Murga de Uslenghi, M., Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. y Ameijide, M. (2002). Discurso estudiantil y representaciones acerca de las competencias discursivas. *RILL*, 15, pp. 85- 103.
- Naqvi, R. (2003). Le rôle de la famille dans la construction de la littératie chez le jeune enfant immigrant. *Lidil. La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, 27, pp.117-129.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira C., (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35 (51-52), pp.129-148.
- Narvaja de Arnoux, E., Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A. et alii. (2009). Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva. En E. Narvaja de Arnoux (dir.), *Pasajes. Escuela Media-*

- enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura* (pp. 9-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (comp.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-223). Madrid: Síntesis.
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17, pp. 64- 102.
- Padilla de Zerdán, C., Douglas, S. y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V. Castel y L. Cubo de Severino (edit.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. (pp. 963-970). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 31-57.
- Páez, R. (2007). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación científica*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC (inédito).
- Pampillo, G. (2010) La investigación de los procesos de la escritura a partir de los años 80. En G. Pampillo (comp.), *Escribir, antes yo no sabía que sabía* (pp. 55-79). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Parodi Sweiss, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla (Colección Aula Abierta).
- Plantin, Ch. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, C. (2005). Argumento. En Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dres.). *Diccionario de análisis del discurso* (pp.45-53). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Piovani, J. (2007). El diseño de investigación. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-85). Buenos Aires: Emecé.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte editorial.
- Ponce Carrillo, N. y Carrasco Altamirano, A. (2010). Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura. Extraído de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memoria2010.pdf#page=87>.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la Lengua Española on - line*. Extraído de: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>. 22a. edición.
- Real Academia Española. (2014). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Reguera, A. (2007, diciembre). *La construcción de marcos teóricos en proyectos de investigación*. Comunicación presentada en el I Coloquio Argentino del Grupo “Eclar”: El Español de Chile y Argentina, La Plata, República Argentina.
- Reguera, A. (2008). Práctica discursiva en la universidad: la producción de textos académicos en estudiantes avanzados de lenguas. En *Actas del XI Congreso de la SAL* (pp. 122-131) Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Reguera, A. (2009). La “explicación” en un corpus conformado por escritos universitarios. En E. Narvaja de Arnoux (comp.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales. El problema de la enseñanza de la escritura en el nivel medio y superior* (pp. 71-78). General Pico, La Pampa.
- Reguera, A. (2010). Las citas de autoridad en textos académicos producidos por estudiantes universitarios desde el ACD. En M. Vitale y M. Schamun (comps.),

- Actas del I Coloquio Nacional de "Retórica y Política" y de las I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos* (pp. 608-615). Buenos Aires: Asociación Argentina de Retórica y UBA.
- Reguera, A. (2011). *Palabra política y poder*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Reguera, A. (2012a). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Reguera, A. (2012b). Concepción de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios. *Revista Lenguaje*. Santiago de Cali, Colombia: UNIVALLE. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje, 40 (1), pp. 41-66.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil. Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Université Stendhal, 17, pp.11-23.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de escritura. En A. Camps y M. Milian (comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215- 258). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Rinaudo, C. y Paoloni, P. (2004, noviembre). *Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad. Aportes vinculados con la motivación situada*. Comunicación presentada en el XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa, Rosario, República Argentina.
- Sánchez, D. (2013). Aplicabilidad de la tipología de funciones retóricas de las citas al género de la memoria de máster en un contexto transcultural de enseñanza universitaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46, pp.82-104.
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. Delgado y J. Gutiérrez (comp.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.257-285). Madrid: Síntesis.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Language research methods*. Oxford: OUP Oxford applied linguistics.
- Sierra Bravo, R. (1983). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En A. Camps y M. Milian, (comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39- 65). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Toulmin, S., (1984). *Una introducción al razonamiento*. New York: Macmillan.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology. A discourse approach*, Cambridge: CUP.
- Valles, M. (2011). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. [1978] (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vigotsky, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Villaseñor López, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro: Cultura, intercultura y Educación Superior*, 66, pp. 90-101.
- Weston, A. (2014). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Hurope S.L.
- Whitney, F. (1970). *Elementos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Omega S.A.

Anexo I.

Instrumentos. Biografía de escritor y cuestionario

“Cuestionario”

Le solicitamos responda el presente cuestionario que se enmarca en una investigación sobre la *escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas*; específicamente, trata sobre el uso de la *justificación* en proyectos de investigación lingüística.

Su participación, de carácter anónimo, resultará fundamental para la recolección de datos conducente al logro de objetivos; la información que brinde será confidencial.

00. Datos personales		
<i>Sexo</i> <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino	<i>Edad</i> <input type="checkbox"/> 21 a 23 años. <input type="checkbox"/> 24 a 26 años <input type="checkbox"/> 27 años o más	<i>Año de ingreso a la carrera:</i> <input type="checkbox"/> 1995-1999 <input type="checkbox"/> 2000- 2001 <input type="checkbox"/> 2002- 2003 <input type="checkbox"/> 2004- 2005
<i>Datos relativos a la carrera que cursa:</i> <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Profesorado <input type="checkbox"/> Traductorado	<i>Lengua que estudia:</i> a. Inglés b. Español c. Alemán d. Portugués e. Italiano f. Francés	<i>Año de cursado de la carrera (en caso de cursar más de una carrera, consigne los datos de la más avanzada):</i> <input type="checkbox"/> 1°. <input type="checkbox"/> 2°. <input type="checkbox"/> 3°. <input type="checkbox"/> 4°. <input type="checkbox"/> 5°.

Responda los interrogantes planteados en la primera columna en los recuadros ubicados en la segunda columna:

1. Concepción sobre escritura académica	Respuestas
1.1. En virtud de lo estudiado durante su carrera ¿qué es para usted la <i>escritura académica</i> ?	
1.2. ¿Qué factores contribuyeron en <i>el aprendizaje y la práctica de la escritura académica</i> ?	
1.3. La escritura académica para usted... (puede marcar más de una opción).	a. ¿es una construcción individual del saber social? b. ¿está relacionada con lo “obligatorio”, lo “normativo”? c. ¿es enriquecedora pero compleja? d. ¿es un medio para expresarse? ¿es mostración? e. ¿es un ejercicio para pensar con claridad y precisión? f. ¿se halla relacionada con actividades de producción creativa?
1.4. ¿Posee nociones acerca de “ <i>criterios para la escritura</i> ”	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En escaso grado <input type="checkbox"/> En mediano grado <input type="checkbox"/> En alto grado

<i>correcta</i> ”?	NS/NC
1.5. ¿Aplica “ <i>criterios de corrección</i> ” a la escritura en general ?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En escaso grado <input type="checkbox"/> En mediano grado <input type="checkbox"/> En alto grado NS/NC
1.6. Al escribir ¿Aplica “ <i>criterios de corrección</i> ” en un texto ?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En escaso grado <input type="checkbox"/> En mediano grado <input type="checkbox"/> En alto grado NS/NC
1.7. ¿Posee “ <i>conciencia crítica</i> ” acerca de los textos que escribe?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En escaso grado <input type="checkbox"/> En mediano grado <input type="checkbox"/> En alto grado NS/NC
1.8. Dentro de un <i>tipo de discurso</i> (el académico) existe un <i>género de discurso</i> que es el proyecto de investigación lingüística ¿podría enunciar cuáles son los componentes que debe comprender un <i>proyecto de investigación lingüística</i> ?	
1.9. Al escribir un proyecto de investigación lingüística ¿utiliza <i>funciones retóricas</i> ?	<input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No.
1.10. ¿Cuáles son las <i>funciones retóricas</i> que emplea? (puede marcar más de una opción).	<input type="checkbox"/> elaboración <input type="checkbox"/> causa <input type="checkbox"/> cita <input type="checkbox"/> clasificación <input type="checkbox"/> concesión <input type="checkbox"/> conclusión <input type="checkbox"/> contraste <input type="checkbox"/> definición <input type="checkbox"/> generalización <input type="checkbox"/> justificación <input type="checkbox"/> paráfrasis <input type="checkbox"/> pregunta <input type="checkbox"/> recapitulación <input type="checkbox"/> especificación <input type="checkbox"/> restricción <input type="checkbox"/> evidencia <input type="checkbox"/> otras
1.11. De acuerdo con el conocimiento incorporado como estudiante universitario de lenguas ¿qué es la <i>justificación</i> ?	
1.12. ¿Qué <i>tipo de justificación</i> utiliza habitualmente? (especifique en qué tipo de texto)	
2. Vínculo con la escritura	
2.1. Considerando su “biografía de escritor” ¿podría decirse que su vínculo con la escritura es...doloroso, contradictorio, táctico o placentero?	<input type="checkbox"/> Doloroso, conflictivo. <input type="checkbox"/> Contradictorio o ambivalente. <input type="checkbox"/> Táctico, necesario. <input type="checkbox"/> Placentero. <input type="checkbox"/> No sabe, no contesta.
2.2. ¿Por qué?

Agradecemos su valiosa colaboración en el estudio que se está desarrollando.