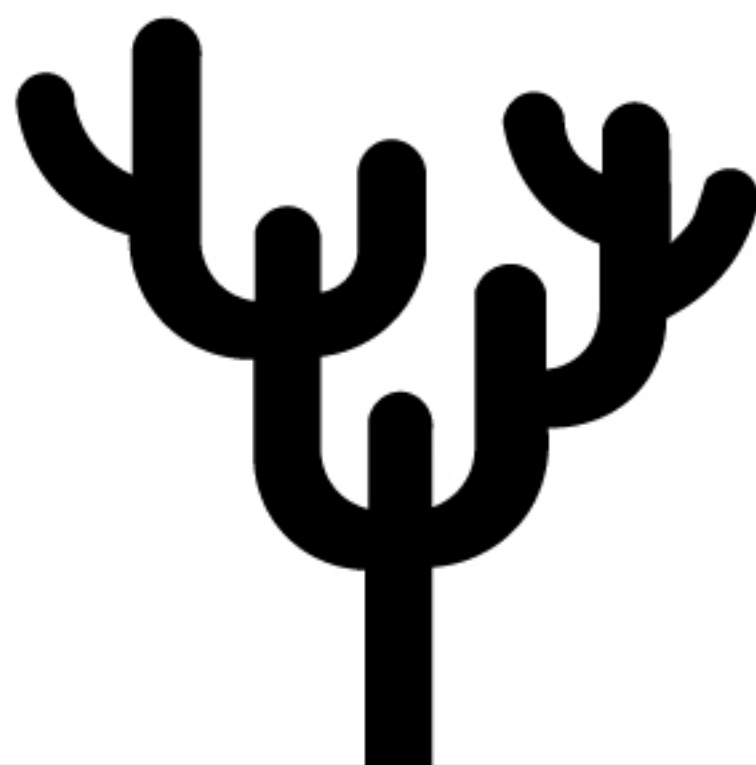


ANALES DE **Linguística**

ISSN 0325-3597

ARTÍCULOS

- KARINA VERÓNICA DE FRANCESCO
- LAURA PATRICIA ROSETI
- FLORENCIA ROSSO
- MARÍA ISABEL POZZO
- MARCELA MORA
- MARÍA VIRGINIA BRUZZO
- HUGO ROBERTO WINGEYER
- ROCÍO FLAX
- PAOLA BEATRIZ PARRA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO | FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS | INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA "JOAN COROMINAS"

anales de **Linguística**
ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Anales de Lingüística

Segunda época – n.14. Enero - junio 2025 · CC BY-NC 2.5 AR – Mendoza (Argentina)
ISSN 0325-3597 (papel) - ISSN 2684-0669 (digital)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas)
de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo
Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

La Revista **Anales de Lingüística** fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana, entre otros grandes diccionarios y obras adicionales. Aparte de constituir un órgano difusor de las actividades del Instituto de Lingüística, ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella publican lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau. Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliando su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas lingüísticas, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, sobre los procesos de comprensión y producción de textos), la Filología Hispánica, la Gramática (sobre todo, descriptiva y cognitivo-funcional), el Análisis del Discurso (en particular, del académico-científico), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Correspondencia: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, **Instituto de Lingüística “Joan Corominas”, 3er. Piso, Oficina 303. Centro Universitario, Parque General San Martín, (5500) Mendoza, Argentina**

Anales del Instituto de Lingüística / Daniela Soledad Gonzalez. –
Tomo I (1941); [2ª. época], nº 14 (enero - junio 2024). – Mendoza: UNCuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Centro de Estudios Lingüísticos, 2025.
T.; 27 cm. Anual. Cambia de título: Anales de Lingüística (2005-2006-2007) - ISSN 0325-3597

Envíe su trabajo a:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica>
analesdelinguistica@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 2.5 Argentina
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>.
- Que sea publicado en el sitio web oficial de “Anales de Lingüística”, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/index> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aun después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Las contribuciones son puestas a consideración del arbitraje de dos pares ciegos. En el caso de contar con un dictamen positivo y otro negativo, el escrito se pondrá a consideración de un tercer arbitraje para la decisión final. Los árbitros pueden ser externos (nacionales o extranjeros) o pertenecer al Equipo Editor y/o al Comité Científico Editorial de *Anales de Lingüística*. En cualquier caso, se priorizará que sean especialistas en la temática por evaluar. Los árbitros dictaminarán su parecer acerca de la calidad científica del trabajo en un plazo máximo de dos meses, por escrito y reservadamente. Los autores recibirán notificación de la aceptación de sus trabajos indicándoles, si es menester, la manera de subsanar deficiencias o realizar los cambios que se solicitan o, eventualmente, recibirán la comunicación de su rechazo con las fundamentaciones especificadas en los informes de los árbitros. *Anales de Lingüística* atenderá a los reclamos que los autores presenten. En caso de que el artículo exija modificaciones de importancia, el Comité de Redacción determinará si las introducidas por el autor son suficientes para su publicación.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Equipo Editor y del Asistente de Edición de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en *Anales de Lingüística* conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento “Guidelines on Good Publication Practice” (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#).

Política de preservación: La información presente en el “Sistema de Publicaciones Periódicas” (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la “copia de resguardo” son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación. Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zip", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una licencia atribución-no comercial 2.5 Argentina ([CC BY-NC 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/)). Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No comercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales —no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su portal de revistas digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Cuyo

Autoridades (2020 – 2024)

Directora: Prof. Titular Dra. Gisela Elina Müller | **Subdirector:** Prof. JTP Dr. Luis Alejandro Aguirre

Staff de la revista

DIRECTORA

Daniela Soledad Gonzalez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

EQUIPO EDITOR

Enrique Menéndez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Irene Herrera Volpe (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Luis Alejandro Aguirre (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Martina Carbonari (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

María Cristina Carrillo (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)

María Sol Miralles (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Silvina Analía Negri (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Julieta Castronuovo (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Lorena Barbui (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Paula Espeche (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

CORRECCIÓN Y MAQUETA

Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

GESTIÓN OJS

Facundo Price (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

DISEÑO DE TAPA

Clara Luz Muñoz (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Adriana Collado (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)

Alejandro Wainelboim (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina).

Angela Schrott (Universität Kassel – Alemania)

Claudia Borzi (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad de Buenos Aires – Argentina)

Eva Stoll (Ludwig-Maximilians Universität München – Alemania)

Félix San Vicente (Università di Bologna – Italia)

Giampaolo Salvi (Università EötvösLoránd – Hungría)

Gisela Elina Müller (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Herda Haßler (Universität Potsdam – Alemania)

José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca – España)

José María Gil (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina)

Karolin Moser (Eberhard-Karls Universität Tübingen – Alemania)

Laura Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires).

Liliana Cubo de Severino (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Lorena Barbui (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Lorenzo Renzi (Università di Padova – Italia)

Luis Abraham (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

Luis Paris (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina)

María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba – España)

Martha Mendoza (Florida Atlantic University – Estados Unidos)

Patricia Hernández (Universidad de Rouen – Francia y Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina)

Pierre Swiggers (Katholieke Universiteit Leuven – Fonds Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen – Bélgica)

Romina Trebisacce (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

anales de **Lingüística**

ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Instituto de Lingüística "Joan Corominas"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo



Mendoza, Argentina
Segunda época
Enero - junio 2025, número 14

ÍNDICE

Presentación <i>Presentation</i>	12
ARTÍCULOS	
La competencia genérica en el proceso de alfabetización científica en lengua inglesa Genre Competence within the Process of Scientific Literacy in English Karina Verónica De Francesco, Laura Patricia Roseti	15
Enseñar a escribir la tesis de posgrado en educación: valoraciones de tesis y directores Teaching to Write the Postgraduate Thesis in Education: Thesis Students' and Mentors' Assessment45 Florencia Rosso, María Isabel Pozzo	45
El manual de usuario como base de una secuencia didáctica para un curso de inglés con fines específicos The User Manual as the Basis of a Didactic Sequence for an English for Specific Purposes Course Marcela Mora	93
Aplicaciones del <i>interaccionismo estructural</i> en español L2/E: los roles del profesor y del alumno Applications of Structural Interactionism in Spanish FL: The Teacher's and the Learner's Roles María Virginia Bruzzo, Hugo Roberto Wingeyer	113
Análisis discursivo de la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes de Argentina Discursive Analysis of Orientational Guide for Educational Inclusion of Migrants from Argentina Rocío Flax	141
Análisis comparativo de diccionarios combinatorios del español Comparative Analysis of Spanish Collocation Dictionaries Paola Beatriz Parra	181

Presentación

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios, libros y artículos. Ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella han publicado lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon y Salvador Canals Frau.

Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliándose su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas relacionadas con las Ciencias del Lenguaje, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, los procesos de comprensión y producción de textos), la Lingüística Cognitiva, la Filología Hispánica, el Análisis del Discurso (en particular, en contextos académico-científicos), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. El proceso de arbitraje anónimo contempla la evaluación de dos jueces. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas comuniquen sus juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informa al autor sobre la factibilidad de la publicación de su trabajo. La periodicidad de la revista es semestral.

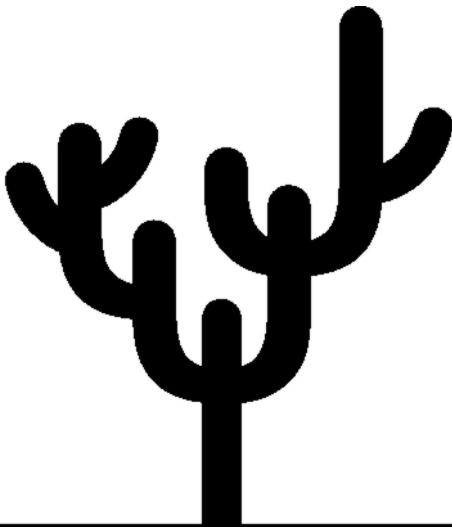
Presentation

Anales de Lingüística was founded in 1941 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. From its origin, this journal had an international character. Indeed, there we can find articles of well-known linguists, like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Although at the very beginnings, the emphasis had been put in etymological studies, nowadays the journal includes papers from several linguistic areas, like Anthropological Linguistics, Psycholinguistics (in particular, the comprehension and text production processes), Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, Hispanic Grammar and Philology, Discourse Analysis (particularly, in academic and research settings), Applied Linguistics, and Philosophy of Language, among others.

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists. Manuscripts are reviewed by two anonymous readers. Authors should wait at least one month for a decision. Upon favorable deciding on the acceptance of the manuscript for publication, the Editorial Board will inform the author(s) about readers' decision. The frequency of the journal is biannual.

ARTÍCULOS



La competencia genérica en el proceso de alfabetización científica en lengua inglesa

Genre Competence within the Process of Scientific Literacy in English

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.013>

Karina Verónica De Francesco

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Farmacia y Bioquímica
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

kdefrancesco@docente.ffyba.uba.ar

 <https://orcid.org/0009-0005-2588-218X>

Laura Patricia Roseti

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Farmacia y Bioquímica
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

lauraroseti@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-6296-7497>

Resumen

La asignatura curricular Inglés en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires procura contribuir a la alfabetización académico-científica de las estudiantes y los estudiantes desde un enfoque que trasciende el código lingüístico y busca el desarrollo de competencias discursivas que propician la inclusión e internacionalización de los sujetos en la praxis científica, a través del conocimiento de los géneros discursivos en el continuo lectura-escritura. Por ende, el objetivo de este trabajo consiste en presentar la centralidad de la competencia genérica en el desarrollo de la alfabetización científica en lengua inglesa. Este proceso se erige sobre una lectoescritura eficaz y el dominio del discurso científico para reconocer y poner en escena un *ethos* epistémico. Para este estudio, se llevó a cabo un doble anclaje metodológico: la primera etapa se centró en la

caracterización retórico-enunciativa de los cuatro géneros canónicos más frecuentes, identificados en un corpus de 100 artículos publicados en 2019-2020 en revistas indexadas en el campo de farmacia y bioquímica, mientras que la segunda se focalizó en la secuenciación didáctica de estos géneros para las tres instancias del proceso de lectura-escritura: la anticipación para la elaboración de hipótesis de lectura, la lectura analítica de verificación y la reformulación textual. Se presentará una selección de ejemplos correspondientes a estas tres etapas para dar cuenta de la relevancia de la competencia genérica en el marco de un proceso de alfabetización que dota de un andamiaje cognitivo-discursivo poderoso para la formación de las y los futuros profesionales de la salud.

Palabras clave: alfabetización científica, competencia genérica, *ethos* epistémico, continuo lectura-escritura, lengua inglesa

Abstract

English as a curriculum course at the School of Pharmacy and Biochemistry at the University of Buenos Aires aims to contribute to the academic and scientific literacy of its undergraduate students from a framework that transcends the linguistic code in pursuit of the development of discourse competencies that foster the inclusion and internationalisation of subjects in the scientific praxis through the mastery of discourse genres in the reading-writing continuum. Thus, this study seeks to focus on the key role of genre competence within the framework of the development of scientific literacy in the English language. This process builds on efficient reading-writing skills and scientific discourse competence to put an epistemic *ethos* on stage. To carry out this work, two methodological processes were conducted: the former aimed to characterise the rhetorical and enunciative features of the four genres identified out of a corpus of 100 papers published in 2019-2020 indexed journals while the latter sought to create specific didactic sequences for the three stages involved in the reading-writing *continuum*: the anticipation stage aimed at the formulation of reading hypotheses, the verifying and propositional reading stage and the final stage for internalisation or reformulation. A selection of examples of teaching activities for each stage will be presented in order to account for the relevance of the generic competence within a wider literacy process framework that provides a powerful cognitive and discursive scaffold which is necessary to successfully train future healthcare professionals.

Keywords: scientific and academic literacy, generic competence, reading-writing *continuum*, epistemic *ethos*, English language

Una aproximación a la alfabetización académica

La alfabetización académica es condición necesaria para la formación ciudadana, por lo que el dominio de estrategias de lectura comprensiva, al igual que de escritura eficaz para ser inteligible para la comunidad de lectores, resulta un derecho que a todo miembro de la ciudadanía se le debe respetar y la comunidad académica debe ser sensible a ello. Como derecho, se imbrica con la concepción freiriana que la define como acción cultural en pos de una educación liberadora o de concientización que despierta a la persona alfabetizada a la realidad social (Freire, 2008). De ahí surge el principio que sostiene que alfabetizar es un acto de conocimiento, acción, reflexión y toma de posesión, por lo que es indispensable enseñar a leer, escribir y hablar de manera crítica y reflexiva para propiciar la autonomía de los sujetos (De Francesco y Roseti, 2015).

La alfabetización académica cuestiona la idea de considerar a la alfabetización como un estado básico (Reta, 2004) que se logra en los primeros años, por lo que rechaza la cosmovisión de que es una competencia que debe ser adquirida en un estado ideal antes de llegar a la universidad y que, si no se logra, es una “carencia personal”. Todo lo contrario. Constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis y que, por ende, es también de dominio de la educación superior y de sus prácticas discursivas puntuales. En este sentido, debe concernir a toda la comunidad académica en todas las disciplinas que atraviesan el currículum, pero nuestra asignatura –dentro de los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica– tiene una gran oportunidad para contribuir protagónicamente en pos de este desafío.

Así pues, y en el marco de la alfabetización académica y científica con foco en la competencia genérica, el objetivo de este trabajo consiste en presentar la didactización de los cuatro géneros canónicos más frecuentes publicados en revistas especializadas en ciencias de la salud en inglés: artículo de investigación experimental, estudio de caso, reseña y discusión teórica. En otras palabras, es nuestro propósito hacer aportes al desarrollo de secuencias didácticas que puedan dar cuenta fehaciente de una

implementación adecuada para las aulas universitarias desde un enfoque global e interactivo de lectocomprensión en el *continuum* lectura-escritura de artículos científicos. En efecto, nuestra propuesta busca contribuir a la alfabetización académica y científica de las profesionales y los profesionales de la salud con un sólido anclaje en el desarrollo de la competencia genérica.

Para llevar adelante nuestros propósitos, se presentará, en primera instancia, el marco teórico de nuestro enfoque para la alfabetización académica y científica y de la puesta en escena de un *ethos* epistémico en el *continuum* lectura-escritura. En segundo lugar, se abordarán conceptos claves sobre la competencia genérica –eje transversal de la formación de grado– integrados al enfoque de lectura global estratégica y dialógica en inglés articulada con la escritura en lengua materna. En tercer término, se describirán las dos etapas metodológicas aplicadas para la caracterización retórico-enunciativa de los cuatro géneros y la posterior didactización a lo largo de las tres instancias de lectura-escritura. Para finalizar, presentaremos una selección de actividades áulicas que revelan los distintos anclajes teóricos que sostienen nuestra propuesta de secuenciación didáctica para los cuatro géneros en cuestión. Esta selección de actividades corresponde al segundo texto de la colección de materiales didácticos utilizados en nuestras aulas, es decir, una secuencia introductoria de la instrucción, adecuada para presentarla como ejemplo y que puede transferirse a los cuatro géneros, ya que nuestro enfoque propone, justamente, la detección del género específico abordado y sus características enunciativas y retóricas estables.

A la luz de este proceso, se espera, entonces, que nuestra perspectiva teórico-metodológica pueda erigirse como una contribución al desarrollo de competencias discursivas y comunicacionales que propician la inclusión e internacionalización de los sujetos en la praxis científica a través de la asignatura Inglés como lengua extranjera en el plan de estudios de cada carrera.

El enfoque de la Facultad de Farmacia y Bioquímica para la alfabetización académico-científica en lengua inglesa

En el ámbito de las ciencias de la salud, resulta oportuno considerar las particularidades que esta praxis les demanda a sus integrantes. En este sentido, se propone desde nuestra cátedra –de manera provisoria y consciente de la necesidad de continuar investigando e indagando al respecto– una definición de alfabetización académico-científica pertinente para el ámbito de las ciencias de la salud. En este marco, entendemos a la “alfabetización académico-científica” como:

El desarrollo de competencias discursivas que propician la inclusión e integración de los sujetos en la praxis científica a través del dominio de los géneros discursivos más frecuentes, proceso activado por la lectura comprensiva y la escritura eficaz, que permite el conocimiento de la discusión científica y la interpretación y la puesta en escena de un ethos epistémico (De Francesco, 2017, p. 56).

Esta definición –propuesta especialmente desde nuestro espacio curricular para las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica– contempla la necesidad de las profesionales y los profesionales de la salud de hacer oír su voz en el mundo científico global. Para ello, deben desarrollar competencias discursivas que les permitan leer, interpretar y conceptualizar las nociones que circulan en el discurso científico en inglés, en tanto la lengua que se ha institucionalizado a través de la hegemonía que han ostentado por años los países angloparlantes en la escena transnacional de la que no son ajenas las ciencias de la salud (De Francesco y Roseti, 2020).

En este sentido, cada profesional de la salud debe desarrollar estrategias que le faciliten la conceptualización de este discurso para poder comprender, capacitarse, expresarse y publicar finalmente sus propios trabajos científicos. Sin embargo, para lograr una satisfactoria alfabetización académico-científica se deben imbricar dos ejes sinérgicamente necesarios: el desarrollo de una práctica lectora global, estratégica, dialógica e interactiva y el dominio del discurso científico en

general y el de sus géneros discursivos más recurrentes en particular (Roseti y De Francesco, 2018).

La centralidad del *ethos* epistémico en la alfabetización académico-científica

Tomado de la retórica antigua, el concepto de *ethos* (en griego, “personaje”) refiere a la imagen de sí que construye el enunciador en su discurso para ejercer influencia sobre su enunciatario (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Esta noción fue luego retomada por las ciencias del lenguaje —en particular, el análisis del discurso— para referir a la presentación de sí que hace el enunciador en su interacción verbal.

Según Maingueneau (2010), el enunciador debe legitimar su decir para otorgarse una posición institucional e indicar su relación con un saber. En este campo disciplinar de la salud, el *ethos* que se pone en escena consiste en una imagen pública de un ser que presenta principios de racionalidad y ostenta conocimientos específicos que puede justificar y fundamentar adecuadamente.

Estos saberes son comunicados al enunciatario a través de modos de expresarse particulares que proyectan una escena de enunciación que propicia la circulación del conocimiento. En efecto, esta imagen del saber se proyecta hacia el enunciatario a través de diferentes estrategias, tales como enunciados asertivos que dan cuenta de un alto grado de certeza, términos técnicos que refieren a un campo disciplinar específico, ausencia de índices de la primera persona y presencia de enunciados en voz pasiva, entre otras propiedades. De este modo, el discurso adquiere un efecto objetivante, es decir, un discurso que se aleja de la preferencia subjetiva para dar cuenta de un saber superior que no está sujeto a las individualidades sino al consenso de la comunidad científica (García Negroni *et al.*, 2011).

A la luz de esta imagen discursiva que todo enunciador científico debe poner en escena, el dominio del repertorio relativamente estable de enunciados por los que circula la referencia y la descripción de las ciencias

resultan prioritario. De este modo, la competencia genérica ocupa un lugar privilegiado para la puesta en marcha del saber científico y la inscripción de los sujetos en el mundo de la ciencia.

Inserción en la praxis científica: el rol de la competencia genérica

Según Maingueneau (2010), en toda institución social la comunidad de habla ejerce un alto grado de coerción sobre los participantes y sus modos de expresión para la realización de todas las actividades humanas que desarrollan. En efecto, las necesidades de una época y cada praxis restringen las formas de enunciar y los modos de organizar y expresar los mensajes, por lo que se estandariza y se instituye cada discurso social (Angenot, 2010). En este sentido, la competencia genérica –o el conocimiento de lo que Maingueneau (2007) denomina “géneros instituidos”– es de un orden excluyente para la inscripción de las estudiantes y los estudiantes en la praxis científica.

En el ámbito de ciencias de la salud, estos repertorios suelen manifestarse –en la mayoría de los casos– en la forma de géneros instituidos, tales como informes, artículos de investigación, ponencias, artículos de reflexión teórica, conferencias y disertaciones, entre otros posibles. Sin embargo, cabe destacar que, mientras quedan reconocidos y estabilizados determinados géneros, la vida del discurso y sus formas continúa y surgen nuevas manifestaciones que convergen a partir de propiedades de los géneros ya instituidos (De Francesco, 2017).

Por esta razón, la didactización de los géneros instituidos y de aquellos que, dinámicamente, se insertan en la historia discursiva requiere un tratamiento central en el proceso de alfabetización académico-científica de las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. De este modo, resulta necesaria su integración en el *continuum* lectura-escritura, así como la didactización de sus propiedades lingüístico-discursivas.

La lectura global, estratégica y dialógica en el proceso de alfabetización académico-científica

Todo acto de lectura implica un proceso psicolingüístico que se origina con una representación lingüística superficial codificada por el autor del texto –en nuestro caso, las científicas y los científicos que han desarrollado la investigación y han decidido publicar sus resultados– y culmina en la reconstrucción del sentido activada por cada sujeto. Esto implica que se deben desarrollar las estrategias adecuadas que promuevan una lectura eficaz: por un lado, las lectoras y los lectores en un rol activo y, por el otro, la lectura como proceso dialógico e interactivo y no como producto.

A la luz de la revolución copernicana que se suscitó respecto del proceso de lectura (Goodman, 1994), quien lee es entendido como un sujeto activo que ya no es controlado por el texto, sino que, por lo contrario, es quien lo reconstruye a partir de procesos inferenciales en los que dialoga internamente con sus propios conocimientos y con sus pares. Esto implica que, si bien el escritor-autor crea un texto para representar determinados significados, el texto jamás es una representación acabada del sentido investido por el autor. Por este motivo, el sujeto tiene un gran emprendimiento por delante: reconstruir el sentido del texto a partir del potencial semántico que ha brindado el autor en sus líneas mediante la interacción con sus saberes y conocimientos del mundo y con sus pares, es decir, es un proceso de coconstrucción.

El rol activo que cada sujeto que lee debe desempeñar constituye un desafío durante el proceso de comprensión y construcción de sentido, puesto que debe poner en funcionamiento una arquitectura de mecanismos cognitivos (Goodman, 1994) que trascienden el cumplimiento de ejercicios en los que debe hallar datos o responder preguntas cerradas. Por lo tanto, en pos de erigir el sentido del texto, cada sujeto debe seleccionar información, predecir, inferir, hipotetizar, confirmar, ratificar o rectificar, corregir y arribar a conclusiones.

Primera etapa del proceso de lectura: predicciones, inferencias e hipótesis

El proceso de lectura puede organizarse en tres etapas bien diferenciadas: a) una primera etapa de anticipación o prelectura, b) otra de verificación o lectura analítica y c) una tercera de internalización o poslectura. Durante la etapa inicial, se fundan las bases del proceso mediante el cual cada sujeto predice, infiere e hipotetiza respecto del tema abordado, el objetivo y la propuesta general del texto.

En este sentido, la predicción, la inferencia y la hipótesis constituyen desempeños cognitivos que dan cuenta de un mecanismo en el cual quien conoce, el conocimiento y lo conocido (Rosenblatt, 1994) forman parte de un mismo proceso y son elementos intrínsecos del acto de conocer. La lectura, pues, debe ser entendida como una transacción que lleva adelante el sujeto con el texto para dar origen al sentido; es decir, este se funde solo por y durante el proceso transaccional (Roseti *et al.*, 2019).

Esta dinámica revela un sujeto que debe poner en funcionamiento una artillería de estrategias cognitivas y lingüísticas que lo empoderan para protagonizar su lectura. En consonancia, Goodman (1994) sostiene que la lectura en tanto transacción entre el sujeto y el texto siempre está orientada a un único objetivo: el sentido, por lo que la predicción y la inferencia juegan un rol determinante para dar vida a lo que conocemos como hipótesis de lectura.

La hipótesis de lectura como andamiaje cognitivo

Como ya sabemos, una hipótesis consiste en una suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. En el ámbito de la investigación, puntualmente, una hipótesis es un enunciado que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar su validez. Análogamente, en el proceso de comprensión lectora, el sujeto debe formular hipótesis de lectura para determinar –a través de pistas lingüístico-discursivas– el área temática, el tema

específico, el propósito del autor, la vacancia científica y el género discursivo, entre otros aspectos.

A la luz de la propuesta de Goodman (1994), cada lector debe asignarle una organización retórica (Swales, 2004) general al texto mediante la reconstrucción de su estructura superficial y profunda para poder llegar a los elementos lingüísticos más pequeños, como una cláusula o una frase sustantiva. Luego de establecer interrelaciones y relaciones de interrelaciones, se arriba al sentido del texto.

Para ello, la predicción y la inferencia juegan un rol prioritario, dado que el sujeto debe contar con ciertos conocimientos previos para otorgarle un valor simbólico a la información que se recepciona. De este modo, todo proceso predictivo-inferencial efectuado en una primera etapa de aproximación al texto es central para lograr que quien lee dinamice las relaciones necesarias entre el texto y sus conocimientos previos. Esta articulación conceptual favorece los microprocesamientos cognitivos adecuados para la elaboración de hipótesis de lectura que promueven un andamiaje esencial para abordar el texto de manera analítica en una segunda etapa. Esto implica que formular hipótesis de lectura garantiza una mejor aproximación al texto para su posterior análisis y conceptualización.

Las variables que intervienen en el desarrollo de hipótesis de lectura

Para formular una hipótesis de lectura, el sujeto debe recurrir a sus conocimientos previos sobre el mundo en general (Kintsch, 1998), dado que este acervo cognitivo favorece un mejor acercamiento al tema que se aborda—por ejemplo, información general sobre la pandemia del covid-19—. A esta variable, debe sumarse el conocimiento sobre los géneros discursivos instituidos del ámbito en cuestión —en nuestro caso, los artículos de investigación científica, los estudios de caso y las reseñas, entre otros tantos—. Esta variable está directamente relacionada con la experiencia universitaria de cada sujeto. En este sentido, nuestra asignatura representa una oportunidad impostergable para que cada estudiante se familiarice con los géneros discursivos de la ciencia como

parte esencial de su formación académica en tanto profesionales de las ciencias de la salud.

Por otro lado, una variable adicional es, sin dudas, el conocimiento del código lingüístico—por ejemplo, inglés— en el que está publicado el texto. Para el caso de nuestra asignatura, será una lengua extranjera y no nuestra lengua materna y, si bien es cierto que esta enfrentará al sujeto con un gran desafío, muchas veces la lengua extranjera no representa el obstáculo mayor, sino el desconocimiento del tema o del género, la distancia con el campo disciplinar o la incipiente formación universitaria.

Según Bernhardt (2011), en muchos casos, alguno de estos factores resulta ser justamente un mecanismo compensatorio. De acuerdo con esta autora, el concepto de procesamiento compensatorio permite lograr una conceptualización más satisfactoria del proceso de lectura en una lengua extranjera. Dado que la comprensión lectora funciona como un proceso interactivo en el que participan el sujeto, la situación de lectura y el texto, las variables que afectan este proceso interactúan para que se produzca la compensación de algún factor más deficiente. Por ejemplo, muchas veces un sujeto cuenta con saberes muy escasos del código lingüístico; sin embargo, el conocimiento del tema y la experiencia universitaria resultan esenciales para compensar la variable lingüística deficiente.

La variable genérica en el andamiaje cognitivo para la lectura

Como se ha señalado previamente, el proceso de lectura demanda lectores en un rol activo, ya que la producción de sentido no se origina en el texto sino en la interacción permanente entre el sujeto y sus conocimientos, la situación de lectura y el texto. Por ende, cada estudiante debe desplegar una serie de estrategias que le permitan tener acceso a una comprensión eficaz que garantice el acceso al sentido adecuado del discurso científico.

Dado, entonces, que cada sujeto debe dotarse de estas estrategias como andamiaje para activar su lectura, resulta central didactizar el conocimiento de los géneros discursivos instituidos en las ciencias de la salud para fortalecer el *continuum* lectura-escritura de las estudiantes y los

estudiantes a los efectos de garantizar el desarrollo de la competencia genérica como parte de una caja de herramientas para su alfabetización en la universidad y posterior inserción profesional.

Doble anclaje metodológico y resultados preliminares

Primera etapa metodológica: caracterización de los géneros canónicos en las ciencias de la salud

Este trabajo comenzó como un estudio exploratorio para el análisis de los resúmenes (*abstracts*) en tanto la frecuencia de su formato estructurado o no estructurado y de la sucesión de sus movimientos retóricos (Swales, 2004). Esta instancia inicial propició la detección de los diferentes géneros discursivos más frecuentes sin categorías *a priori*. En otras palabras, el corpus dio cuenta de los géneros discursivos de mayor circulación, en los que se podían clasificar los trabajos de investigación publicados en revistas indexadas centradas en las ciencias de la salud.

Para comenzar con la clasificación y posterior caracterización de los géneros, se analizó un corpus de 100 artículos publicados en 2019-2020 en revistas científicas indexadas especializadas en ciencias de la salud, para determinar su organización retórica y sus propiedades enunciativas. Esta selección se realizó en virtud de la pertinencia de las temáticas afines con las carreras de Farmacia y de Bioquímica, así como para las Tecnicaturas en Medicina Nuclear y Óptica y Contactología, todas estas siendo carreras dictadas en la misma facultad. Asimismo, se consideraron las métricas de impacto de las revistas indexadas, los temas de la agenda científica, y la extensión y disposición relativamente homogénea de los artículos publicados.

Como se mencionó previamente y sin categorías previas, el corpus fue organizado en cuatro grandes grupos genéricos claramente diferenciados: el artículo de investigación experimental, el estudio de caso, la reseña y la discusión teórica. Entre las variables retórico-enunciativas consideradas para su clasificación y caracterización genérica, se analizaron los movimientos retóricos y su léxico recurrente, los efectos de objetividad, las

marcas del sujeto de la enunciación, los atributos de modalidad y los recursos argumentativos del sujeto.

Dado que nuestro objetivo está centrado en la presentación de las secuencias didácticas, el proceso metodológico y analítico de la caracterización ha sido desarrollado en otros trabajos en el marco de los proyectos de investigación de la Cátedra de Inglés.

Segunda etapa metodológica: didactización de los géneros discursivos más recurrentes en las ciencias de la salud

En esta segunda instancia, luego de sistematizar los rasgos retóricos-enunciativos que, por un lado, nos permitieron la clasificación de los géneros canónicos y, por el otro, sirvieron como objetivos de enseñanza en el marco de la alfabetización académica y científica que proponemos, continuamos con el proceso de didactización.

En virtud de esta consideración, se procedió a dividir la secuenciación didáctica en tres instancias del *continuum* lectura-escritura, a saber: etapa de anticipación o prelectura, etapa de verificación o lectura proposicional y etapa de internalización o poslectura. Asimismo, se articularon las tres etapas de lectura con los movimientos retóricos de cada género. Para la instancia de prelectura, la secuencia didáctica se centró en el reconocimiento y dominio del paratexto, el resumen, el microgénero “introducción” y su vinculación con la conclusión, para hacer hincapié en el abordaje global del texto.

Por su parte, para la etapa de lectura proposicional, se focalizó en los restantes movimientos retóricos, así como en aspectos léxicos y la dimensión enunciativa, con especial énfasis en la distinción de los movimientos de la metodología y los resultados respecto de la discusión y la conclusión. Asimismo, cabe destacar que el movimiento retórico de la discusión demanda un dominio específico de los marcadores de cohesión, los subjetivemas y los modalizadores en distintos grados, entre otros, para poder comprender la fuerza argumentativa y las marcas explícitas o implícitas del sujeto de la enunciación y su posicionamiento.

Por último, en la instancia de poslectura, prevalece el dominio del *ethos* epistémico para la puesta en escena de la escritura del saber científico que sintetiza los ejes conceptuales del texto de manera jerarquizada. En este sentido, las actividades desarrolladas en la secuencia buscan el despliegue de este aspecto discursivo.

Finalmente, debe destacarse que cada secuencia didáctica toma el color de cada género y su propósito en el desarrollo de la investigación científica.

Una aproximación a los primeros resultados de la investigación

A partir del proceso de didactización de los cuatro géneros, se pudieron identificar indicios preliminares que resultan relevantes para poner en práctica en los cursos. En primer lugar, se observó que la organización canónica en movimientos retóricos incide favorablemente en la identificación del género discursivo, pero no es suficiente puesto que la reseña y la discusión teórica pueden expresar movimientos similares. De este modo, el dominio de otras variables hacia el interior de cada movimiento favorece el reconocimiento genérico.

Por otro lado, cabe señalar un escenario similar entre el artículo de investigación experimental y el estudio de caso, ya que ambos presentan los movimientos de la metodología (materiales, métodos y sujetos) y de resultados, por lo que pueden confundirse si solo se considera esta variable sin advertir el abanico de características retórico-enunciativas que distinguen estos dos géneros.

Asimismo, en las introducciones, el patrón de los pasos retóricos (Swales, 2004) canónicos (contexto, estado del arte, problema, vacancia, hipótesis y objetivo/s) se ve alterado por el género discursivo. Por ejemplo, en los estudios experimentales esta secuencia se presenta con mayor frecuencia que en las discusiones teóricas. Además, las inferencias que el sujeto debe realizar respecto de la organización retórica son mayores y de más complejidad en las discusiones teóricas —o bien en presentaciones de nuevas teorías o enfoques teórico-metodológicos— debido a que, muchas veces, los rasgos argumentativos son más pronunciados y, por ende,

presentan patrones muy diversos y de difícil sistematización. Por su parte, los resúmenes estructurados resultan un factor atenuante a la hora de discernir entre cada género y sus ejes conceptuales dominantes, mientras que los no estructurados enfatizan la dificultad conceptual y la detección del género discursivo y su propósito científico.

Como ya fue aclarado, la caracterización de los rasgos retórico-enunciativos de los cuatro géneros canónicos de las ciencias de la salud se encuentra aún en una etapa exploratoria, aunque, para mayor especificidad, pueden leerse estudios previos de la cátedra. En esta sección, por ende, se han señalado resultados preliminares de la didactización que será desarrollada en la próxima sección.

Cabe recordar que las prácticas áulicas y la constante elaboración de materiales didácticos *ad hoc*, ya sea para la instrucción como para las evaluaciones, con los consiguientes e indispensables aportes de las estudiantes y los estudiantes, guían el proceso de una caracterización genérica que busca lograr, cada vez, mayor sistematización y rigurosidad.

Hacia una didactización de la competencia genérica en las ciencias de la salud

Una anticipación estratégica: paratexto y cognados

La primera estrategia que cada lector debe desplegar es direccionar el centro de su atención hacia el paratexto para lograr, de este modo, identificar el tipo y el género discursivo con el que se encuentra. Si bien algunas definiciones difieren en lo que concierne al paratexto, según Alvarado (2006) este comprende lo que resta de un libro u otro tipo de publicación excepto el texto principal. Etimológicamente, el paratexto es lo que rodea o acompaña al texto, aunque muchas veces no sea evidente la frontera que separa al texto de su paratexto. Según Genette (1987), debe ser pensado como un discurso auxiliar al servicio del texto, con sus notas al pie, los epígrafes, las dedicatorias, los índices, las tablas, las figuras, los resúmenes, las palabras claves y las fechas, entre otros elementos.

En el discurso de las ciencias de la salud en inglés, abundan vocablos de origen latino por el legado romano y luego normando, entre otros factores, en las Islas Británicas. De este modo, resulta una variable muy útil para el proceso de anticipación e hipótesis de lectura. Al ser de origen latino, estos vocablos se tornan transparentes respecto de la lengua castellana, ya que existe una notable semejanza morfológica, ortográfica, gráfica y semántica. Conocidas como cognados, estas transparencias (por ejemplo, *prevention*) serán parte central de la caja de herramientas para la etapa de prelectura o anticipación, ya que rápidamente familiarizan a cada sujeto con el tema general, el problema y los interrogantes preliminares del texto.

A continuación, en los Ejemplos (1) y (2), podrán observarse algunas consignas de trabajo que se proponen en la secuencia didáctica para la elaboración de hipótesis de lectura generales y específicas, es decir, la didactización de la competencia genérica en el abordaje del siguiente texto (De Francesco y Roseti, 2020):

(1)

Ermenlieva, N., Tsankova, G. & Todorova, T. (2019). Seasonal influenza vaccination: knowledge, attitude and practice in Varna, Bulgaria. *Therapeutic Advances in Vaccines and Immunotherapy*, Vol.7, 1-9. Doi: 10.1177/2515135519868152. Retrieved from: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6763941/>>

(2)

Propuesta de didactización

¿Cuáles son las características enunciativas y retóricas del discurso científico en inglés?

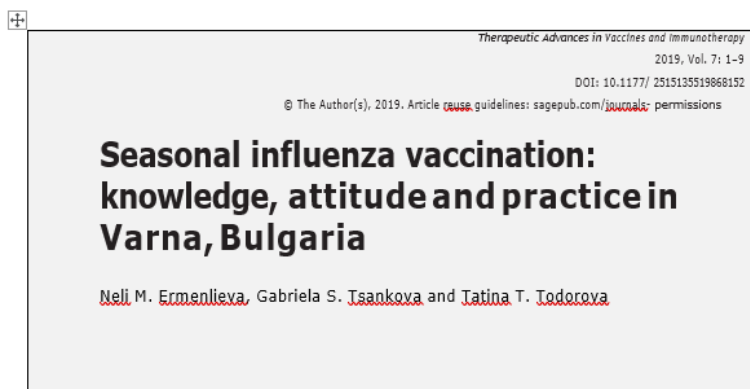
Vislumbraremos algunas de las características más distintivas con nuestro segundo texto, al que abordaremos con la dinámica del modelo de lectura global y estratégica.

- **Etapas de anticipación o prelectura**

1. Observá el segundo texto y respondé las siguientes preguntas:

TEXTO 2: Ermenlieva, N., Tsankova, G. & Todorova, T. (2019). Seasonal influenza vaccination: knowledge, attitude and practice in Varna, Bulgaria. *Therapeutic Advances in Vaccines and Immunotherapy*, Vol.7, 1-9. Doi: 10.1177/2515135519868152.

Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6763941/>



- ¿Qué tipo de publicación es? ¿Dónde fue publicado?
- ¿Qué elementos paratextuales indicarían a simple vista el tipo de publicación? Completá la siguiente tabla:



ELEMENTOS PARATEXTUALES	
Nombres autorales	
Título de la publicación	
Titular de los derechos de publicación	
Palabras clave	
Fecha de recepción	
Fecha de aceptación	
Año de publicación	
Volumen	
Páginas	
Identificador de objeto digital	

- ¿Qué tema es abordado? ¿Es un tema conocido para vos? ¿Qué estrategia mencionada en el abordaje del primer texto podrías aplicar?



.....

2. Ya hemos podido reunir información útil. Es hora de enunciar la *primera hipótesis general de lectura*. Redactá un enunciado en el que pongas en diálogo la información reunida con los conocimientos previos para avanzar un poco e inferir algunas primeras ideas.

Primera hipótesis general de lectura:

.....

Al responder esta primera consigna, efectuaste predicciones que, si bien son ideas provisorias, funcionan como andamiaje para luego leer el texto en mayor detenimiento.

3. Ahora, realizá una lectura transversal exploratoria y decidí cuáles de los siguientes enunciados corresponden a este texto. Tildá los correctos.



- El texto está publicado en una revista especializada en vacunas.
- Responde a una organización estandarizada.
- Se advierte un léxico coloquial.
- Es un texto con efecto de objetividad.
- Se advierten marcas de persona e indicios de subjetividad.
- Cada sección está indicada por un subtítulo descriptivo
- Se observan términos científicos.

- h) Contiene datos específicos de la revista y el equipo de científicos autores del trabajo.
- i) No tiene referencias temporales.
- j) Abundan expresiones o vocablos transparentes.
- k) Es parte de un texto más extenso.
- l) Es un sumario de una investigación.
- m) Es un artículo de investigación completo.
- n) Debajo del título, se observan los nombres de los autores y a continuación una sección en la que se sintetizan las ideas principales del texto.
- o) Las palabras clave funcionan como descriptores del texto.

Como puede observarse, la comunidad científica apela a convenciones y formas de enunciar que son exclusivas de esta esfera y que, para poder comunicarse en cada campo disciplinar, deben ser incorporadas. Comenzamos ahora con un minigénero científico denominado *abstract* o resumen. Este minigénero es el *primero de los géneros del discurso científico* que estudiaremos en nuestro curso. Definitivamente, es un género recurrente de la liturgia científica y no de la divulgación.

4. Como última actividad anticipatoria, reuní toda la información que tengas a disposición y enuncié una hipótesis específica de lectura. Tu hipótesis debe ser más completa y específica que la primera.

Hipótesis específica de lectura:



.....

.....

.....

.....

.....

.....

El discurso científico circula en patrones relativamente estables que la comunidad científica suele respetar para comunicar sus últimos avances. Entre los más frecuentes, se encuentran el artículo de investigación experimental, la reseña, el informe de caso, el artículo teórico y la disertación.

Poder identificar el género discursivo les permite a los lectores acercarse con mayor facilidad al texto. Si es un artículo de investigación, se encontrará un objetivo y una pregunta de investigación que será respondida mediante una investigación empírica.

En cambio, en un artículo teórico, se abordarán nociones y conceptos teóricos que ya son el resultado de investigaciones empíricas que se realizaron previamente. Mientras que un informe de caso no puede ser representativo dado que solo se focaliza en un caso particular (por ejemplo, un paciente X), un artículo de investigación puede ofrecer una cierta tendencia o recurrencia sobre, por ejemplo, los efectos de una droga sobre una muestra poblacional. Volveremos sobre los géneros discursivos más adelante.

La etapa de anticipación ha finalizado.



Verificación: lectura analítica para la ratificación o rectificación de hipótesis

Como fue mencionado en las secciones previas, durante la etapa de anticipación cada lector predice, establece relaciones y formula hipótesis como base sobre la cual se funda el proceso de lectura. Esto implica que no se espera que arriben a certezas aún, ya que la verificación de la información constituye una segunda etapa mediante una lectura proposicional y analítica en la que se producen microprocesamientos de unidades más pequeñas del texto, es decir, oraciones, cláusulas y frases.

Durante esta etapa, cada sujeto recorre el texto más linealmente, se detiene en los nodos conceptuales abordados en sus hipótesis y verifica si son correctas o no y, por ende, decide si estas requieren alguna rectificación total o parcial. De este modo, se erige el proceso de lectura analítica con todo este andamiaje herramental. De a poco, comienza a construirse un texto paralelo en la mente de quien lee para darle vida al conocimiento. Es una instancia de procesamiento de los fragmentos del texto, de organización de la información y de búsqueda de respuestas. En

esta segunda instancia, cada lector sí buscará certezas y arribar a conclusiones.

Resulta oportuno destacar que cuando cada lector se detiene en los nodos conceptuales, puede lograrlo en instancias más avanzadas del análisis genérico, sus repertorios y sus pasos retóricos. En este sentido, la competencia genérica propicia la detección de los núcleos semánticos más importantes o nodos conceptuales del texto. En otras palabras, esta propuesta de didactización busca establecer la interrelación e integración de la competencia genérica con el abordaje global de la lectura comprensiva.

A los efectos de ilustrar este enfoque didáctico, las estudiantes y los estudiantes deben detectar el objetivo del trabajo de investigación abordado desde las primeras instancias anticipatorias para luego retomarlo como guía en la segunda etapa de la lectura analítica. En efecto, se propicia así una lectura selectiva, estratégica y jerarquizada en la que el rol activo y central del lector se pone en juego.

A propósito de esta segunda instancia, se detallan a continuación en los Ejemplos (3) y (4) las preguntas que acompañan a la verificación de hipótesis en la segunda instancia del proceso, es decir, la de lectura analítica y proposicional. Por otro lado, es necesario precisar que las respuestas deben ser de reformulación conceptual propia –nunca de traducción– y expresadas en español mediante la puesta en escena de un *ethos* epistémico en el continuo lectura-escritura.

(3)

- **Etapas de lectura analítica**

5. Como hemos comenzado a trabajar con un *resumen* o *abstract*, el objetivo del trabajo debe ser explicitado entre otros aspectos particulares del género. ¿Podés hallarlo en este segundo texto? ¿Dónde se encuentra? ¿Cuál es la pista lingüística que lo antecede? ¿Qué tipo de objetivo es?



.....

.....

.....

6. ¿Qué método se utilizó para llevar a cabo la investigación? ¿Quiénes intervinieron?



.....

.....

7. Seleccioná los hallazgos mencionados:

- a) La mayoría de la población había recibido la vacuna contra la influenza.
- b) Solo el 30% de la población había recibido la vacunación.
- c) La mayoría de los no vacunados carecía de la información necesaria respecto de la vacuna.
- d) El 53,7% de la población no había sido vacunada.
- e) El desconocimiento incide negativamente en las posibilidades de recibir la vacunación adecuada.

8. Al finalizar, los investigadores efectúan algunas recomendaciones. ¿Qué se aconseja? Enunciá brevemente.



.....

.....

9. ¿Pudiste comprobar tus hipótesis? ¿Cambiaste de idea? Si fue así, no te preocupes. Bienvenido sea. Es parte del proceso interactivo y transaccional de la lectura. Comentá tu experiencia con el resto de tus compañeros y tu docente.



(4)

- **Focalización en aspectos lingüísticos**

- Modalidad

10. Como hemos mencionado, mediante la modalidad el enunciador presenta su actitud frente a su enunciatario y el contenido de su enunciado. En la conclusión de este segundo texto, el verbo modal *should* es utilizado. Este modalizador es de uso frecuente en las conclusiones. ¿Por qué? ¿Qué modalidad expresa?

Seleccioná la opción correcta.

- a) Posibilidad
- b) Certeza
- c) Fuerte sugerencia

11. ¿Advertís alguna otra frase dentro del texto que cumple una función semejante a la de este verbo modal? Transcribila.



- **Ausencia de marcas de persona o desagenticación**

12. Una característica distintiva del discurso científico es la ausencia o borratura de persona o de sujeto agente (de ahí, desagenticación). Esto implica que, para obtener un efecto objetivante, en la mayor parte de los artículos de investigación, los enunciados son impersonales. La ilusión es la aparente objetividad en el discurso. ¿Podés encontrar ejemplos de estos enunciados impersonales? Este es un ejemplo: *seasonal influenza vaccination is recommended for certain at-risk groups in Bulgaria*. ¿Quién recomienda?



13. Hallá otros ejemplos de enunciados impersonales y transcribilos.



- ✓ Volveremos sobre este y otros varios aspectos lingüísticos en las próximas secciones.
- ✓ Hemos finalizado la etapa de verificación de hipótesis y lectura analítica. A continuación, abordaremos la poslectura, una etapa de internalización de conceptos.

Como puede observarse a través de los ejemplos, en las primeras consignas de trabajo la propuesta de didactización articula las instancias explicativas con las consignas de producción y resolución. De este modo, la secuencia procura entrelazar un discurso didáctico que exponga, explique y ejemplifique al tiempo que dinamice el rol activo de cada estudiante en el trabajo áulico.

Finalmente, la tercera etapa en el proceso de lectura –o la internalización del texto– se erige como la instancia más comprometida con la creación de un *ethos* epistémico y con el continuo lectura-escritura en esta propuesta de alfabetización académica y científica en las dos lenguas.

Hacia la internalización del conocimiento: poslectura, reformulación textual y la puesta en escena del *ethos* epistémico

En la etapa de reconstrucción textual o de construcción del texto paralelo, la secuencia didáctica propone la elaboración de una oración síntesis que integra los conceptos nodales del texto abordado, en estrecha relación con las propiedades genéricas y los pasos retóricos de cada género discursivo instituido.

En este sentido, la oración síntesis –idea principal o central (*main idea*)– de un texto o fragmento constituye:

La selección de los conceptos esenciales y la redacción de una oración compleja que reúne, de manera lógica, los conceptos que el lector abstraiga. En el caso de textos académicos, la idea principal puede tener muchas reformulaciones, pero los conceptos principales y los subconceptos son únicos. El lector de esa idea principal redactada en una sola oración sabrá de qué se trata el texto y será la invitación o el rechazo a la lectura de dicho texto (Spath Hirschmann, 1999, p. 3).

En virtud de la propuesta de Spath Hirschmann (1999), esta secuencia materializa esta última etapa con la enunciación de consignas explicativas e instructivas que pueden tomar la siguiente forma (Ejemplos 5 y 6):

Asimismo, en esta reconstrucción textual se deben recuperar las características más estables de la discursividad académico-científica presentes en los textos abordados, para retornar luego en forma de una

síntesis verbal que pone en escena un *ethos* epistémico y, con ello, sus atributos enunciativos y retóricos recurrentes.

En este *continuum* de retroalimentación entre la lectura del texto, su reconstrucción a través de la escritura para volver en una cadena dialógica de lectura y (re)escritura, la identificación, interpretación y puesta en escena de un *ethos* del saber en inglés y en español actúa transversalmente y cobra centralidad como parte del andamiaje constitutivo de la alfabetización científica.

(5)

14. En esta última etapa, debemos conceptualizar, jerarquizar ideas y finalmente sintetizar. Para este segundo trabajo, será importante que dialogues en duplas para confeccionar una lista de los conceptos más importantes. Esto será un nuevo borrador colectivo.



.....

15. Ahora, integrá todos los conceptos en una o dos oraciones complejas de una manera. Estas dos oraciones deben expresar la idea principal del texto y deben tener: *coherencia, corrección conceptual, completitud y especificidad*. Además, deben *recuperar el repertorio terminológico disciplinar y las fórmulas retóricas más estables*. Esto implica poner en escena una voz del saber, es decir, un ***ethos* epistémico**.



.....

En las próximas secciones nos dedicaremos en detalle a las oraciones síntesis.

(6)

- **Focalización en los géneros discursivos**

Hemos finalizado la etapa de poslectura de este segundo texto. A continuación, te recordamos las características más comunes de un *abstract* para que comencemos a familiarizarnos como parte del proceso de alfabetización académico-científica.

El *abstract* –resumen en su versión en un microgénero académico-científico mediante un *ethos* del saber o documento de manera abreviada para obtengan una idea general del rápidamente su contenido. Se encuentra frecuentemente en artículos, ponencias, ensayos, tesis, disertaciones e informes, entre otros. El número de palabras en un *abstract* varía según el tipo de publicación, pero no tiene menos de 120 palabras. Les investigadores suelen presentar:



- el tema y el planteo del problema
- el objetivo
- los materiales y métodos
- los resultados
- las conclusiones y recomendaciones

¿Por qué debemos adquirir estas convenciones discursivas?

Los miembros de la comunidad científica –y en nuestro caso particular las ciencias de la salud– se reconocen entre sí y son reconocidos por otras esferas sociales por la puesta en escena de un discurso particular en el que se vela la subjetividad de sus miembros detrás de los experimentos, los instrumentos y sus objetos de estudio. De este modo, se configuran escenas representadas como las de un decir “objetivante e imparcial” en tanto escenificación de un *ethos* del saber o epistémico.

Hemos finalizado las actividades con este segundo texto. Continuaremos con otros aspectos del discurso científico en las próximas secciones.



A los efectos de enmarcar el contexto en el que se dicta nuestra asignatura, es necesario mencionar que los cursos se extienden durante un semestre y que los materiales didácticos –textos auténticos de las ciencias de la salud, consignas de resolución con secuencias didácticas y secciones explicativas más teóricas– adoptan diferentes formatos según el momento en el dictado de la asignatura. Es decir, el diseño contempla una instancia introductoria, otra de desarrollo y una última de consolidación, etapas que inciden de manera directa en los diferentes formatos presentados en lo que respecta a la longitud de los textos y a la variedad genérica de los artículos científicos abordados, las consignas de resolución y los pasajes teórico-explicativos.

Asimismo, los materiales didácticos están acompañados por clases teóricas que refuerzan la aplicación práctica y profundizan el marco teórico-conceptual de la propuesta pedagógica de la asignatura.

Algunas conclusiones y futuros avances

A la luz de los resultados en la producción de las estudiantes y los estudiantes en la resolución de los trabajos prácticos, los exámenes regulatorios y promocionales como las instancias de examen final, resulta imperativo que la competencia genérica constituya un eje curricular en el dictado de lenguas extranjeras en el nivel universitario como andamiaje y caja de herramientas fundamental para la inserción de futuros académicos, científicos y docentes en sus ámbitos de praxis profesional.

En particular, hemos observado que los estudiantes y las estudiantes logran poner en escena un *ethos* epistémico más adecuado, especialmente cuando logran detectar los siguientes movimientos retóricos canónicos en las introducciones de los artículos analizados: contexto – estado del arte – problema – vacancia – (hipótesis) – objetivo – (descripción de la organización del trabajo). En un futuro, nos abocaremos a un estudio empírico que pueda dar cuenta de la relación entre la detección de los movimientos retóricos de las introducciones y la puesta en escena del

ethos epistémico en las producciones escritas de los estudiantes y las estudiantes.

Asimismo, el equipo de investigación de nuestra cátedra continuará el proceso de observación y ajuste en la didactización de los géneros instituidos más recurrentes para las ciencias de la salud, así como en el análisis de nuevos géneros que han surgido en las revistas especializadas de pares. En este sentido, la emergencia de indicios de hibridez genérica que se ha observado en nuestros análisis ha iniciado estudios exploratorios, cuyos resultados ofreceremos oportunamente.

Definitivamente, la investigación en términos de competencia genérica abre cada vez más puertas para optimizar la dinámica de nuestros cursos y propiciar un mayor grado de alfabetización académico-científica en las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Finalmente, y en el marco de una perspectiva filosófico-pedagógica que concibe a la educación como un eje central para la construcción ciudadana y una conciencia crítica de los sujetos, nuestra cátedra busca contribuir, desde el aula, para que la voz de la ciencia latinoamericana pueda ser oída, cerrar inequidades e internacionalizar los avances del Cono Sur en la esfera global actual.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Eudeba.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. Routledge.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu Editores.

De Francesco, K. (2017). Proyecto de alfabetización académico-científica. Concurso UBA Profesora Adjunta. Buenos Aires, Argentina [Manuscrito no publicado].

De Francesco, K. y Roseti, L. (2020). INGLÉS: Alfabetización académica y científica. *Material de cátedra para las carreras de Farmacia y Bioquímica*. Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

De Francesco, K. y Roseti, L. (2015). Nominalizaciones complejas: hacia una intervención pedagógica efectiva en la lectocomprensión en inglés. *Actas del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Santo Domingo, República Dominicana.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García Negroni, M.M., Hall, B., Marín, M., Ramírez Gelbes, S. y Tosi, C. (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Editoras del Calderón.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Ediciones du Seuil.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En A. Flurkey y J. Xu (Eds.). *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. (pp. 3-45). Heineman.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.

Maingueneau, D. (2007). *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva Visión.

Maingueneau, D. (2010). *El enunciadorencarnado*. (pp.203-225). Versión 24.UAM.

Reta, L. (2004). *Alfabetización Académica: un debate actual. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa*. Universidad Nacional del Comahue.

Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. Rudell, et. al. (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 923-956). Newark.

Roseti, L., De Francesco, K., Bron, N. y Barochiner, E. (2019). Nominalizaciones complejas en el discurso científico en inglés: una intervención pedagógica para la lectura estratégica. *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Roseti, L. y De Francesco, K. (2018). Inglés para la internacionalización del científico latinoamericano: alfabetización académica en léxico, lectura y escritura del discurso técnico-científico. *Curso de actualización para graduados. Secretaría de Posgrado, Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Spath Hirschmann, S. (1999). *Documento inicial de inglés a distancia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Nota biográfica

Karina Verónica De Francesco es doctoranda en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Se ha

especializado en análisis del discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Licenciada en Lengua Inglesa y Profesora de Inglés. Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Inglés de la Facultad de Farmacia y Bioquímica y Jefa de Trabajos Prácticos del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora categorizada (V), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Investigadora en proyectos UBACyT. Autora de publicaciones y expositora en numerosos congresos, foros y jornadas de lingüística, análisis del discurso y educación. Autora de materiales didácticos para alfabetización académico-científica en lengua inglesa. Asesora en discurso público y comunicación igualitaria e inclusiva.

Laura Patricia Roseti es doctoranda en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero-Universidad Nacional de Lanús-Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Licenciada en Inglés, Universidad Nacional del Litoral, Argentina y Profesora de Inglés, INSP Joaquín V. González, Argentina. Profesora Adjunta Regular responsable de la cátedra de Inglés, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora categorizada (IV), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación Argentino, participante en proyectos UBACyT. Autora de publicaciones y expositora en numerosos congresos y jornadas. Autora de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Directora del Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (2003-2011).

Enseñar a escribir la tesis de posgrado en educación: valoraciones de tesistas y directores

Teaching to Write the Postgraduate Thesis in Education: Thesis Students' and Mentors' Assessment

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.014>

Florencia Rosso

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina

rosso@irice-conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-9183-1541>

María Isabel Pozzo

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina

pozzo@irice@conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

Resumen

La tesis de posgrado constituye una forma de participar en una comunidad discursiva, aunque eso exige a quien la escribe aportes relevantes a un campo de conocimiento y el cumplimiento de exigencias institucionales en su producción. En educación, los géneros discursivos apelan a estilos reflexivos, polifónicos e intertextuales, cuya enseñanza resulta necesaria para quien se inicia en la investigación. Esta práctica adquiere mayor complejidad si el estudiantado posee

diferente raigambre disciplinar, como ingeniería, medicina, enfermería, entre otras. El objetivo del trabajo consiste en relevar prácticas de enseñanza que favorezcan la escritura de tesis en educación. Desde un enfoque cualitativo, realizamos un estudio de caso en una maestría en docencia universitaria, interdisciplinaria por las características de sus cursantes. Implementamos entrevistas narrativas a catorce tesis, junto con encuestas a directores de tesis. Los resultados señalan estrategias centradas en el texto y en el sujeto, que tanto tesis como directores valoran. Entre las primeras —estrategias centradas en el texto— se encuentra el acompañamiento a la escritura de la tesis al interior del aula y a lo largo del currículum. Las segundas —estrategias centradas en el sujeto— se constituyen en los lazos intra e interinstitucionales para la socialización de la tesis de posgrado. Se concluye que la enseñanza de este género permite al sujeto participar de las interacciones sociales y asumir provisoriamente un rol en el sistema de actividad que le dio origen, y allí reside su importancia.

Palabras clave: enseñanza, escritura de tesis, directores de tesis, tesis, posgrado

Abstract

The postgraduate thesis opens the doors of a discursive community to those who write it, although this entry requires relevant contributions to a field of knowledge and the compliance with institutional requirements in its production. In education, discursive genres appeal to intertextuality, reflexive, and polyphonic styles, which are necessary to teach for those who are starting out in research. This practice becomes more complex if the students have different disciplinary backgrounds, such as engineering, medicine, nursing, among others. The aim of this study is to identify teaching practices that favour thesis writing in education. From a qualitative approach, we conducted a case study in a master's degree in university teaching, which is interdisciplinary due to the characteristics of its students. We conducted narrative interviews with fourteen thesis students, together with surveys of their directors. Results indicate that graduate students and thesis supervisors value text-centred and subject-centred strategies. The former —text-centred strategies— include support for thesis writing in the classroom and throughout the curriculum. The second —subject-centred strategies— are the intra- and inter-institutional links for the dissemination of the postgraduate thesis. It is concluded that the teaching of this genre allows the subject to participate in social interactions and to provisionally assume a role in the social system.

Keywords: teaching, thesis writing, thesis directors, thesis students, postgraduate

Introducción

La escritura es importante en el proceso de formación en una maestría porque ayuda a sus tesis a iniciarse en la investigación no solo al aprender modos particulares de una disciplina, sino también al forjar una identidad como miembros de una comunidad (Vivas *et al.*, 2018). En el tránsito por el posgrado, por lo tanto, opera una reconfiguración de quien escribe a nivel subjetivo y cognitivo, que introduce su paso de consumidor a productor de conocimientos, de lector activo de los planteamientos ajenos a enunciativo de la propia voz en el marco de otros discursos (Arnoux, 2009; Castelló *et al.*, 2011). Ahora bien, este cambio en el posicionamiento enunciativo marca grandes diferencias entre el grado y el posgrado. La distancia aumenta si el posgrado cursado se enmarca en una tradición disciplinar —por ende, comunidad discursiva— diferente a la del grado (Pozzo, 2019a). La práctica de escritura no es neutral, sino que responde a inquietudes académicas gestadas al interior de las comunidades discursivas, por eso su carácter socialmente situado. Más que en la adquisición del código escrito, nos interesa la forma en que un conocimiento se construye en función de tradiciones disciplinares, que delinean formas de ver y comprender un problema y configuran el uso de la lengua en las comunidades discursivas (Giraldo-Gaviria, 2023). En efecto, las maestrías en docencia universitaria comparten esta lógica. La naturaleza interdisciplinar, propia del objeto de estudio en el campo de la educación, convoca profesionales de distintas disciplinas de formación. Por esta doble naturaleza —del objeto y sus participantes— en este trabajo aludimos a “posgrados interdisciplinarios”. Gioffredo y Pozzo (2015) aseguran que las distintas disciplinas, instituciones y representaciones sociales que confluyen en esta carrera en educación instauran un punto de partida diverso a nivel lingüístico y cultural en el campo educativo. En esta instancia, a las dificultades propias de la escritura de una tesis se le agrega el ingreso a una tradición disciplinar diferente.

De hecho, estudios pioneros (Arnoux *et al.*, 2006; Arnoux, 2009) en el tema han demostrado que tanto la escritura del género tesis como las concepciones de los sujetos al respecto varían en función de los campos de

conocimiento en los que se inscriben. En un extremo, estudiantes en ciencias humanas y sociales reconocen su importancia en la producción intelectual; si bien suelen poner en práctica de forma asidua la escritura argumentativa, manifiestan que su formación previa no es suficiente para encarar tal desafío. En el otro extremo, en las ciencias exactas y naturales dominan rígidos formatos establecidos y un lenguaje especializado, con usos léxicos y sintácticos propios de otras lenguas. Específicamente en educación, los géneros discursivos apelan a estilos reflexivos, polifónicos e intertextuales, en los que el posicionamiento argumentativo autoral juega un papel primordial (Aguilar y Fregoso, 2013).

La disciplina constituye una variable central en la conformación de un espacio de investigación y la construcción del conocimiento, que, sumado a otras variables —como las escrituras profesionales, la cultura local de los sujetos y las instituciones— impacta en la elaboración de un género discursivo en el campo académico (Kuteeva y Negretti, 2016). En consecuencia, en posgrados con cursantes de distintas instituciones, formaciones teóricas y tradiciones académicas en distintas áreas disciplinares, la práctica de escritura se complejiza. La coexistencia de discursos y mecanismos de legitimación del conocimiento en este nivel dificulta a sus nuevos miembros el acceso a una caracterización homogénea de los trabajos esperados, rasgo que genera incertidumbres en sus estudiantes (Nothstein y Valente, 2016). Consideramos que estas dificultades se potencian si la tarea de escribir una tesis se resuelve de modo solitario; por tanto, deben promoverse situaciones para su enseñanza. Los requisitos de graduación en los estudios de grado generalmente implican la escritura de una tesis de licenciatura, trabajos finales o informes de prácticas profesionales con características que varían de acuerdo con las carreras que los solicitan. La tesis de posgrado constituye una obra de mayor envergadura en tanto implica una producción original que, en función de un desarrollo teórico, presenta avances del conocimiento en un campo (Pozzo, 2020a). Por lo tanto, enseñar a escribir este género discursivo en el posgrado completa las

experiencias previas de escritura y democratiza el acceso al conocimiento (Gioffredo y Pozzo, 2015).

Entre estos dispositivos de ayuda, si bien muchos posgrados cuentan con documentos institucionales sobre la elaboración de los proyectos de investigación y las tesis, estos no resultan suficientes para orientar su escritura. Según Pereira y Di Stefano (2007), las dificultades al elaborar estos géneros exceden la organización de la información en partes convencionalmente solicitadas por la institución. Escribir una tesis implica un tratamiento normativo de la información propositiva, aunque también su puesta en discurso. Para ello no solo es necesario conocer las convenciones, sino también abrir un espacio de reflexión sobre la propia producción, que requiere un trabajo interactivo entre participantes y entre estos y docentes a cargo de los seminarios. Sin embargo, estudios previos (Ochoa, 2011; Osorio, 2018) señalan que, luego de cursar y aprobar los seminarios, el cuello de botella se concentra en la escritura de la tesis debido a que las carreras de posgrado intervienen en su elaboración en escasa medida, dejándola librada a la autonomía de tésistas. En tanto suponen una pericia escritora en sus estudiantes, los sistemas de enseñanza en este nivel los habilitan a trabajar de forma autónoma porque consideran que sus necesidades de apoyo son de orden conceptual más que discursivo (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016).

Esto resulta paradójico a nivel institucional si se piensa en un control más flexible de los trabajos finales de seminario respecto del proyecto y la tesis final. En tal sentido, se señala al seguimiento de los primeros como laxo y voluntarista frente al pautado, sistemático y riguroso de los segundos (proyecto y tesis) (Osorio, 2018). Antes bien, el éxito o fracaso en la elaboración de la tesis no puede atribuirse exclusivamente a la responsabilidad individual de quien la escribe, sino a las condiciones institucionales que se brindan para su desarrollo. La magnitud de este trabajo requiere la participación de los miembros de una comunidad de práctica para llevar a cabo tareas científicas ‘genuinas’ con sujetos expertos en la disciplina. En este contexto, estas tareas pueden favorecer un trabajo de mayor envergadura como la tesis.

En tanto microcomunidades de práctica (Fernández Fastuca y Guevara, 2017), los talleres de tesis constituyen un espacio para la inclusión de nuevos miembros a la comunidad académica porque orientan gradualmente el trabajo de escritura de un proyecto de investigación. Al interior de estos talleres se han señalado estrategias de enseñanza situada de las prácticas letradas, como la retroalimentación, los grupos de revisores pares y las actividades de reescritura que habilitan formas de aprender la lengua y la disciplina (Álvarez y Difabio, 2023; Arnoux, 2009; Colombo, 2017; Difabio y Álvarez, 2023; Fernández, 2022) en el marco de las convenciones del género. Ahora bien, aunque suelen ser funcionales al aprendizaje de su escritura, estos dispositivos institucionales no cubren la necesidad de sostén e intercambio que la labor de un tesista requiere (Osorio, 2018). En este sentido, en la mayoría de los casos, la tesis se completa por fuera de la organización institucional; por ende, se desprende del contexto que convierte a las actividades de investigación en prácticas 'auténticas' (Carlino, 2022). De hecho, existen prácticas educativas significativas que favorecen la escritura de la tesis; en tanto la inserción del tesista en un grupo de investigación forja un espacio de socialización en su devenir como investigador, una de estas es el vínculo del tesista con su director (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). No obstante, su enseñanza queda librada al voluntarismo del director y, por ende, sucumbe en el currículum oculto (Camargo Angelucci y Rosso, 2023). Desde una perspectiva institucional, se ha propuesto extender los tiempos de talleres como ámbitos de formación metodológica y discursiva, y espacios de elaboración de los desafíos emocionales propios de 'hacer' la tesis (Carlino, 2005), así como también se ha fomentado la escritura de este género a través de los seminarios curriculares (Carlino, 2008). Dado que coinciden con los supuestos iniciales en nuestra investigación, este trabajo asume y despliega estos posicionamientos. Sostenemos que las estrategias de escritura de la tesis a través del currículum pueden contrarrestar el aislamiento tesista-director luego de cursar los seminarios, así como también integrar investigación y teoría en el aprendizaje de la escritura de este género. Ambas, según Wainerman (2011), deben confluir sinérgicamente en la enseñanza para promover en el estudiantado el

manejo de preceptos teóricos y las reglas de procedimiento para producirlos.

En cuanto a estas reglas, existen expectativas lingüísticas en la producción y transmisión del conocimiento en educación, cuyos modelos discursivos pueden entrar en tensión con las posiciones teóricas y representaciones del género tesis en otras comunidades disciplinarias. Esto genera — particularmente en tesis que provienen de carreras no humanísticas— una inseguridad que afecta la elaboración del trabajo final. Por esta razón, resulta central planificar acciones institucionales e intervenciones pedagógicas sostenidas y sistemáticas que acompañen el proceso de escritura de la tesis, desde el inicio hasta su culminación (Arnoux, 2011). Su enseñanza desde abordajes sociales y metacognitivos permitirá al cursante encarar su elaboración como desafío identitario, que revierta su rol receptivo y lo involucre en un proceso de participación en el mundo académico. En este contexto, el objetivo de este trabajo es relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de tesis en un posgrado interdisciplinario en docencia universitaria desde la perspectiva de tesis y directores de tesis.

Antecedentes

De acuerdo con revisiones bibliográficas en el contexto regional (Chois y Jaramillo, 2016; Choix *et al.*, 2020), en los trabajos que abordan las prácticas pedagógicas de la escritura en el posgrado prima una mirada centrada en el accionar docente; el estudio se orienta a las prácticas de evaluación y los géneros discursivos que se solicitan. Así también, desde paradigmas hermenéuticos y lingüísticos (Zhizhko, 2014), se han analizado variables teórico-metodológicas del lenguaje científico y los géneros discursivos en la formación de investigadores en educación en el posgrado. En las conclusiones de este último trabajo, el aprendizaje de la lengua escrita se logra en la interpretación de los pasos de la construcción de un género discursivo en una disciplina y su posterior aplicación en el quehacer investigativo. También centrada en estrategias de enseñanza, aunque

desde perspectivas basadas en investigación-acción y el socioconstructivismo en el contexto europeo, Fernández (2022) se concentra en la forma en que distintos tipos de feedback fomentan la motivación, la autonomía y el aprendizaje de la escritura en una maestría en español como lengua extranjera. Su estudio de caso se enfoca en la experiencia de estudiantes en un diseño de curso con distintas fases de reescritura individual y colectiva y el desempeño estudiantil en estas etapas.

Un tema emergente en la última década es el de los grupos de escritura de la tesis (Colombo *et al.*, 2020; Mancovsky y Colombo, 2022; Morán y Colombo, 2023; Espeche y Colombo, 2024). Desde enfoques socioculturales que avizoran la situacionalidad de la escritura, estos estudios comprenden las múltiples dimensiones en que la elaboración de un texto —por ende, su enseñanza— se encuentra inmersa. Enfocadas en las estrategias de revisión entre pares en escenarios híbridos de enseñanza, Colombo y Álvarez (2021) recogen la perspectiva de estudiantes, profesionales en carreras de posgrado en educación y letras, con respecto a iniciativas que promueven la escritura de la tesis doctoral. Además del factor tecnológico junto con el acompañamiento y el acceso a otras perspectivas en la escritura de la tesis, en sus resultados emergen dimensiones relacionadas con el tipo de retroalimentación y su aspecto relacional, que introduce lo afectivo y actitud social en sus participantes. En vinculación con la dialogicidad en la enseñanza de la escritura, en Latinoamérica, Mardones *et al.* (2023) se enfocan en las percepciones sobre la retroalimentación docente en la elaboración de un proyecto de investigación. Este equipo aplica focus groups y encuestas a estudiantes de un programa doctoral y consigna en sus resultados la eficacia de la retroalimentación con base en la codocencia, las movidas retóricas en la investigación y el uso de una matriz de consistencia en la mediación de la escritura de trabajos académicos. También desde la perspectiva de estudiantes de posgrado, Álvarez *et al.* (2023) exploraron los desafíos de la retroalimentación dialógica virtual en el marco de una propuesta educativa centrada en la revisión de capítulos del género tesis por los mismos

participantes. Este estudio de casos múltiples releva aportes de estas prácticas al proceso de textualización de la tesis, vinculadas con el análisis y edición y las emociones que se ponen en juego en la negociación de significados entre sus participantes.

Desde la perspectiva docente y la investigación-acción, encontramos estudios argentinos que analizan la propia experiencia en la coordinación de talleres de escritura. En la provincia de Mendoza, por un lado, Bosio (2018) describe el proceso de intervención en la producción de ensayos académicos en una carrera de doctorado en arquitectura y evalúa longitudinalmente su eficacia a partir de la calidad de los trabajos escritos. Por otro lado, en maestrías en ciencias sociales en Buenos Aires (Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Morán *et al.*, 2022; Difabio de Anglat y Álvarez, 2023; Álvarez y Difabio de Anglat, 2023), se analiza el armado discursivo de la tesis y el proyecto desde interrogantes vinculados con el accionar institucional en su escritura, las formas de prevenir la discontinuidad de tesistas, el tipo de andamiaje de esta práctica ante las adversidades del tiempo y los dispositivos didácticos en los talleres de tesis. Los entornos virtuales han adquirido especial relevancia en los estudios sobre la escritura de la tesis en talleres, como aquellos que explicitan la toma de decisiones y sus fundamentos en el diseño de la enseñanza. A partir de la propia experiencia en un curso universitario, Pozzo (2020b) observa dimensiones desafiantes en la mediación pedagógica relativas a los contenidos, las actividades y su distribución temporal para enseñar a elaborar una tesis de maestría. Así también, con énfasis en las trayectorias individuales, existen trabajos (Pozzo, 2019b; Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Álvarez y Difabio de Anglat, 2016) centrados en las formas de construcción del conocimiento sobre la escritura de la tesis y las dificultades que atraviesan estudiantes de distintas disciplinas en la escritura en el posgrado, como también los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos de sus diseños instruccionales con actividades de escritura de la tesis. En los resultados de estas investigaciones, tanto los ciclos privados de exploración de géneros como las estrategias de colaboración han contribuido con la enseñanza de la escritura de la tesis y

otros géneros relacionados con este trabajo. Esta línea de estudio se actualiza en producciones (Álvarez *et al.*, 2023; Carlino, 2022) centradas en la enseñanza de la escritura de la tesis en formatos virtuales desde la perspectiva estudiantil. Por un lado, el análisis de entrevistas en profundidad para indagar abordajes de la revisión y edición de un capítulo de la tesis en maestrías y doctorados y, por otro lado, en observaciones participantes de las interacciones de estudiantes al interior de una clase virtual para conocer el proceso de aprendizaje de la escritura de un proyecto de investigación en educación.

En cuanto a las unidades de observación o espacios curriculares en donde sitúan el análisis las investigaciones revisadas, observamos que los cursos en modalidad taller fueron una constante en términos curriculares, pero con diversidad didáctica y metodológica. A partir de observaciones no participantes y entrevistas informales con docentes y estudiantes en un programa doctoral en ciencias sociales, Fernández Fastuca y Guevara (2017) realizan un estudio exploratorio de los talleres de tesis como espacios de aproximación a la práctica. De allí, identifican nodos temáticos relacionados con las tareas de escritura, las características de la práctica en el taller, la interacción, el repertorio y el posicionamiento estudiantil y docente frente al conocimiento. Desde abordajes teóricos que entienden al aprendizaje como participación, sitúan la retroalimentación de los proyectos y el repertorio compartido por sus miembros como factores que favorecen la inmersión en una comunidad. Existen fundamentos institucionales para incluir estas propuestas de carácter colectivo que, de acuerdo con el relevamiento en Chois *et al.* (2020), conforman estructuras para sostener la labor del tesista a través de la retroalimentación, más allá de la dupla con su director. De hecho, la relación director-tesista ha sido una línea fundamental en los estudios sobre la pedagogía de la formación en investigación durante la etapa doctoral (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015), que trabajaron interrogantes vinculados con sus características, los fundamentos teóricos con que se sustenta, el rol de quien dirige la tesis, los estilos de dirección y las estrategias de enseñanza puestas en juego. A partir de reflexiones en torno a esas dimensiones

temáticas, la dirección de la tesis se propone como una práctica educativa activa, que, a partir de una retroalimentación, favorece la producción escrita de una tesis.

Otros estudios empíricos se han concentrado en la perspectiva de tesis de maestría a partir de métodos cualitativos (Hidalgo y Passarella, 2009) y mixtos (Cuetara y LeCapitaine, 2015). Para el estudio de esta relación educativa dual, el primero cruza dimensiones relacionadas con el género —femenino y masculino— y el nivel de posgrado —doctorado y maestría—, y el segundo examina relaciones entre variables del programa doctoral en psicología y aquellas correspondientes a las experiencias de escribir una tesis. Ambos destacan la importancia de la dirección de la tesis, a la vez que reconocen requerimientos que trascienden lo que esta pueda ofrecer por sí sola, por más que sea afectivamente equilibrada y accesible al estudiante y/o posea una formación intelectual elevada. Por un lado, se demandan apoyos de parte de la estructura organizativa del posgrado; por otro lado, se identifican motivaciones individuales relacionadas con el interés por la investigación y el ejercicio de esta tarea en equipos, lo que induce a la relación director-tesis en aspectos más amplios vinculados con la institución, las percepciones y prácticas del sujeto.

El estudio de la tesis de maestría ha sido abordado en investigaciones cualitativas y longitudinales que —desde el campo de la lingüística y la psicología— proponen enfoques de enseñanza interactivos en su escritura (Vitale, 2009; Arnoux, 2009), con estrategias basadas en el análisis del discurso. Específicamente, proponemos actualizar este debate en el posgrado desde abordajes didácticos y con diseños de análisis inductivos, como la teoría fundamentada, con enfoques contextualizados para comprender un fenómeno educativo a partir de los datos recopilados. En los antecedentes, observamos que la perspectiva de directores de tesis fue estudiada desde abordajes didácticos centrados en la relación dual con su tesis, por lo que en esta investigación ampliamos la mirada hacia el proceso de enseñanza en el posgrado al interior de los seminarios. Consideramos que la forma de orientar la escritura de la tesis en educación —más allá de su estudio en los seminarios específicos— ha recibido escasa

atención. Para abordar este nicho de investigación, proponemos el estudio de las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis en una maestría interdisciplinaria desde la perspectiva de tesis y directores de tesis. Los programas interdisciplinarios de posgrado, hasta el momento (2024), han sido escasamente definidos. Encontramos, en su lugar, reflexiones sobre la investigación interdisciplinaria en los posgrados (Szostak, 2019) o el concepto operativo de interdisciplinariedad en educación escolar (Lenoir, 2015), que Pozzo (2019b) retoma para el estudio de la escritura en el posgrado. Otros trabajos problematizan los saberes disciplinares que convergen en los posgrados (Vitale, 2009), así como refieren a programas interdisciplinarios por la proveniencia de estudiantes y docentes de diferentes disciplinas en cursos de escritura académica en inglés (Machura, 2022). Este estudio procura trabajar en esta área de vacancia.

Metodología

El objeto de estudio en esta investigación —las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura— se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo debido a que interpreta —de forma situada— los significados y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones (Vasilachis de Gialdino, 2006). Su categorización se logra en la especificación de sus propiedades y dimensiones para la formulación de patrones y sus variaciones. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Fuster Guillen, 2019), el análisis de la información retoma las bases de la teoría fundamentada, cuyos representantes (Strauss y Corbin, 1998) hacen hincapié en la interacción entre métodos para la construcción de una teoría densa y exhaustiva. Es por eso que, en tanto estudia recurrencias y co-ocurrencias de dimensiones en el corpus, esta investigación no exime el trabajo con datos cuantitativos, más bien los integra en el análisis cualitativo (Bericat, 1998). Para relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis, implementamos un estudio de caso único en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de una universidad pública argentina. Este tipo de estudio aborda la particularidad y complejidad de un caso singular con el

fin de comprender su actividad en circunstancias en las que subyace un interés especial en sí mismo. Tanto la escritura como su enseñanza —por ser prácticas sociales— involucran un proceso de interacción con el contexto; por tanto, presentan variaciones de acuerdo con las percepciones del sujeto, su trayecto formativo, su estilo de aprendizaje y las instituciones en que se circunscriben.

Ahora bien, desde el punto de vista institucional y normativo, la carrera tomada como caso comparte características con otras maestrías a nivel regional que, a su vez, reciben ingresantes con diferentes disciplinas de origen. Vale aclarar que, en sus inicios, la MDU fue creada especialmente para docentes especialistas en ingeniería. Luego de su actualización curricular (Ord. N.º 1369/12), a partir del año 2014, la carrera tiene como eje la reflexión interdisciplinar. Esta se centra en articular conocimientos y experiencias propios de los campos disciplinares y profesionales con los adquiridos sobre las prácticas docentes y la producción de investigaciones al respecto. Los objetivos de la MDU se orientan al dominio, por parte del estudiantado, de las áreas de conocimiento que permitan comprender e intervenir en la realidad universitaria desde una perspectiva interdisciplinaria. Los espacios curriculares, por su parte, se estructuran en tres ejes fundamentados en enfoques interdisciplinarios: 1) político-institucional, 2) pedagógico-didáctico y 3) epistemológico-metodológico. Estos se dedican, respectivamente, a: fortalecer el estudio de la universidad como institución histórica y sociocultural en el marco de las transformaciones nacionales y regionales; analizar las teorías del currículo, la didáctica y el aprendizaje; así como construir un espacio de análisis de diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas para la producción científica. Para un conocimiento en profundidad de este programa, se puede recurrir a Pozzo (2019a) y Gioffredo y Pozzo (2015). Los requisitos institucionales para la escritura de la tesis (Circular 2/2020), comunes a todas las facultades regionales que conforman esta universidad de alcance nacional, proponen realizar un trabajo de investigación que evidencie dominio de los conceptos y las metodologías referidos al estado actual de conocimiento en las disciplinas del caso. Allí también se marcan diferencias

en la tesis de grado y posgrado, acentuando en estas últimas el requisito de crear un nuevo conocimiento o procedimiento. Con base en las características comunes a nivel nacional y en el contexto institucional local, esta investigación persigue un interés instrumental (Stake, 1999) por estudiar el caso, centrado en la interdisciplinariedad de la MDU con cursantes que provienen de distintas disciplinas e instituciones. Esta heterogeneidad enriquece el análisis de los fenómenos educativos, aunque complejiza la enseñanza en tanto sus docentes deben proporcionar herramientas para equilibrar conocimientos previos en el campo de la educación y, al mismo tiempo, dar valor a las diferencias que portan las trayectorias disciplinares.

Por las características de un estudio de caso, investigamos nuestro objeto con base en la triangulación de dos técnicas de recolección de datos. Esta vía elude la concepción reduccionista que considera a un tipo de dato o perspectiva analítica como única fuente de interpretación social y cultural (Vasilachis de Gialdino, 2006). En efecto, triangulamos una encuesta no estructurada a catorce directores de tesis en la MDU (de los cuales dos son docentes en la carrera) con entrevistas narrativas a catorce tesis (que describiremos a continuación). Cabe aclarar que los directores encuestados no dirigen las tesis de los tesis entrevistados. En cuanto a los primeros, se trata de profesionales que poseen un título de posgrado, ya sea de maestría o doctorado en disciplinas diversas, como: educación, psicología, medicina y veterinaria. Asimismo, se desempeñan en la docencia universitaria. Implementamos dichas técnicas porque buscamos conocer, desde una perspectiva holística en el caso de las encuestas, las estrategias que proponen sujetos directamente involucrados con la escritura de las tesis de posgrado. Por su parte, implementamos entrevistas para captar significados en los acontecimientos y dar sentido a lo dicho en vinculación con las experiencias de las trayectorias de tesis; especialmente en este estudio no fueron relevantes sus historias de vida, sino sus relatos en torno a la enseñanza (Madrigal, 2021). Para estas últimas se adoptó como muestra no probabilística a tesis de diferentes cohortes de la MDU, cuya selección fue teórica e intencional, no probabilística estratificada por áreas de

conocimiento. Por las características del programa, nos abocamos a profesionales en diferentes disciplinas (representadas por la letra que encabeza el código) y cohortes (representadas por la C y el año, p. ej. C2015), en particular: medicina (MD2.C2015 y MD1.C2017), kinesiología (K1.C2014 y K1.C2017), enfermería (E1.C2015, E1.C2017 y E1.C2019), veterinaria (V1.C2015, V2.C2017 y V1.C2020), marketing (MK1.C2017), ciencias políticas (CP1.C2015), psicología (P1.C2014) e ingeniería en sistemas (IS1.C2014). Estos sujetos fueron elegidos por: 1) pertenecer a disciplinas de origen no análogas a las ciencias de la educación, 2) haber cursado todos los seminarios curriculares y 3) al momento de la entrevista (2022-2023), encontrarse en la elaboración de su tesis. Por su parte, el muestreo para la selección de directores de tesis fue no probabilístico por conveniencia, por la cercanía de tales participantes con una autora de este artículo, e intencional en función de su especialidad en educación y conocimiento sobre el desempeño de sus tesisistas en la carrera de posgrado.

Con base en el objetivo de este trabajo, las entrevistas narrativas se organizaron en dos ejes; por un lado, indagaron el perfil profesional de cada tesista (sus carreras de grado y los cargos que ocupan en otras instituciones). Por otro lado, se adentraron en las formas en que aprenden a escribir en el posgrado y la tesis en particular, los modos en que consideran que aprenderían mejor a escribirla, las motivaciones para la elección del tema y el punto de la carrera de posgrado en que lo decidieron, así como el consejo que darían a alguien que se inicia en la MDU para sacar adelante su propia tesis. Por su parte, la encuesta a directores, de 35 preguntas en total, se confeccionó en el marco de una investigación mayor y se suministró en una reunión institucional de la carrera tomada como caso. El instrumento (dirigido a directores de tesis) se estructuró en seis ejes, que indagaron: 1) sus perfiles profesionales, 2) sus experiencias en esa labor, 3) las relaciones con su/s tesista/s, sus percepciones sobre el 4) proceso de escritura y la 5) dirección de una tesis, así como sobre 6) la finalización de los estudios de posgrado. En este trabajo en particular, nos centramos en los ejes 5 y 6, específicamente con dos preguntas abiertas, relativas a sus percepciones sobre la forma en que el estudiantado

progresar en la escritura de su tesis y los dispositivos institucionales que contribuyen a la finalización de la tesis de posgrado.

1. El proceso de análisis de la información

Como anticipamos previamente, el análisis de la información se hizo con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Los datos emergentes de las entrevistas en este trabajo fueron producto de una codificación abierta, axial y selectiva. Para llevar a cabo este proceso, en la codificación abierta, revisamos el corpus textual en búsqueda de relaciones entre los significados que los sujetos otorgan a las prácticas de enseñanza de la escritura —categoría central en nuestro estudio— para luego etiquetarlos y agrupar esas etiquetas en subcategorías con menor grado de abstracción: 1) “enseñanza de la escritura centrada en los vínculos entre sujetos” y 2) “enseñanza de la escritura centrada en el texto”. En función de esto, mediante un examen minucioso de los datos procuramos delimitar diferencias y similitudes para discriminar propiedades y dimensiones con diferentes grados de interacción al interior y entre esas subcategorías. En el proceso de codificación axial vinculamos estas últimas con sus propiedades según su integración conceptual en “acompañamiento del sujeto en la escritura de la tesis” para 1 y “curricularización de la escritura de la tesis” y “estrategias didácticas de escritura al interior del aula” para 2. Vale aclarar que, en este caso, las propiedades indicaron características de las subcategorías 1 y 2, y las dimensiones, posiciones de esos atributos en intervalos de valores atendiendo al sujeto (1.1), el currículo (2.1) y la didáctica (2.2). Una vez delineadas estas dimensiones, aplicamos el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Esto último, simultáneamente a la codificación axial, nos permitió compararlas según sus variaciones mínimas y máximas en la muestra en este estudio para establecer diferenciaciones y otorgarles precisión conceptual de acuerdo con el objetivo de este trabajo. La **Tabla 1** resume categóricamente este proceso.

Tabla 1

Categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones

Categoría	Subcategorías	Propiedades	Dimensiones
Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis	Enseñanza de la escritura centrada en los vínculos entre sujetos (1)	Acompañamiento al sujeto en la escritura de la tesis (1.1)	Construcción de redes de investigación
			Tutorías de socialización
	Enseñanza de la escritura centrada en el texto (2)	Curricularización de la escritura de la tesis (2.1)	Escritura de la tesis y metodología de la investigación
			Escritura de la tesis y seminarios curriculares
			Dirección de la tesis y seminarios curriculares
			Seminarios de tesis
		Estrategias didácticas de escritura al interior del aula (2.2.)	Revisión entre pares
			Retroalimentación
			Exploración del género tesis
			Escrituras intermedias

Fuente: Elaboración propia

En tanto las unidades de análisis de este estudio fueron las prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis, las unidades de codificación (UC) no fueron los tesisistas, sino sus respuestas. En este sentido, las frecuencias (F) de cada dimensión en la Tabla 3 de los resultados no se vinculan con el tamaño muestral, sino con el total de UC recolectadas en el proceso de codificación abierta, que podían ser más de una por cada participante. Debido al carácter emergente de estas últimas, las investigadoras aplicaron un proceso de revisión de las UC en diferentes momentos del análisis para garantizar su validez. De esta forma, el corpus sometido a examen quedó conformado por 97 UC. Así también, para sistematizar de manera rigurosa la información, incorporamos el software ATLAS.ti versión 22 —ante la falta de licencia oficial utilizamos la versión de prueba del software—, que nos permitió definir procedimientos y recursos analíticos, vinculados respectivamente con la delimitación de los códigos en las dimensiones (Tabla 2) y con el análisis de co-ocurrencia entre estos (Tabla 3). Esto último nos permitió identificar la F con que dos o más códigos aparecieron juntos en los datos; vale aclarar que no se trata de un coeficiente estadístico estándar, sino de una forma de evaluar las relaciones de las dimensiones

en los datos cualitativos. Por su extensión, los datos empíricos producto de las preguntas abiertas por parte de quienes dirigen tesis de posgrado no se fragmentaron en la codificación, dejando como resultado diferentes códigos emergentes, que toman las respuestas de cada uno de los sujetos en su totalidad. Esto justifica el ordenamiento de los resultados de la investigación, no por categorías, sino por la perspectiva (tesis y directores).

Resultados

1. La perspectiva de tesis

Como observamos con anterioridad (**Tabla 1**), la categoría central, acorde al objetivo de este estudio, fue “prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis”. Simultáneamente a la evaluación de los datos y delimitación de patrones en las subcategorías, propiedades y dimensiones, buscamos relaciones entre estas últimas y las agrupamos para refinar la teoría emergente. En la **Tabla 2** consignamos las dimensiones, sus ejemplos y F, producto de la codificación abierta. Así también, las identificamos con códigos (Cód.), compuestos por números (1 y 2) que expresan las relaciones entre propiedades y dimensiones, y letras —para 1 (A, B) y para 2 (A, B, C, D, E, F, G, H)— producto de la codificación axial, que otorgan sistematicidad a estas últimas. Para relevar una visión acabada de las propiedades dimensionales, la Tabla 2 presenta ejemplos con fragmentos del discurso de nuestros informantes y delimita la F de las UC resultantes de cada dimensión. En cuanto a la propiedad 1.1, “acompañamiento al sujeto en la escritura de la tesis”, la mayoría de las respuestas (14 %) apunta a la creación de “tutorías de socialización de ideas para la tesis” (1.1.B), mientras que la “construcción de redes de investigación” (1.1.A) fue elegida en un 2 % de las UC. Con respecto a la propiedad 2.1, “curricularización de la escritura de la tesis”, la dimensión con mayor recurrencia (14 %) fue la articulación entre “escritura de la tesis y seminarios curriculares” (2.1.B). Sucesivamente, con un 5 % cada una, emergieron vinculaciones curriculares entre la dirección de tesis y los

seminarios (2.1.C) y los seminarios específicos, como el de tesis (2.1.D). Las articulaciones entre la “escritura de la tesis y metodología de la investigación” (2.1.A) representaron un 4 % de las UC. Frente a la propiedad 2.2, “estrategias didácticas de escritura al interior del aula”, se ha mencionado en mayor medida a la “retroalimentación docente” (28 %) (2.2.F) y a la “revisión entre pares” (11 %) (2.2.E). Por último, las “escrituras intermedias” (2.2.H) y la “exploración de géneros” (2.2.G) fueron referidas, respectivamente, en el 8 % y 7 % de las UC.

Tabla 2

Dimensiones, ejemplos y frecuencias (números y porcentajes) en el corpus de tesis con sus respectivos códigos

Dimensiones	Ejemplos	F		Cód.
		n	%	
Construcción de redes de investigación	“Lo ayudaría a elegir el tema de tesis y una vez que eligió el plan de tesis me tomaría un segundo café a las dos semanas, y le diría: ‘Bueno, empecé a buscar directora’” (MD.C2015).	2	2	1.1.A
Tutorías para socializar experiencias sobre la tesis	“Yo aprendería mejor si yo tuviera, tuviera esta oportunidad que yo te menciono. A lo mejor una tutoría más eh...”, “que alguien te vaya acompañando en eso” (K1.C2017).	14	14	1.1.B
Escritura de la tesis y metodología de la investigación	“Te machacan en cuestiones de metodología, que eso también, por supuesto que aportan y fue una de las cosas que también me sirvieron para aprender (...) en pertinencia, en adecuación, en términos de las categorías que uno utiliza” (V1.C2020).	4	4	2.1.A
Escritura de la tesis y seminarios curriculares	“Aprovechar desde el primer, o a lo mejor desde el segundo año de la especialidad, cuando uno ya tiene algunas materias más generales, empezar de a poquito a incorporar ese contenido de los últimos seminarios, porque a mí no me alcanzó” (V2.C2017).	14	14	2.1.B
Dirección de la tesis y seminarios curriculares	“Vos vas haciendo seminarios y la cuestión aparece (escritura de la tesis), lo mismo que el director, aparece como tarde o al final. Entonces, tal vez, algo más transversal” (MD1.C2017).	5	5	2.1.C
Seminario de tesis	“Siento que la... la, el mayor aporte tuvo que ver con... bueno, un poco con los seminarios específicos, con el seminario de TIF y el seminario después de Tesis, que estaban un poco más abocados a eso” (MD2.C2015).	5	5	2.1.D

Revisión entre pares	"Para ver cómo el otro escribe y cómo el otro piensa y vuelca en papel, porque a lo mejor era la misma temática, que la pensábamos de distinta manera. Pero el taller de trabajo final sí, porque, primero porque hacíamos reuniones grupales, tipo taller, donde se volcaba, cada uno iba contando sus avances" (CP1.C2015).	11	11	2.2.E
Retroalimentación docente	"La devolución del, del docente, del profesor. También cuando era trabajos... Me sirvió mucho los foros también. El foro del campus de la UTN me sirvió muchísimo para nosotros tener devoluciones de los profesores" (E1.C2019).	27	28	2.2.F
Exploración del género tesis	"En la maestría, lo que me parece que está bueno, que lo hacíamos, era de leer otras tesis, otras, por ejemplo, leer abstract" (IS1.C2014).	7	7	2.2.G
Escrituras intermedias	"Necesito... eh... micro consignas. Puntos de partida. Vos decís: 'escribite algo', no... Ahora, bueno, mirá: 'arrancamos por acá, después 'pensá en este punto', 'seguí por esta línea', 'qué te parece esta idea'. Y así es como que me voy llevando y una cosa me lleva a la otra" (K1.C2014).	8	8	2.2.H
Total		97	100	

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de las co-ocurrencias en la Tabla 3, encontramos que la mayor cantidad de relaciones empíricas (5) se da entre 2.2.F ("retroalimentación docente") y 2.2.E ("revisión entre pares") —"Esa reunión grupal, donde teníamos que volcar con devolución de la docente y aporte de los demás sobre... y lo teníamos que mostrar y justificar cada etapa del proyecto, me sirvió. Y el aporte de los otros al escucharte sobre lo que vos estás pensando y escribiste, 'no... ¿si lo pensaras de otra manera...?' Es riquísimo" (CP1.C2015)—. 2.2.F también co ocurrió en 3 UC con 2.2.H ("escrituras intermedias")—"Tener la obligación de sentarte a escribir, con cierta periodicidad, con cierta frecuencia y tener a alguien que te vaya acompañando en ese proceso, que yo siento que el rol más importante en ese caso lo cumplió mi directora" (MD2.C2015)— y 2.1.D ("seminario de tesis") en 2 UC —"me acuerdo que me hizo incorporar cosas al principio, de lo que sería la... Fue el trabajo final integrador, pero terminó siendo mi proyecto de tesis" (MD1.C2017)—. Este último, por su parte, co-occurió una vez con 2.2.E: "Estaba bueno eso, que uno aprendía de lo que escribían los otros o veía correcciones que le hacían al otro y decía: 'yo también lo hice o no', eh... Y eso la verdad que ayuda mucho" (K1.C2017). Este análisis, producto de la codificación de las dimensiones, nos permite

observar que las estrategias didácticas no funcionan aisladamente, sino que co-ocurren en las estrategias didácticas de escritura al interior del aula y se ponen en juego especialmente en seminarios específicos para la escritura de la tesis. Sin pretensión de generalizar (porque los datos no son estadísticamente significativos) avanzamos en el análisis de estas relaciones en las discusiones del trabajo. **La Tabla 3** presenta co-ocurrencias entre las dimensiones 2.2.F. y 2.2.H, 2.2.E y 2.1.D y entre 2.2.E y 2.1.D. Se observa la cantidad de veces que las dimensiones co-ocurren (n). Debajo de cada dimensión, Gr (en inglés: Groundedness of code) indica el enraizamiento del código, que señala la cantidad de veces en que se respalda con datos empíricos.

Tabla 3¹**Análisis de las co-ocurrencias entre las dimensiones emergentes**

	2.2.F Gr=27	2.2.E Gr=11
	n	n
2.2.H Gr=8	3	0
2.2.E Gr=11	5	0
2.1.D Gr=5	2	1

Fuente: Elaboración propia

Una vez evaluadas las recurrencias de las dimensiones en las UC y analizadas sus coocurrencias, se refinaron tales relaciones y se consignaron sus definiciones operacionales, descritas en la Tabla 4. De esa forma, avanzamos a la fase de codificación selectiva en donde integramos la teoría producida en un análisis, que da sustento a las dimensiones a la vez que contrasta nuestros resultados con los alcanzados en otras investigaciones.

¹ Gr: Groundedness of code

2.2.H, 2.2.E, 2.1.D Y 2.2.E: ver Tabla 2.

n: número

Tabla 4

Definiciones operacionales de las dimensiones emergentes en los corpus

Cod.	Dimensiones	Definiciones operacionales
1.1.A	Construcción de redes de investigación	Trabajo en equipo que favorece la escritura de la tesis tras la socialización del conocimiento con personas que trabajan temas vinculados con el propio de cada tesista.
1.1.B	Tutorías para socializar experiencias sobre la tesis	Tipo de acompañamiento que prioriza el trabajo con el sujeto que escribe la tesis y los vínculos con otros sujetos al interior de la institución.
2.1.A	Escritura de la tesis y metodología de la investigación	Articulación centrada en la tesis y los procedimientos de producción del conocimiento, inherentes a este tipo de trabajo.
2.1.B	Escritura de la tesis y seminarios curriculares	Escritura de la tesis a través de los seminarios curriculares del posgrado que favorecen su escritura.
2.1.C	Dirección de la tesis y seminarios curriculares	Articulación entre quienes dirigen la investigación y los programas de los seminarios curriculares que favorecen la escritura de la tesis.
2.1.D	Seminario de tesis	Talleres específicos que favorecen la elaboración de la tesis, y que involucran estrategias didácticas de escritura al interior del aula.
2.2.E	Revisión entre pares	Procedimiento colaborativo de revisión <i>in situ</i> con comentarios orales en clases sobre lo proyectado de forma escrita, que estudiantes (coordinados por la docente) hacen entre sí para ayudarse a escribir la tesis.
2.2.F	Retroalimentación docente	Comentarios escritos u orales planteados por docentes al interior del aula. También son implementados por directores para evaluar la escritura de una tesis.
2.2.G	Exploración del género tesis	Estrategias de reflexión introspectiva al interior del aula en torno a ejemplares del género tesis.
2.2.H	Escrituras intermedias	Estrategia didáctica al interior del aula que involucra procesos de introspección e interacción social y evaluativa con pares, docentes o directores.

Fuente: Elaboración propia

2. La perspectiva de directores

Respecto a sus perfiles profesionales, la mayoría de directores de tesis que respondieron la encuesta participa activamente en el campo de la educación y proviene de distintas disciplinas, como psicología, ingeniería, matemáticas y educación. Todos poseen titulación de posgrado, ya sea maestría o doctorado, y solo dos personas, además de dirigir tesis en la MDU, son docentes de la carrera.

En cuanto a los dispositivos institucionales que contribuyen a la finalización del posgrado, quienes dirigen tesis —en promedio (de un total de 14, seis personas, 43 %²)— indican estrategias de enseñanza centradas en el sujeto; específicamente, en los vínculos docente-tesista y tesista-director para su formación, seguimiento y acompañamiento (por ejemplo: “Acompañamiento a través de talleres de socialización donde comparten sus ideas, dudas, preocupaciones, temores”, “Acompañamiento y formación adecuada”). Las “estrategias centradas en el texto” de la tesis, sucesivamente, son elegidas por cuatro directores (29 %) en tanto apuntan a la escritura de la tesis en seminarios específicos, en la articulación de seminarios o en la articulación de seminarios y la dirección de la tesis (por ejemplo: “Supongo que el seguimiento en seminarios específicos para la escritura de tesis”; “creo que los seminarios de tesis en los que se colabora en la definición del problema y se avanza en pensar un borrador de tesis [de modo tal que el tesista pueda visualizar el trabajo] contribuyen mucho”; “creo que los trabajos de los diferentes seminarios tendrían que estar orientados a ir pensando aspectos de la tesis”; “se debería incluir a los directores de Tesis en momentos de presentación de avances el constante seguimiento de los estudiantes”). Mientras dos directores (14 %) no responden a la pregunta, uno elige “Becas económicas” (7 %) (“Becas económicas que permitan una dedicación completa al desarrollo de la Tesis”) y otro indica la “Flexibilización de normativas” (7 %) (“Se deberían flexibilizar las normativas ya que el perfil de nuestros estudiantes viene del campo de la salud, muy estresante. No les queda resto al finalizar el día”).

² Aun considerando que se trata de una muestra pequeña, utilizamos los porcentajes porque facilitan la comprensión de los resultados de la investigación.

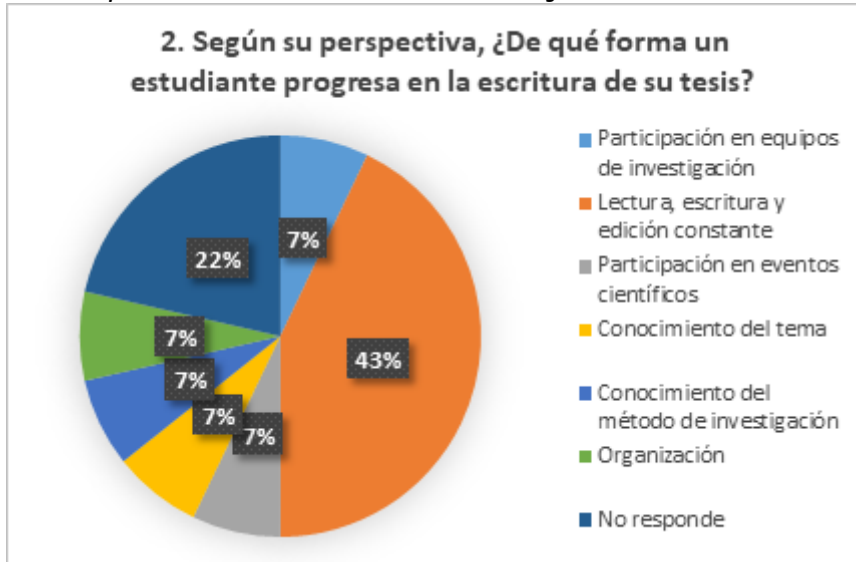
Gráfico 1*Dispositivos institucionales que favorecen la finalización de estudios de posgrado según directores de tesis***Fuente:** elaboración propia

Desde la perspectiva de un total de 14 directores de tesis, en mayor medida (seis participantes) se avanza en la tesis a partir de la “Lectura, escritura y edición constante” (43 %) (en las respuestas encontramos: “escribiendo de manera constante, revisando la escritura y atendiendo a las devoluciones que le hace su director/a”; “haciéndolo con acompañamiento, haciéndolo sola equivocándose y aprendiendo de los errores y aprovechando los momentos de revisión para preguntar todo”; “con lecturas y procesos de escritura permanentes”). Cabe aclarar que tres directores de tesis no responden a la pregunta (22 %). Así también, del total restante, uno elige la “participación en equipos de investigación” (7 %) (“muchacha lectura y si tiene experiencia en investigación por ello están incorporados en mis equipos”), uno afirma “participación en eventos científicos” (7 %) (“presentar comunicaciones científicas en eventos los ayuda a ejercitar la escritura”), uno selecciona “conocimiento del tema/problema” (7 %) (“el progreso se da a partir del amplio conocimiento y estudio de la problemática”). De acuerdo con un participante el “conocimiento del método de investigación” (7 %) es importante (“cuando responde a los

objetivos y al planteo de su problema de investigación”) y el resto (un participante) identifica a la “organización” (7 %) como un punto necesario para progresar en la escritura de la tesis (“con un cronograma de trabajo”).

Gráfico 2

Formas en que un tesista avanza en la escritura de su tesis según las direcciones de tesis



Fuente: Elaboración propia

Discusiones

En el análisis de los resultados emergieron prácticas de enseñanza vinculadas con estrategias centradas en el texto de la tesis y en el sujeto que la escribe. El punto de convergencia de estas prácticas es el correlato social que, tanto tesistas como directores, otorgan a la noción del género tesis y su enseñanza. Esto es, más allá de sus convenciones formales, la enseñanza de este género discursivo abre las puertas de una comunidad en tanto permite a tesistas participar de las interacciones sociales y asumir un rol en un sistema de actividad. Esta participación comienza a ejercerse cuando se fundamentan decisiones, evalúa y edita la escritura, así como también socializan avances propios en el diálogo con otros, sean

directores, docentes, pares o sujetos externos a la institución. De esa forma, enseñar a escribir una tesis de maestría implica expandir el sistema de actividad en donde se participa, involucrando a la identidad del sujeto en los desafíos que plantea la comunidad a la que se desea pertenecer. Esto se detalla, profundiza y fundamenta en los siguientes apartados.

1. Estrategias centradas en el texto

1.1. Prácticas de enseñanza de la escritura al interior del aula universitaria: introspección e interacción

Por apuntar prácticas específicas para el trabajo con la escritura, las estrategias centradas en el texto de la tesis fueron elegidas por los directores como dispositivos institucionales para promover la finalización de los estudios de posgrado (Gráfico 1) y en las formas de hacer progresar la escritura de la tesis (Gráfico 2). Asimismo, ocupan un 82 % de las UC en el discurso de tesis (Tabla 2). Al respecto, emergieron estrategias centradas tanto en el plano individual como social. En tanto permite a quien escribe analizar introspectivamente un documento, la exploración de géneros (Cód. 2.2.G, Tabla 2) estuvo presente en el 7 % de las UC. Tal como afirman tesis, las lecturas estratégicas de un género para su exploración se han puesto en práctica al interior de los seminarios —“En la maestría, lo que me parece que está bueno, que lo hacíamos, era de leer otras tesis, otras, por ejemplo, leer abstract”; “creo que hay que leer otros trabajos, ver otros trabajos es una de las formas” (IS1.C2014)—, así como también en otro tipo de lecturas en encuentros institucionales extracurriculares: “Me ayudó mucho, eh... Había dado una charla, RG [ex directora de la maestría], había dicho bien cómo son las partes y MI [docente del seminario de tesis] reforzó esa parte” (E1.C2019); lo advertimos también en otro fragmento del corpus “también fue con la lectura de comprensión de lo que eh, digamos, del convenio [circular] de la facultad; de lo que solicitaba cómo ir, pero, digamos, me sirvió muchísimo el... Sería, la explicación de ellas dos, cómo ir haciéndolos” (E1.C2019). Aun así, en prospectiva, este tipo de estrategias suele demandarse luego de cursar los seminarios: “cómo se escribe en el posgrado, qué tengo que

hacer primero, qué tengo que hacer después, cómo empiezo por una tesis” (K1.C2017). En todos estos casos, la lectura reflexiva de circulares, proyectos y/o la tesis a partir de ejes de análisis permite al cuerpo de tesistas construir una representación global del género y, a la vez, focalizar fases y estructuras, así como párrafos textuales y marcadores discursivos que ayuden a conocer modos de decir y estructurar el propio trabajo de investigación (Carlino, 2009).

Así y todo, las estrategias de reflexión individual no son suficientes; una forma de incrementar la reflexión metalingüística es complementarlas con aquellas centradas en la interacción social. La retroalimentación (Cód. 2.2.F, Tabla 2)—sea de docentes de los seminarios como de sus directores— fue mencionada la mayor cantidad de veces en las UC (28 %) como una práctica que favorece la escritura en sus investigaciones. La tesis suele estructurarse por componentes convencionalizados que indican el contenido que incluyen; en tal sentido, en algunos casos, los comentarios remitieron tanto a aspectos lingüísticos como al contenido semántico del texto y la forma en que se distribuye esa información: “interacción con mi directora eh... con cierta periodicidad, hacía que ese ida y vuelta, esa corrección que, como te dije antes, iba desde la ortografía hasta eh... las teorías que estaba utilizando subyacentemente para decir lo que estaba diciendo” (MD2.C2015); lo advertimos también en otros fragmentos de sujetos en el área de salud “desde qué perspectiva lo veo, cómo defino tal cosa, de dónde, cuestiones metodológicas también me incorporó eh...” (MD1.C2017). “-E: ¿Y a qué apuntaban esas correcciones? -V1: Eh... Al contenido. No a la redacción, al contenido. No sé si me han hecho correcciones de redacción” (V1.C2015); “cómo poner... ‘En la fundamentación, la justificación’, ‘Bueno, dala vuelta’. ¿Me entendés? No cómo redactarla. Eso está bueno, porque cada uno tiene sus modos” (V1.C2015). Estos hallazgos completan resultados en investigaciones previas (Álvarez *et al.*, 2023) sobre la retroalimentación dialógica virtual en un posgrado de ciencias sociales y humanas. De acuerdo con este estudio, la actividad de retroalimentar la escritura (realizada en su caso con docentes y entre pares) en ocasiones articula dimensiones funcionales y

semánticas para buscar coherencia entre ellas. Se parte, no obstante, de observaciones generales sobre la estructura global a indicaciones más específicas para reestructurar lo escrito en una tesis a partir de movimientos y pasos.

Así, la retroalimentación de la tesis —que en nuestros datos concentra un carácter pedagógico y normativo— debería considerar las circulares institucionales sobre este género, aunque también respetar las diferentes modalidades de expresión que se reflejan en la redacción más allá del contenido de lo escrito. Este tipo de análisis, según Álvarez *et al.*, 2023, se favorece cuando quien corrige (las autoras se refieren a estudiantes) el texto de la tesis proviene de una disciplina diferente de la de quien lo escribe. Así como los modos de decir difieren en las disciplinas, la retroalimentación también debería adecuarse: “me lo tenés que decir. Y lo primordial: me lo tenés que decir en un idioma que yo entienda”. Captar el significado de la retroalimentación es fundamental para sujetos pertenecientes a diferentes disciplinas que escriben una tesis en educación: “gente que me fue explicando, pero ya te digo, la explicación en un idioma que yo entendiera, no en algo muy... como... no sé, con términos que no me llegaran, que no me sienta relacionada” (V1.C2015). Esto es coherente con investigaciones previas centradas en la retroalimentación de docentes universitarios en formación (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020; Tapia-Ladino y Correa, 2022), que explican cómo esta práctica se ajusta a expectativas de uso de la escritura en las disciplinas y, por ende, refleja las condiciones que estas imponen en las comunidades discursivas. Como constatan nuestros resultados, esperar que el estudiantado mejore su escrito según valoraciones únicamente acordes al campo de la educación constituye una forma de aculturación a los valores de esa comunidad, aunque no garantiza el aprendizaje significativo de la escritura de este género en la disciplina.

Además del tipo de retroalimentación, se hace alusión a las formas de poner en juego esta estrategia, de cuyos datos inferimos que las dinámicas personalizadas para la edición del texto favorecen la escritura de la tesis: “hacíamos reuniones sincrónicas individuales. Entonces, ahí

desarmábamos...” (CP1.C2015). La tesista hace referencia a su experiencia como estudiante de posgrado en general, delimitando estrategias que favorecen la escritura de una tesis. En este contexto de deconstrucción, fundamentar una decisión —en función de la propia experiencia y el curso de los seminarios— luego de plasmarla en lo escrito resulta una práctica metacognitiva ya que, tal como se desprende de otros resultados (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020), permite comprender intencionalidades frente a un escrito, así como también hacer conscientes errores y fortalezas en su aprendizaje:

Tenía que fundamentarla y explicarle al otro por qué lo había pensado y lo había escrito de determinada manera, por qué había usado ese verbo y no otro, por qué había planteado el problema y no de otra manera, por qué había elegido tal marco teórico y no otro; y tratando de rescatar lo que se había trabajado en los otros seminarios. (CP.C2015)

Por su parte, MK1.C2017 plantea que este tipo de estrategia fue clave en otros seminarios de la maestría, como “Leer y Escribir en el nivel de posgrado: retos de la autoría científica”: “en el curso también hubo feedback, que te lo iban corrigiendo y te iban agregando el puntaje, bueno, y los avances”. Mientras en otros trabajos evaluamos la relevancia de este curso de escritura en el posgrado (Pozzo *et al.*, 2023), aquí nos interesa las características del feedback que, según la tesista, fue global e indicaba formas en que lo corregido podría mejorarse. En cuanto a la evaluación formativa en otros seminarios, K1.C2017 hace referencia a la regulación docente en la escritura de la tesis, su estructuración y la lectura al respecto, así como la atención al discurso de otros. Afirma, por tanto, que no aprendió a escribir sola —aunque el proceso de producción haya sido individual—, sino que se nutrió de la retroalimentación en un sentido constructivo: “a lo mejor la corrección hace que de alguna forma vos vayas buscando otras palabras, poder expresar mejor eso o expresarlo de otra manera, que es más... eh, que se yo, más pertinente”. Como otra modalidad de diálogo con tesistas, las preguntas-problema promueven la reflexión y autonomía y se presentan al estudiantado como un tipo de retroalimentación desafiante y compleja:

me dice... 'Pero, ¿Qué quiere decir que todos los docentes son así? O todos los estudiantes... O...' me dice, porque yo tenía como... no sé si muy absolutista para hablar, o no sé, o variado, 'bueno, ¿Cuánto? ¿Cuánto son pocos? ¿De dónde sacaste eso?' (...) me cuestionó eh... bien, y ahí me ayudó un poco a replantearme mis maneras de... de dónde extraía los datos y cómo lo expresaba. (MK1.C2017)

Si bien el cuerpo docente ha sido fundamental en las devoluciones— “Si no sabés del tema, y esa construcción la hacés con el docente, vos leés el tema, y vas a clase y tenés esa retroalimentación, esos espacios de discusión, porque lo bueno que tiene la maestría también es eso” (E1.C2017)—, tesis destacaron que en las correcciones regulares y edición del texto fueron responsables sus directores. Esto último se plantea desde sentidos que, por la periodicidad del vínculo, explicitan la extensión del acompañamiento en la escritura de la tesis más allá de la enseñanza de esta práctica: “una persona que te está leyendo todo el tiempo diciendo: 'Che, fijate que esto, fijate que esto, fijate que esto'. Es otro nivel de vínculo, digamos” (MD2.C2015). También lo observamos en otros comentarios: “me ayudaron, me hicieron un seguimiento, me iban mandando 'bueno, avanzaste...', todas las semanas: 'bueno, ¿Qué pasó esta semana?', y yo le tenía que... que compartir los archivos. Eso sí estuvo bueno” (MK1.C2017). Como vemos, el carácter asiduo e interactivo de la retroalimentación con sus respectivos directores, en algunos casos, permitió estrechar lazos sostenidos en el tiempo para avanzar hacia una recepción activa del conocimiento a partir de sentimientos de reciprocidad y compromiso mutuo.

Dicha actitud, de acuerdo con respuestas en las entrevistas, se construye en el proceso de interacción en torno a la escritura de borradores, cuyas UC en la retroalimentación co-ocurrieron con la dimensión 'escrituras intermedias' (Cód. 2.2.H, Tabla 2) en tres ocasiones. Esta última dimensión fue mencionada en el 8 % de las UC (Tabla 2): “Yo hacía borradores, iba avanzando, ellas sí me iban corrigiendo en el transcurso” (MK.C2017). De la misma forma, centradas en la escritura propiamente dicha, un 43 % de directores plantea que se avanza en la tesis a través de su re-lectura,

escritura y edición (Gráfico 2). Quien escribe sucesivamente borradores interactúa epistémicamente con el texto sobre la representación externa de un significado que invita a ser interrogado y revisado; este pensamiento en texto permite explorar ideas y, a la vez, resignificarlas; es decir, reconstruir el escrito de modo tal que la comprensión del dictum pueda cambiar durante el proceso (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023). Se plantean etapas de producción sistemáticas como la elaboración de consignas para la construcción de lo escrito: “necesito... eh... micro consignas. Puntos de partida. Vos decís: ‘escribite algo’, no... Ahora, bueno, mirá: ‘arrancamos por acá, después pensá en este punto, seguí por esta línea, qué te parece esta idea’” (K1.C2014). Las micro-consignas instan la producción y evitan la sensación de angustia frente a la ‘página en blanco’: “arrancá el marco teórico o arrancá la fundamentación, arrancá la discusión... Y una vez que lo arrancaba, ya una cosa me iba despertando, ah, y decía: ‘acá lo puedo sumar, lo puedo triangular, lo puedo conectar con esto...’” (K1.C2014). Observamos hasta aquí que las actividades de escritura hetero y autorreguladas construyen una red de conceptos y prácticas recursivas que contribuyen con el aprendizaje de la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023).

Además de las ‘escrituras intermedias’, la ‘retroalimentación’ co-ocurre con la ‘revisión entre pares’ (Cód. 2.2.E) y la enseñanza en el ‘seminario de tesis’ (Cód. 2.1.D), que de forma esquemática en la Tabla 2 dan cuenta de la naturaleza diversa de las estrategias centradas en el proceso de escritura del texto. Esto es, la retroalimentación por sí sola no favorece la mejora de un escrito; en coincidencia con investigaciones previas (Tapia-Ladino y Correa, 2022; Álvarez y Difabio de Anglat, 2023), la ‘revisión entre pares’, referida en 11 ocasiones por tesistas, abre la oportunidad de experimentar con las ideas en la escritura y, al mismo tiempo, acceder a perspectivas alternativas que —como lectores no expertos en la disciplina— el grupo-clase posibilita:

Esa reunión grupal, donde teníamos que volcar con devolución de la docente y aporte de los demás sobre... y lo teníamos que mostrar y justificar cada etapa del proyecto, me sirvió. Y el aporte de los otros al

escucharte sobre lo que vos estás pensando y escribiste, ‘no... ¿si lo pensaras de otra manera...?’ Es riquísimo... (CP1.C2015).

(...) cada uno tenía que exponer, por ejemplo, veíamos la fundamentación, la introducción, entonces ella nos hacía que compartamos en pantalla la introducción y que leyéramos nuestra producción, eso nos obligó a todos a trabajar y a poner más énfasis y a ir corrigiendo entre nosotros íbamos viendo cómo cada uno lo formulaba. Entonces ya ahí iba aprendiendo de mis compañeros también. (E1.C2019)

El trabajo de revisión concentra mayores dificultades cuando el par no pertenece a la misma disciplina, aunque los comentarios recibidos redundan en grandes beneficios en el propio texto (Álvarez y Colombo, 2021). Mientras las autoras incluyeron diferentes actores institucionales (directores, tesisistas y docentes) en el proceso de revisión con modalidades asíncronas, los resultados de nuestra investigación se abocan a los comentarios in situ entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En tal sentido, puede pensarse a esta actividad como espacios sociales en donde confluyen y se tensionan los criterios de sus participantes. Las instancias de intercambio basadas en el texto-tesis entrecruzan racionalidades teóricas y prácticas propias de las actividades letradas y transforman tanto a quien lo escribe como a la comunidad de práctica en la que participa (Fernández Fastuca y Guevara, 2017).

Los significados que tesisistas en nuestro estudio construyeron en torno a esta actividad coinciden con los respectivos a la revisión colectiva de borradores en otros estudios (Carlino, 2022) que proponen armonizar — en la escritura de un problema de investigación para la tesis de maestría— los propios intereses con los respectivos en sus disciplinas. De acuerdo con la autora, la revisión colectiva de textos permite a sus participantes involucrarse reflexivamente en el propósito comunicativo del género, pero fundamentalmente crea un espacio para desarrollar modalidades de acción social para participar en la comunidad discursiva. En nuestro estudio, las “revisiones entre pares” y el “seminario de tesis” co-ocurrieron en una UC (Tabla 3). De hecho, el 5 % de la UC en el discurso de tesisistas (Tabla 2) asegura que estos seminarios implementan dinámicas de

reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado porque invitan a explicitar decisiones que hubieran quedado implícitas en una escritura solitaria: “uno aprendía de lo que escribían los otros o veía correcciones que le hacían al otro y decía: ‘yo también lo hice o no’” (K1.C2017); “siento que la... la, el mayor aporte tuvo que ver con... bueno, un poco con los seminarios específicos, con el seminario de TIF y el seminario después de Tesis, que estaban un poco más abocados a eso” (MD2.C2015). En tanto microcomunidad de práctica que encauza estas dinámicas colaborativas en la enseñanza, no es casual que la dimensión “seminario de tesis” sea el punto de convergencia curricular de estrategias centradas en el texto, ya que allí se replican las tareas y roles —como la revisión y la evaluación— de los miembros de la comunidad (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023). Estos intercambios con pares y expertos permiten al estudiantado ser conscientes y tomar acción sobre aspectos desafiantes en la escritura de la tesis, o bien hacer ‘palpable’ lo que suele ser paralizante en la elaboración de este género (Morán y Colombo, 2023).

Este tipo de trabajo en el “seminario de tesis” (Cód. 2.1.D, Tabla 2) puede articularse con cursos curriculares previos en los que dicho género emerge como objeto de discusión, como el “seminario de integración final” en la MDU; tan es así que un tesista da cuenta de esa procesualidad: “sobre todo los últimos dos módulos, que se concatenan, eh... ‘metodología de la investigación’ y el proyecto de tesis, te van generando que vos vayas armando lo necesario, y una cosa te lleva a la otra y...” (K1.C2014). La escritura de la tesis en los seminarios específicos es mencionada por un director (Gráfico 1) como dispositivo institucional que favorece la culminación del posgrado. Sin embargo, emergen excepciones, como K1.C2017, cuyo trabajo no ‘evolucionó’ al ritmo del seminario. La percepción estudiantil de intensidad de estos estudios se replica en trabajos (Difabio de Anglat y Álvarez, 2023) sobre las clínicas para escribir la tesis. En tanto la temporalidad académica se tensiona con el tiempo real de las trayectorias estudiantiles —“ayuda cuando uno está ahí. Si vos lo vas haciendo: ‘y, yo no avancé nada’, y, no, no te aporta. Tenés que estar ahí, tenés que todas las semanas aportar un avance. Si vos no aportás el avance

no” (K1.C2017) —. Se sugiere, en este sentido, desestructurar el programa e incluir tutorías una vez cursados los seminarios: “que estos talleres, que quizás se hicieron en ese momento, que para mí a lo mejor no era EL momento, se hicieran en el momento que yo estoy dispuesta” (K1.C2017).

1.2. Trayectos de articulación curricular: la tesis en tránsito

Algunas estrategias proponen centrarse en los trayectos de articulación. El más recurrente (14 %) en las entrevistas a tesis fue “escritura de la tesis y los seminarios curriculares” (Cód. 2.1.B, Tabla 2): “la escritura de la tesis debería iniciarse ya en el primer año de la especialidad, porque uno va adquiriendo ciertos contenidos. O sea, no sé si definir el tema, pero empezar ya con lo básico” (V2.C2017); “cuando se fue enfocando lo de la especialización, a mí me hubiese gustado que, desde el principio, que creo que ahora se está aplicando; esto de hacer trabajos que se relacionen después, posterior con la tesis” (E1.C2019).

Ir haciendo como un poco ese recorrido alrededor de un tema porque en ‘Historia’ podría haber aprovechado para ya trabajar parte del marco teórico, y en la ‘Universidad como organización’ podría haber analizado el plan de estudios, que lo tuve que hacer yo por mi cuenta porque en ese momento no sabía cuál iba a ser mi tema, y así un montón de cosas que podría haber aprovechado y que... no lo pude aprovechar. (MD2.C2015)

Habría algo... hacerlo en común, un tronco en común, como vos decís, en donde, la didáctica ¿Cómo la pongo acá? la parte virtual ¿Cómo la puedo ubicar dentro de la lectura de tesis?, cosa de que... lo pueda aprovechar antes y no en los últimos tres seminarios, o en la maestría que son otros tres seminarios más, cuatro ¿Se entiende? (V2.C2017)

Un director propone que este tipo de articulación ‘tendría’ que ser sistemático y recurrente en las cohortes de cursantes. En tanto se formulan con verbos condicionales (‘debería’, ‘podría’, ‘habría’, ‘tendría’), estas demandas se articulan con los resultados de un estudio previo en el equipo (Camargo Angelucci y Rosso, 2023) que constatan que las consignas de los seminarios suelen vincularse directamente con sus contenidos más que con los temas y problemáticas de tesis de sus estudiantes. El carácter

conceptual de los seminarios de posgrado aísla la enseñanza de la escritura de las disciplinas del currículum, así como de las problemáticas disciplinares de sus cursantes. Aunque había sugerencias docentes para articular la tesis con los seminarios, estas no estaban sistematizadas en estrategias de enseñanza concretas en la maestría, por lo que su construcción dependía de cada estudiante: “lo sugerían los, digamos, el profesor de cada seminario, a veces, como uno sentía eso de repetir el mismo enfoque, bueno, yo después me fui dando cuenta que yo iba siguiendo el mismo enfoque de mi plan de tesis” (E1.C2019).

me dice: ‘pero, ¿vos estás trabajando algún tema? o sea, que ya estés laburando’, y le digo ‘sí, mirá, yo estoy investigando sobre esto porque estoy en el marco de una adscripción’, y me dice: ‘¿y para qué vas a investigar otro tema? Si vos ya estás investigando eso, y eso te parece interesante ¿Por qué ya no usás eso en esa primera instancia de búsqueda bibliográfica que ya hiciste y no empezás a laburar sobre ese tema?’ (MD2.C2015).

Estos comentarios pueden (o no) ayudar a dar sentido a las problemáticas en la disciplina desde perspectivas educativas: “cuando empecé la maestría, la verdad que no lo tenía como tema de tesis ni de TIF, nada. De hecho, estaba re perdido, me hubiese re servido saber desde el principio que ese iba a ser mi tema” (MD2.C2015). Aunque las sugerencias fueron positivas en algunos casos, de los datos no se infieren estrategias sistematizadas para el desarrollo de la tesis a través del currículum en el posgrado (Carlino, 2022). Los resultados de este trabajo, por lo tanto, dan a conocer los desafíos de la tesis de posgrado y abogan por la institucionalización de su escritura en los seminarios curriculares para solventar el sentimiento de soledad que invade al sujeto frente a esta tarea. El conocimiento del método, según un director, es importante en el progreso en la escritura de la tesis. Lo mismo relevamos en la muestra de tesis con un 4 % de UC (Tabla 2) que identifican la importancia de los trayectos de articulación entre la escritura de la tesis y los seminarios de metodología de la investigación (Cód. 2.1.A, Tabla 2): “el aprendizaje digamos, concretamente del método de escritura. A ver... por ejemplo, el

tipo de enseñanza que da M I, supónete, este... muy enfocada a la escritura del trabajo científico”; “uno, a veces, viste... no tiene demasiada claridad en cuanto a saber exactamente qué es... vamos a suponer: cómo redactar los objetivos, qué es un objetivo, qué es una meta, eh... que es una confusión”; “te machacan en cuestiones de metodología, que eso también, por supuesto que aportan y fue una de las cosas que también me sirvieron para aprender (...) en pertinencia, en adecuación, en términos de las categorías que uno utiliza” (V1.C2020). Estas relaciones también se exponen en trabajos (Wainerman, 2011; Pozzo, 2020a) que vinculan la escritura de este género con la formación en investigación.

La instanciación curricular de la escritura de la tesis en las trayectorias, de acuerdo con tesis y directores del posgrado, puede tomar otros sentidos que apelan a la articulación entre la dirección de la tesis y los seminarios curriculares (Cód. 2.1.C, Tabla 2). Observamos esta dimensión en la respuesta de un director, que señala la relevancia que supone la presencia de los directores de la tesis en la presentación de avances en seminarios específicos. En el caso de tesis, la importancia de escribir la tesis a lo largo de los seminarios de la Maestría se menciona en un 5 % de las UC: “vos vas haciendo seminarios y la cuestión aparece, lo mismo que el director, aparece como tarde o al final. Entonces, tal vez, algo más transversal”; “algo que te permita, no sé... un recorrido diferente, eh... porque también, convengamos que los trabajos finales son muy heterogéneos, cada director (SIC docente) de su materia decide qué se hace, de la manera que quiere...”; “incorporar algo a la maestría, que tenga algo de más transversalidad o más al principio, que pudiera hacer entender la lógica de cómo escribir en las ciencias de la educación” (MD1.C2017).

si hubiese tenido directora, de, por lo menos el TIF (en referencia al Trabajo Final Integrador, en la especialización en docencia universitaria), como para ya desde el TIF, cuando vos tenés un primer trabajo, una primera aproximación a la tesis... si ahí hubiese tenido una... ya más clara quién iba a ser mi directora, todo lo que venía después, todos los seminarios y el plan de tesis hubiesen volado, hubiese sido otra cosa. (MD2.C2015)

Estudios previos (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015) han considerado la importancia de estos puntos de encuentro, esencialmente entre tesista y director de tesis una vez cursados los seminarios, cuya heterorregulación encamina al maestrando a regular su propia escritura. Adicionalmente, otros trabajos (Camargo Angelucci y Rosso, 2023) ponen en cuestión la informalidad de esta relación en tanto queda supeditada a la disponibilidad horaria y posibilidad de asistencia de quien dirige la tesis. En cambio, de acuerdo con los resultados de este estudio, este trayecto formativo puede aprovecharse en dispositivos institucionales con prácticas de enseñanza que —más allá de los espacios de diálogo informal— vinculen la dirección de la tesis y su escritura durante el cursado de los seminarios curriculares. Este tipo de articulación puede proporcionar herramientas cognoscitivas y sociales tempranas para el desarrollo de una investigación.

1.3. Estrategias centradas en el sujeto y sus vínculos en relación con la tesis

Como prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis, de los resultados emergen estrategias centradas en los sujetos escribientes con dinámicas que hacen hincapié en los compromisos mutuos entre participantes de la comunidad. Esto lo observamos en los dispositivos institucionales que proponen la mayoría (43 %) de directores de tesis en el Gráfico 1, así como en dimensiones relevadas en el discurso de tesistas. En cuanto a estos últimos, la dimensión con mayor recurrencia (14 %) en las estrategias centradas en el sujeto fueron las tutorías para socializar experiencias en torno a la tesis (Cód. 1.1.B, Tabla 2), en donde, por un lado, se gestione el tiempo y las expectativas en la maestría y, por otro lado, se dinamicen preocupaciones, socialicen problemáticas y forjen vínculos intra-institucionales. Tal como se hace en investigaciones previas (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020; Pozzo y Rosso, 2023), los resultados muestran que las expectativas pueden pronosticar el rendimiento académico. Es por ello importante clarificar cuáles son los tiempos del posgrado y debatir cómo manejarlos: “para que todos dijésemos: ‘Ah, che, pero pará, si quiero hacer la maestría ¿Tengo solamente cuatro meses para prepararla?’, no sé si hubiese decidido las mismas cosas si hubiese tenido todo eso tan claro”;

“anticiparía un poco esto, de que es una maestría y que tiene seminarios que están buenísimos y seminarios que por ahí no están tan buenos, y que no aportan tanto” (MD2.C2015). En relación con esto, un director de los catorce encuestados en este estudio hace referencia a la “organización” a través de cronogramas para el avance en la escritura de la tesis. En cuanto al segundo punto, en las entrevistas se mencionan escenarios dialógicos y experienciales para iniciar la escritura temprana de la tesis, especialmente, para tomar decisiones fundantes de la investigación: “siento que, acompañar la elección del tema desde un principio de la carrera a mí me hubiese hecho mucho bien. Y creo que a muchas otras personas también”; “sentarse en modalidad taller y decir: ‘A ver, ¿Vos a qué te dedicás? ¿Qué hacés? ¿Investigás algo? ¿Tenés algún grupo? ¿Te vas a sumar a algún grupo? ¿Qué estás haciendo?’” (MD2.C2015). El tesista asegura que estas elecciones redundan en beneficios institucionales al encauzar las trayectorias estudiantiles en temas de interés: “siento que eso debería ser una instancia. Capaz optativa, pero que pasen todas las personas que entran en la maestría y que en el primer año ya sepan el tema, que vos te asegures como institución” (MD2.C2015). Estos dispositivos, a su vez, podrían atemperar el abismo luego de cursar los seminarios y la finalización de la tesis, promoviendo temporalidades menos abruptas y más acordes al desarrollo real de una investigación: “tener un grupo o tener un taller o un lugar donde vos puedas decir: ‘bueno, me pasó esto’ y que alguien te vaya acompañando en eso me parece que podría ser la solución para mi problema” (K1.C2017).

Eso les va a facilitar muchísimo la llegada a una temporalidad, que también es una dificultad, porque vos desde que rendís la primer materia creo que tenés cuatro años para presentar la tesis, y vos cursás tres años y medio en el medio, con lo cual los márgenes son de seis meses. No todas las personas pueden llevar tan al día la maestría, como para en paralelo estar haciendo la tesis y en seis meses tenerla lista. (MD2.C2015)

Se avanza en este sentido hacia propuestas que no solo involucran el trabajo con apartados complejos en su escritura, sino también con factores extrínsecos (como la burocracia institucional) que emergen con la

elaboración de la tesis y obstaculizan su producción. Esto se asimila a otros espacios (Morán y Colombo, 2023; Wilson y Cutri, 2019; Espeche y Colombo, 2024) centrados en clínicas y encuentros para construir capítulos de este género discursivo, en los que los miedos e incertidumbres fueron afrontados con estrategias de acompañamiento grupal. La intencionalidad de estas tutorías es contrarrestar sentimientos de soledad, compartir escrituras y recibir comentarios para motivar al tesista y aprender de los lazos inter e intrainstitucionales. Estas relaciones contribuyen a la construcción de ‘redes’ inherentes a la constitución de equipos de investigación (Cód. 1.1.A, Tabla 2), que son prácticamente inexistentes en carreras de maestría con cursantes no becados: “conocer otra gente que está trabajando en la temática, desde otras perspectivas, eh... sumarme a otros grupos, inclusive, que derivaron de ese primer grupo. Entonces, se armó como todo una red ahí, alrededor de la investigación” (MD2.C2015). De hecho, dos respuestas de los directores de tesis apuntan, por un lado, la importancia de integrar equipos de investigación para progresar en el trabajo de tesis y, por otro lado, promover su socialización en eventos académicos (Gráfico 2). Al participar de eventos de socialización del conocimiento y/o conformar equipos de investigación, quien escribe una tesis se nutre de las experiencias de sus integrantes, participa en actividades específicas, se adentra en las implicancias sociales del género y amplía el conocimiento sobre el propio tema o en relación con este, lo que favorece su producción.

Conclusiones

Como anticipamos previamente, las líneas de estudio en torno a la enseñanza de la escritura en el posgrado se han concentrado en el abordaje de las prácticas de evaluación de trabajos escritos y estrategias didácticas a partir de las valoraciones de docentes y estudiantes; específicamente, centradas en el impacto del feedback en la escritura, los grupos de escritura de la tesis, así como la revisión entre pares en entornos virtuales y presenciales. Además de la perspectiva de tesistas, este trabajo recoge la de directores de tesis (área de vacancia que arroja la revisión de

antecedentes) con el objetivo de relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de este género en una MDU con estudiantes que provienen de diferentes disciplinas. En nuestros supuestos de partida consideramos que la percepción de la tesis como un producto inacabado se magnifica en un campo de conocimiento ajeno al de proveniencia, por lo que este género debe constituirse en objeto de enseñanza en los seminarios del posgrado.

En respuesta al objetivo, los resultados arrojaron dos tipos de estrategias: por un lado, centradas en los vínculos entre sujetos y, por otro, en el texto de la tesis. En las primeras, la mayoría de los tesisistas puso en valor los espacios de socialización que catalizan preocupaciones y discusiones sobre la tesis más allá de su textualización; en menor medida, plantearon la importancia de construir redes de investigación que entrelazan vínculos intra e interinstitucionales. En las estrategias centradas en el texto, se valoraron preeminentemente aquellas vinculadas con la interacción social, como la retroalimentación y la revisión entre pares, y los trayectos de articulación de la escritura de la tesis con los seminarios curriculares. Mientras las primeras acompañan al sujeto en la producción de conocimiento, estas últimas presentan atributos con base en la curricularización de la escritura de la tesis a nivel institucional y las prácticas de enseñanza de la escritura a nivel áulico. En todos los casos, el género tesis emerge no únicamente como cuestión de discurso, sino como acción social con un correlato subjetivo, curricular y didáctico. Desde esta perspectiva, la escritura como convención se queda en la superficie. La enseñanza de un nuevo género involucra convenciones formales, aunque también las formas específicas en que el trabajo intelectual en una tesis pueda ejercitarse en tareas auténticas de escritura a través del currículum. Consideramos, como Morán y Colombo (2023), al aprendizaje de la escritura como una 'membresía en desarrollo' que el sistema institucional íntegro debe promover en las oportunidades de interacción social que brinda a sus tesisistas. Enseñar a escribir la tesis, por tanto, requiere promover la reflexión sobre lo escrito mediante el diálogo con otros; por

ende, la participación genuina en la comunidad de práctica para transformarse y transformarla.

Como limitaciones de este estudio, podemos señalar el tamaño muestral en las entrevistas ($n = 14$) y encuestas ($N = 15$) que, si bien permitieron extraer conclusiones relevantes, es preciso ampliar para generalizarlas. Así también, aunque consideramos el carácter regional de la MDU en nuestro estudio de casos instrumental, puede incrementarse el número de casos a nivel nacional para contrastar estos resultados en la provincia de Santa Fe con otros contextos educativos, como el norte de Argentina. La relevancia de este trabajo reside en el estudio de la perspectiva de dos grupos de sujetos directamente implicados en la escritura de la tesis y, por ende, involucrados en su enseñanza, aunque no siempre inmersos en la planificación e intencionalidad que dan un sentido a esta práctica. La mirada desde quienes experimentan la escritura de este género y vivencian su proceso de enseñanza y aprendizaje —la mayoría de las veces, informal o ‘artesanal’— puede ayudar a dar visibilidad a estrategias para prever dificultades, ayudar a producir la tesis en etapas tempranas del posgrado y, de esta forma, contribuir a su institucionalización. En este sentido, en línea con los estudios de la enseñanza de la escritura en la universidad, la sistematización y caracterización de prácticas que favorecen la producción de la tesis contribuye al acervo común sobre las buenas prácticas docentes, iniciativas orientadas al avance de la tesis de maestría y pedagogía de la formación doctoral profusamente revisadas en los antecedentes de este trabajo. Esta investigación, desde un punto de vista pragmático, favorece el aprendizaje de la escritura a investigadores noveles en el campo de la educación en el posgrado, particularmente a quienes provienen de una disciplina diferente en el grado. Este aprendizaje no solo implica conceptos vinculados con la lingüística y la educación, sino aspectos subjetivos más amplios relacionados con el desafío de construir una identidad autoral.

Referencias bibliográficas

Aguilar, L., & Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>

Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2016). Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas. *Revista Q*, 10(20), 110-136. <https://doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a05>

Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2017). Perfil del estudiante y nivel de construcción del conocimiento en intervenciones en foros. Reflexiones en torno a un taller virtual de tesis en el posgrado. En A. H. González & M. Martín (Eds.), *Más allá del aula virtual. Otros horizontes, otros desafíos* (pp. 600-610). Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, Universidad Nacional de La Plata.

Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2023). Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Álvarez, G., Cavallini, A. V., & Difabio de Anglat, H. (2023). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo “tesis de posgrado”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>

Álvarez, G., Difabio de Anglat, H., & Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>

Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 138-162). Santiago Arcos Editor.

Arnoux, E. (2011). La escritura de tesis: Apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40).

http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestre, A. (2006). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2, 3.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250.

Bosio, I. V. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>

Camargo Angelucci, T., & Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado: Un estudio comparado en universidades de Argentina, Brasil e Italia. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 41-62.

Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), y Pontificia.

Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Santiago Arcos Editor.

Carlino, P. (2022). New cognitive practices in a master 's thesis proposal writing seminar. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino, & J. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 93-107). Colorado State University Open Press & The WAC Clearinghouse.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v44n76/a01.pdf>

Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., & Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556.

Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3, 154-164.

Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Retroalimentación entre pares: Seminario virtual y grupos de escritura. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>

Colombo, L., Bruno, D. S., & Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H., & Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Editorial Comunicarte.

Cuetara, J., & LeCapitaine, J. (2015). La escritura de la tesis y el ambiente doctoral. *Cultura Científica y Tecnológica*, 2.

Cuevas-Solar, D., & Arancibia, B. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>

Difabio de Anglat, H., & Álvarez, G. (2023). Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 87-112). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Espeche, M. P., & Colombo, L. (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: Una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/8073>

Fernández Fastuca, L., & Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46.

Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.

Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>

Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: Valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186).

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gioffredo, R., & Pozzo, M. I. (2015). Diseño e implementación de proyectos en la formación de posgrado. La propuesta de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UTN Facultad Regional Rosario. *III Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES)*.

Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: La producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, 19(1).

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The constant comparative method of qualitative analysis. En B. Glaser & A. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Hidalgo, C., & Passarella, V. (2009). Tesis y directores: Una relación compleja e irregular. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 62-73). Santiago Arcos Editor.

Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.

Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1).
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>

Machura, I. A. (2022). Fostering multilingual academic writing knowledge in interdisciplinary EMI degree programs. En M. Gustafsson & A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction* (pp. 123-164). WAC Clearinghouse.

Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa: Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y prácticas. Revista de Educación y Filosofía*, 6(1). <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>

Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114.

Mardones, T., Alarcón, M. A., & Santibáñez, M. A. (2023). Percepciones sobre retroalimentación remota para la escritura académica de estudiantes de posgrado: Un estudio de caso. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 256-274.

Marinkovich Ravena, J., Velásquez Rivera, M., & Córdova Jiménez, A. (2016). *Introducción. Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Morán, L., & Colombo, L. (2023). Encuentro de trabajo con tesis y textos: Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 23-46). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Morán, L., Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: Análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>

Nothstein, S., & Valente, E. (2016). La producción de escritos en posgrados internacionales: La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y

producción de saberes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 127-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899177>

Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social*, 24, 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf>

Osorio, L. V. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 18(22), 49-74.

Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.

Pozzo, M. I. (2019b). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: La perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>

Pozzo, M. I. (2020a). *Escritura de tesis de posgrado: Desde el proyecto hasta la defensa*. Biblos.

Pozzo, M. I. (2020b). Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação. *Revista de Educação*, 11(19), 69-90. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031/4036

Pozzo, M. I. (2019a). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. <https://investigacioneducativacolquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019/>

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones sociales de la escritura académica y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

Pozzo, M. I., Rosso, F., & Alegre, N. (2023). Enseñar a leer y escribir en el nivel de posgrado en UTN: La experiencia de la Facultad Regional Rosario desde la perspectiva estudiantil. *IX Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería*. Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Paraná.

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). (n.d.). *Ordenanza N° 1369: Actualización curricular Maestría en Docencia Universitaria*. Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario.

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). (2020). *Circular N° 2/2020: Admisión en carreras de maestría y doctorado: planes de trabajo de tesis, diseño y evaluación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Szostak, R. (2019). Reflexiones sobre interdisciplinariedad en la enseñanza de posgrado. *Repositorio del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora*.

Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria*, 15(6), 23-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>

Valencia Aguirre, A. C. (2019). Elaboración de tesis de posgrado en educación desde experiencias en procesos formativos. *Diseminaciones*, 2(3), 143-160.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.

Vitale, M. A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 121-137). Santiago Arcos Editor.

Vivas, R. D., Campodónico, I., & Bartolini, A. M. (2018). Tras los pasos de los directores de tesis de maestría. *Diálogos Pedagógicos*, XVI(31), 1-19. [https://doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)01)

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman & C. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación*. Manantial.

Wilson, S., & Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, & B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education* (pp. 59-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7

Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.

Notas biográficas

Florencia Rosso

Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), cuyo tema de tesis se alinea con las problemáticas lingüísticas en educación y la didáctica en la educación superior. Becaria doctoral del CONICET, integrante del equipo “Lenguas, Culturas y Educación” en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-UNR-CONICET). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

María Isabel Pozzo

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Investigadora Principal del CONICET, Directora del equipo “Lenguas, Culturas y Educación” en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-UNR-CONICET). Se desempeña como docente titular de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y como directora de la especialización y la maestría en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

El manual de usuario como base de una secuencia didáctica para un curso de inglés con fines específicos

*The User Manual as the Basis of a Didactic Sequence for an English for
Specific Purposes Course*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.015>

Marcela Mora

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ingeniería
Ministerio de Educación de San Juan
Instituto de Enseñanza Superior “Dra. Carmen Peñaloza”
Argentina

mariamarcelamora33@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8336-5424>

Resumen

El plan de estudios de la carrera de Ingeniería en Agrimensura de la Universidad Nacional de San Juan establece que el egresado debe ser capaz de comprender textos disciplinares escritos en inglés. En este contexto, las prácticas discursivas juegan un papel fundamental en su alfabetización académica. Sin embargo, comprender los géneros disciplinares que circulan en el nivel universitario requiere de una destreza que, a menudo, el alumno no adquiere en el nivel medio. Luego de realizar un análisis de los géneros que los alumnos necesitan dominar para ser parte de su comunidad discursiva, se identificó la relevancia del manual de usuario. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es proponer una secuencia didáctica basada en la enseñanza explícita de este género. A partir de la descripción lingüística que propone la Escuela de Inglés con Fines Específicos, la secuencia intenta familiarizar al alumno con las convenciones lingüísticas y las funciones sociales del manual de usuario en su comunidad discursiva. En primer lugar, esta propuesta se focaliza en activar conocimientos previos de los alumnos mediante

la comparación de las características genéricas de manuales de usuario de dispositivos electrónicos de la vida diaria con las de manuales de usuarios de equipamiento topográfico para identificar diferencias y similitudes. Luego, se guiará al alumno durante la fase de análisis más detallado en relación a estos últimos manuales disciplinares. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de esta secuencia didáctica muestran la importancia de la enseñanza explícita del género por dos motivos. Por un lado, la activación de conocimientos previos- cuando los hubiere- favorece la motivación del alumno a participar activamente en el análisis de un género que, quizás, ya conoce al menos parcialmente. Por otro lado, la necesidad de ofrecer al alumno herramientas de análisis lingüístico que le permitan identificar las singularidades del género en pos de optimizar su comprensión lectora en la comunidad discursiva a la que pertenece.

Palabras clave: Inglés con Fines Específicos, enseñanza del género, manual de usuario, conocimientos previos

Abstract

The degree plan of Land Surveying Engineering at Universidad Nacional de San Juan requires that graduate students must be able to comprehend disciplinary texts written in English. In this context, discursive practices play a fundamental role in their academic literacy. However, understanding the disciplinary genres that are necessary at the university level often requires a skill that students do not frequently acquire at the secondary level. After conducting an analysis of the genres that students need to master in order to become part of their discursive community, the relevance of the user manual was identified. The aim of this work is to propose a didactic sequence based on the explicit teaching of this genre. Using the linguistic description provided by the School of English for Specific Purposes, the sequence seeks to provide explicit teaching of the linguistic conventions and social functions of the user manual in their discursive community. Firstly, the sequence focuses on activating prior knowledge by guiding the student during the comparison between the general characteristics of user manuals of electronic devices used in everyday life and user manuals of topographic equipment. The results demonstrate that the importance of explicitly teaching this genre for two reasons. On the one hand, activating prior knowledge, when it exists, facilitates reading comprehension and reduces student anxiety, thereby promoting motivation when reading a genre that they may already partially know. On the other hand, it is necessary to provide students with linguistic analysis tools that enable them to identify the peculiarities of the genre to enhance their reading comprehension within the discursive community to which they belong.

Keywords: English for Specific Purposes, genre teaching, user manual, prior knowledge

Introducción

En la carrera de Ingeniería en Agrimensura de la Universidad Nacional de San Juan, los alumnos deben aprobar Inglés Nivel I y II antes de presentar su Trabajo Final de Grado. Ambos niveles se enmarcan en dos vertientes del Inglés con Fines Específicos (Basturkmen, 2010). Por un lado, pertenecen al Inglés con Fines Académicos Específicos, ya que los alumnos deben ser capaces de comprender textos escritos que circulan en la carrera de Agrimensura. Por otro lado, estos cursos pertenecen al Inglés con Fines Profesionales Específicos, ya que el egresado debe ser comunicativamente competente en relación con la comprensión de textos escritos del ámbito profesional del Agrimensor.

Para guiar al alumno en el desarrollo de esta competencia comunicativa de lectocomprensión en inglés, ambos niveles tienen como objetivo desarrollar estrategias de comprensión lectora que favorezcan su capacidad de manipular de manera autónoma los géneros discursivos que necesita para poder insertarse de manera más eficaz en su comunidad discursiva (Swales, 1990, 2016). Entonces, al momento de realizar el diseño curricular de inglés (I y II), la docente se enfrenta a dos preguntas iniciales a las cuales debe dar respuesta en pos de lograr los objetivos descritos en el plan de estudios de la carrera. Por un lado, identificar los géneros discursivos que el alumno necesita y, por el otro, desarrollar prácticas de enseñanza que lo ayuden a comprenderlos, es decir, descubrir cómo enseñarlos. Ambos interrogantes representan un gran desafío y deben ser analizados cuidadosamente.

El presente trabajo tiene como objetivo dar respuesta a ambos interrogantes en relación con el contexto seleccionado. Para resolver el primero, se realizó un análisis de necesidades (Hutchinson y Waters, 1987; Hyland, 2009) que orientó a la profesora en la selección del género. Luego, se implementó una secuencia didáctica que partió de los conocimientos

previos de los alumnos (Johns, 1995) para, luego, analizar los principales elementos del género en base al modelo cognitivo-social de Bruce (2008, 2011, 2013, 2022).

En este contexto, el presente artículo se estructura en varias secciones clave. En primer lugar, se abordarán los lineamientos teóricos que justifican la selección de las actividades propuestas en la secuencia didáctica. A continuación, se presentará la metodología utilizada en el análisis de las necesidades de los alumnos, destacando la relevancia del manual de usuario en su formación. Luego, se expondrán los resultados obtenidos de la aplicación de la secuencia didáctica, donde se discutirán las características del género, sus propósitos comunicativos y los hallazgos de la comparación entre distintos tipos de manuales. Finalmente, se concluirá con una reflexión sobre las implicancias educativas de estos resultados y se propondrán líneas futuras de investigación y aplicación práctica en el ámbito académico.

Marco teórico

En el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE), el análisis de los géneros discursivos y el contexto en el que se utilizan es fundamental para lograr que los estudiantes adquieran las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en situaciones académicas y profesionales específicas. Esta perspectiva reconoce que los textos no son simplemente estructuras lingüísticas, sino construcciones sociales que reflejan y participan en prácticas culturales determinadas (Paltridge, 2012). A partir de esta premisa, el marco teórico de esta propuesta se centra en tres aspectos clave: la naturaleza social y contextual del discurso, el rol del análisis de necesidades (AN) para identificar los géneros discursivos que el alumno necesita dominar en su ambiente académico y profesional, y las metodologías específicas que facilitan la enseñanza de estos géneros.

Paltridge (2012) sostiene que los textos son unidades comunicativas que están inmersas en prácticas sociales y culturales. Esta visión del discurso como una construcción social de la realidad afirma que el lenguaje modela

el discurso y el discurso es modelado por el lenguaje. Así, hablar de discursos supone hablar de entidades situadas socialmente que utilizan diferentes estrategias culturales específicas de acuerdo al contexto en donde se encuentren. Los discursos también implican diferentes estilos de lenguaje; diferentes maneras de actuar, interactuar, sentir, etc. Por consiguiente, el contexto es un aspecto decisivo en esta concepción del discurso (Gee, 1999).

El principal objetivo de la enseñanza de las Lenguas con Fines Específicos (LFE) es, entonces, ayudar a los aprendientes a tener acceso al lenguaje que necesitan para insertarse con éxito en su ambiente académico y profesional (Upton, 2012). Para conocer el discurso especializado que forma parte de cada comunidad discursiva es necesario analizarlo antes de elaborar materiales educativos orientados a su enseñanza.

Es en este punto que el AN (Hutchinson y Waters, 1987; Hyland, 2009), cobra una gran relevancia en el diseño de cualquier curso de enseñanza de LFE, ya que mediante su realización es posible conocer variados aspectos del contexto de enseñanza que son fundamentales para cumplir con los objetivos previstos para el curso, entre ellos el tipo de discurso especializado utilizado. Con este AN se pueden conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos y adaptar el dictado de los contenidos a su realidad específica para generar un curso flexible y ajustado al contexto. El AN es fundamental para identificar y adaptar los géneros discursivos que se abordarán teniendo en cuenta un mundo en permanente desarrollo que requiere de un profesional actualizado.

Por su parte, Hyland (2009, p. 204) define al AN como “un modo sistemático de identificar las habilidades, los textos, las formas lingüísticas y las prácticas discursivas de un determinado grupo de aprendientes”. Teniendo en cuenta que el término “necesidades” puede hacer referencia a variados aspectos, Hutchinson y Waters (1987) realizaron la primera clasificación en las que identifican dos grandes grupos: necesidades de aprendizaje y necesidades de comunicación. Estas últimas se dividen en necesidades o requerimientos (lo que el alumno necesita aprender para

poder desenvolverse con eficacia en el contexto meta), carencias (lo que el alumno necesita aprender, los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos que le faltan) y deseos (lo que el alumno desea aprender).

El AN no es un proceso simple y depende en gran medida de las fuentes que se consultan. Por ello, es aconsejable analizar diferentes fuentes con el fin de lograr resultados más confiables. Entre las fuentes que se pueden consultar se encuentran los alumnos de la carrera como así también sus egresados y docentes. Las fuentes también pueden ser escritas como, por ejemplo, las planificaciones de las asignaturas de la carrera, el plan de estudios, las páginas web que reclutan profesionales para trabajar en las diferentes empresas del medio, entre otras.

Una vez analizados los resultados obtenidos en el AN y seleccionado el género a enseñar, surge la pregunta acerca de cómo enseñarlo. Al respecto, Johns (1995) sugiere comenzar la enseñanza explícita del género a partir de los conocimientos previos que posee el alumno. El objetivo es que el aprendizaje sea significativo y el alumno logre relacionar lo nuevo con los esquemas de conocimiento que ya posee.

A partir de la necesidad de comunicación genérica (Tardy, 2013) en las diferentes comunidades discursivas, el modelo socio-cognitivo de Bruce (2022) propone una pedagogía basada en el género que se divide en dos fases: el análisis y la síntesis. La primera consiste en partir de un texto que pertenezca al género elegido y que sirva de ejemplo para luego analizar otros textos similares. Durante ese análisis, se pretende que los alumnos exploren la estructura retórica, las características lingüísticas y el propósito comunicativo del texto. La síntesis consiste en la producción, por parte de los alumnos, de sus propios textos pertenecientes al género en cuestión.

Bruce (2008, 2011, 2013, 2022) postula que existen principalmente dos enfoques para clasificar los géneros: los géneros sociales y los géneros cognitivos. Estos enfoques no son excluyentes, ya que un mismo texto puede ser analizado desde ambas perspectivas. Los géneros sociales se caracterizan por ser construcciones socialmente reconocidas a partir de su propósito comunicativo como, por ejemplo, los artículos de investigación.

Los géneros cognitivos, en cambio, se refieren a la forma en que se estructura y organiza un fragmento de escritura en función de un propósito retórico principal y que representa un tipo de información determinada en el contexto del discurso como, por ejemplo, explicar un proceso.

Tanto en el análisis y la enseñanza de géneros sociales como cognitivos, es fundamental considerar varios factores que permiten profundizar en sus características. Estos son: los factores contextuales, el enfoque epistemológico de los expertos en el tema hacia el conocimiento, la postura del escritor en relación al texto y al lector y los patrones convencionales. Cada uno de ellos tiene un objetivo diferente, pero se complementan entre sí.

Según Bruce (2008), los factores contextuales buscan identificar los fines comunicativos, conocimientos y vocabulario específico necesario, mientras que la epistemología busca identificar cómo perciben y utilizan el conocimiento los expertos que trabajan en un campo concreto. Por su parte, la postura del escritor intenta establecer los dispositivos lingüísticos que conectan al escritor con el texto y el lector. Y, por último, los patrones convencionales ponen el acento en la organización del contenido del texto; lo que Swales (1990) denomina movimientos o pasos de la estructura retórica del género.

Un ejemplo de análisis de la estructura retórica de un género discursivo es la propuesta por Isani (2019), en la que examina manuales de usuarios de electrodomésticos. En su artículo, la autora resalta la importancia de la claridad y precisión del género para instruir al usuario en el manejo seguro de diferentes aparatos eléctricos para el hogar e identifica estos movimientos: discurso de promoción, información de garantía, recomendaciones para la solución de problemas o reparación del aparato e información posventa.

Esta propuesta de Isani (2019) representa un interesante aporte a la estructura retórica del género. Sin embargo, sería interesante comparar sus resultados con el análisis de manuales de usuario que sirvan a otras

audiencias y contextos como, por ejemplo, manuales de usuario de niveles topográficos.

Cuando se enseñan este tipo de géneros que presentan una alta complejidad porque tienen muchas secciones, Bruce (2013) sugiere analizar con los alumnos los géneros cognitivos presentes en cada sección en función del propósito social general del texto. De esta manera, se busca una comprensión más profunda de los rasgos lingüísticos más recurrentes y la función que cada uno cumple en pos de lograr el propósito comunicativo global del género.

En conclusión, este marco teórico destaca la importancia de comprender el discurso como una construcción social que se adapta a las necesidades comunicativas y contextuales de cada comunidad discursiva. El objetivo es, a través del análisis de necesidades y un modelo pedagógico basado en géneros específicos, brindar a los estudiantes de lenguas con fines específicos las herramientas para desenvolverse con éxito en su entorno académico y profesional.

Metodología

Para lograr el primer objetivo de esta investigación, identificar los géneros discursivos que los alumnos necesitan dominar, la profesora realizó un AN basado en los lineamientos de Hutchinson y Waters (1987) y de Hyland (2006, 2009) mencionados en el marco teórico. Una vez identificado el manual de usuario como uno de los géneros más relevantes, la profesora elaboró una propuesta de enseñanza basada en el género que parte de los conocimientos previos del alumno (Johns, 1995), el modelo socio-cognitivo de Bruce (2008, 2011, 2013, 2022) que incluye los aspectos que debieron analizar los alumnos durante la secuencia didáctica (factores contextuales, cómo los expertos manejan el conocimiento en su campo, el punto de vista del escritor y los patrones convencionales del género) y la caracterización del género manual de usuario de Isani (2019).

Para realizar el AN, la profesora realizó encuestas a alumnos de diferentes años de la carrera. Las preguntas de la encuesta estaban relacionadas con los contextos académicos en los cuales los estudiantes necesitan comprender textos que estén escritos en inglés. También, la profesora entrevistó a los docentes de la carrera para conocer las actividades que proponen a sus alumnos en relación con la lectoescritura en inglés. Tanto docentes como alumnos que, además, trabajan en diferentes empresas del sector de la agrimensura, compartieron sus conocimientos en relación con la competencia lectora requerida para desempeñarse con éxito en el ámbito profesional.

Por otra parte, se analizaron las planificaciones de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera. De esta manera, se pudo acceder a la bibliografía obligatoria y complementaria escrita en inglés que los alumnos necesitan dominar durante el cursado.

A partir de los resultados obtenidos, se identificó el manual de usuario como uno de los subgéneros dentro del manual técnico (Swales, 1990) que los alumnos necesitan dominar para desempeñarse con éxito en su comunidad discursiva. Según los resultados del AN, la importancia de abordar este género en clase se apoya en variados factores. En primer lugar, los alumnos de Ingeniería en Agrimensura precisan aprender a utilizar diferentes instrumentos topográficos para realizar las mensuras requeridas por profesores durante sus estudios y durante su desempeño profesional. En muchos casos, los manuales solamente están disponibles en inglés y su versión en español contiene errores porque no es la original; además, únicamente se consiguen las versiones en español de equipos antiguos y las versiones en español no son gratuitas.

Una vez seleccionado el género a enseñar, surge la pregunta acerca de cuál es la metodología más apropiada para enseñarlo. La secuencia didáctica aplicada partió de los lineamientos de la enseñanza basada en el género, con el objetivo de facilitar el proceso de comprensión lectora del alumno.

Como primer paso, se dividió a la totalidad de alumnos –diez– que cursan Inglés Nivel II en tres grupos, para que cada uno analizara un ejemplo de

manual de usuario de electrodomésticos de la vida diaria escrito en inglés. Estos dispositivos fueron un par de auriculares, un televisor inteligente y un *mouse* inalámbrico. El objetivo de esta actividad fue activar los conocimientos previos del género que pudieran poseer los alumnos.

Para realizar una recopilación de experiencias informativas antes de leer los ejemplos de manuales, la profesora les preguntó a los alumnos si habían leído textos similares con anterioridad, si conocían el tipo de texto al que pertenecían y en qué idioma los habían leído. A partir de una lectura rápida, se les pidió que analizaran las categorías paratextuales (Bertazzi *et al.*, 2003) de los manuales, como así también las secciones que los componían.

La segunda etapa de la secuencia consistió en entregar a cada grupo un manual de usuario de un nivel topográfico escrito en inglés. Este instrumento se aprende a utilizar en la materia Topografía de primer año, mientras que inglés se dicta en el segundo año de la carrera. Se pretendía partir de los aprendizajes previos de los alumnos (Pozo y Gómez Crespo, 1998) en relación a la utilización del aparato para lograr un aprendizaje más significativo. En esta ocasión se les pidió que contestaran las mismas preguntas anteriores, pero en relación a estos manuales disciplinares.

Con respecto al modelo socio-cognitivo, el siguiente paso en la secuencia se centró en la primera fase, es decir, la fase de análisis, ya que entre los objetivos de la materia se espera que los alumnos lean un texto en inglés y respondan consignas en español que se orientan a guiarlos en la comprensión del mismo. Es decir, los alumnos no deben producir un texto que pertenezca al mismo género que el texto leído. Además, el texto que leen está escrito en inglés mientras que deben responder las consignas en su lengua materna.

Para llevar a cabo esta fase de análisis, se propuso a los alumnos que contestaran diferentes preguntas acerca de los manuales de niveles topográficos en relación a los elementos de los géneros académicos que propone Bruce (2008, 2011, 2013, 2022). Luego, ante la falta de antecedentes de investigaciones de análisis del género de manuales de instrumentos topográficos, se optó por utilizar la caracterización del

género manual de usuario de Isani (2019) acerca de manuales de usuario de electrodomésticos de la vida diaria. Esta caracterización, en especial la estructura retórica y los rasgos lingüísticos salientes, sirvió para comparar diferencias y similitudes con los manuales de niveles topográficos.

Para identificar los fines comunicativos, los conocimientos y el vocabulario específico necesario para comprenderlos, es decir, los factores contextuales la profesora les consultó a los alumnos: ¿para qué sirven los textos presentados?, ¿en qué lugares se pueden encontrar?, ¿qué se espera del lector?, ¿están dirigidos a los mismos tipos de lectores?, ¿quién sería capaz de comprenderlos?, ¿qué conocimientos necesita el lector para comprenderlos?

En relación al segundo factor, la forma en que los expertos del área perciben y utilizan el conocimiento, se les preguntó a los alumnos de qué manera se incluyen los manuales de usuario de niveles topográficos, tanto en español como en inglés, en el dictado de la asignatura Topografía y en qué medida el docente de esa asignatura los ayuda a comprenderlos, es decir, qué estrategias utiliza el docente para ayudar a sus alumnos. Además, se les preguntó qué tareas debe hacer el alumno a partir de los manuales, es decir, para qué los necesita.

Para analizar el tercer elemento, la postura del escritor en relación con su audiencia, se propuso a los alumnos las siguientes preguntas: ¿qué partes del texto están directamente relacionadas con el lector?, ¿en qué partes del texto se evidencia la actitud del escritor hacia el texto y su contenido?, ¿hay partes del texto que intenten persuadir al lector?, ¿qué rasgos lingüísticos son regulares a lo largo del texto? y ¿qué rasgos lingüísticos (conectores o ítems léxicos) se utilizan para conectar ideas? Con respecto a estos últimos dos, se les explicó a los alumnos el metalenguaje que utilizan y se completó la explicación con las respuestas que ofrece Isani (2019) a estas preguntas en relación a los manuales de usuarios de la vida diaria.

Con respecto a los patrones convencionales de este género, se tomó como punto de partida la organización de contenido y los movimientos retóricos

propuestos por Isani (2019) para el género instrucciones de uso. La propuesta era comparar hasta qué medida se cumplen en estos manuales que no pertenecen a instrumentos de la vida diaria sino a unos mucho más especializados. Al respecto, las preguntas fueron: ¿cuáles son las secciones que ofrece el manual de usuario?, ¿en qué medida se aplica este patrón al resto de los manuales?, ¿qué razón podría mencionar para justificar las diferencias que evidencia la organización de los manuales?

Para analizar los géneros cognitivos presentes en los manuales se trabajó la pregunta: ¿Cuál es la función de las diferentes partes del manual? Para ayudar a los alumnos a comprender la pregunta, se les ofreció previamente ejemplos de funciones que señalan, tales como describir el aparato, describir un proceso, presentar argumentos contrastivos, dar instrucciones, etc.

Resultados

La implementación de una secuencia didáctica centrada en el análisis de manuales de usuario permitió observar el nivel de familiaridad y comprensión de los estudiantes sobre este tipo de texto técnico en inglés. Los resultados muestran cómo el trabajo inicial con manuales de electrodomésticos cotidianos facilitó la motivación de los alumnos al activar conocimientos previos, lo que fue clave para su posterior análisis de manuales técnicos específicos, como los de los niveles topográficos. La aplicación de esta secuencia didáctica ofreció a los alumnos la posibilidad de explorar e identificar no solo características lingüísticas y estructurales del género, sino también el propósito y los lectores potenciales de estos manuales, para favorecer así una comprensión más profunda del texto. Además, la secuencia didáctica fomentó la capacidad de los alumnos de detectar similitudes y divergencias con respecto a los manuales de uso diario, en aspectos como la estructura retórica y el vocabulario especializado, aspectos que se discuten en detalle en esta sección.

En primer lugar, comenzar la secuencia didáctica con el análisis de manuales de usuario de electrodomésticos de la vida diaria resultó muy

motivante para los alumnos. La profesora pudo observar que los alumnos rápidamente se involucraron en la actividad y participaron activamente para dar respuesta a las preguntas que ella propuso. Ellos expresaron que conocían el género, que lo habían usado en casa y que en algunos casos solo lo habían tenido disponible en inglés. Al consultarles si habían sido capaces de comprenderlos, respondieron que en algunos casos no lo habían conseguido y lo resolvieron mediante la utilización del electrodoméstico, es decir, mediante prueba y error. A partir de la capacidad de activar conocimientos previos del género demostrada por los alumnos, se pudo observar que su motivación aumentó al darse cuenta que ya conocían algunas características del género.

Con respecto a los factores contextuales que Bruce (2008, 2011, 2013, 2022) sugiere investigar durante la etapa de análisis de su modelo socio-cognitivo, los alumnos identificaron un único propósito del texto: ayudar al usuario. Este fue el aspecto que más sorprendió a los estudiantes, ya que al avanzar en el análisis del género descubrieron otros propósitos que no habían notado al comienzo como, por ejemplo, ofrecer el producto y establecer los límites en las responsabilidades de la empresa. Con respecto al lector a quien va dirigido el género, los alumnos identificaron solo al usuario al principio; sin embargo, luego, descubrieron que también está escrito para posibles compradores o para otras empresas similares que quieran comparar sus productos. Los alumnos pusieron el acento en el alto grado de especificidad del conocimiento requerido para comprender este tipo de manuales y el vocabulario altamente especializado que requieren de un lector experto. Esto genera una de las principales diferencias con los manuales de la vida diaria, ya que el tipo de lector a quien van dirigidos es más amplio.

El análisis de cómo los expertos manejan el conocimiento en su campo indicó que los manuales de usuario de niveles topográficos no suelen ser utilizados por los lectores de manera autónoma, dado que tanto en el ámbito académico como en el profesional los usuarios son asistidos por colegas más experimentados. Durante el dictado de la asignatura Topografía, el docente asiste a los alumnos con documentos de cátedra

elaborados por él mismo en donde selecciona partes del manual para explicarles cómo debe ser usado el aparato, además de indicar el procedimiento mediante prácticas de campo. En el ámbito profesional, cuando una empresa compra un nivel topográfico, la empresa que se lo vende realiza cursos de perfeccionamiento con el personal para explicar el procedimiento de uso.

Los alumnos reconocieron que la ayuda recibida por los expertos en el tema es esencial para utilizar el aparato, dada su alta complejidad. Sin embargo, destacaron la importancia de poder comprender el manual de manera autónoma teniendo en cuenta que en muchos casos es necesario leer el manual para ampliar el conocimiento del aparato.

Durante el análisis del punto de vista del lector, los estudiantes resaltaron la relevancia del modo imperativo para el género, teniendo en cuenta la función que cumple este modo al indicar al lector el procedimiento a seguir para la ejecución de las diferentes tareas que se pueden realizar con el nivel. También identificaron la recurrente presencia de perífrasis verbal de infinitivo (verbos modales de obligación y posibilidad) para poner el énfasis en lo que debe ser hecho de una determinada manera según el manual. En consonancia con este rasgo, los alumnos identificaron la presencia recurrente de marcadores de secuencia *first*, *then*, *finally* y adverbios de frecuencia opuestos *always* y *never*.

Al comparar los resultados de la presente secuencia didáctica con los obtenidos por Isani (2019) en relación con los rasgos lingüísticos más recurrentes del género manual de usuario, se pueden observar similitudes y diferencias, ya que ella también identificó la recurrencia del modo imperativo y la perífrasis verbal en los manuales de usuario de electrodomésticos. Sin embargo, ella no incluyó los marcadores de secuencia y los adverbios de frecuencia como rasgos salientes del género.

Otros rasgos lingüísticos relevantes que se identificaron fueron los marcadores de causa-efecto (cláusula con *if*) para delimitar claramente los límites de las responsabilidades de la empresa. Es decir, si los pasos no se

según de la manera indicada la consecuencia era la ausencia de garantía del producto.

Otro aspecto que llamó la atención de los alumnos fue la presencia de marcadores de actitud al comienzo del manual de usuario de los niveles topográficos. Los alumnos detectaron que los tres manuales incluían una descripción del aparato que utilizaba adjetivos valorativos altamente positivos. Por ejemplo, ‘el aparato es veloz’, en vez de especificar la velocidad exacta de medición o que el aparato es preciso en vez de indicar el grado exacto de precisión que se puede lograr con el aparato. Es en esta sección que los alumnos descubrieron que los manuales estaban dirigidos también hacia posibles compradores.

Para mostrar los resultados obtenidos en relación con los patrones convencionales, es decir, los movimientos de la estructura retórica identificados en los manuales de niveles, se incluye la **Tabla 1**, donde también se comparan con los resultados obtenidos por Isani (2019).

Tabla 1

Contraste entre estructura retórica de los manuales de niveles y de los manuales de electrodomésticos de la vida diaria

Movimientos de los manuales de niveles	Movimientos de los manuales de electrodomésticos de la vida diaria (Isani, 2019)
Discurso de autopromoción	Discurso de autopromoción
Descripción positiva del aparato	-
Información de la garantía	Información de garantía
Instrucciones de montaje, uso y manipulación del aparato	Instrucciones de uso del aparato
-	Recomendaciones para la solución de problemas o reparación del aparato
Especificaciones	-
(Información de posventa)	Información de posventa

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, se detectaron diferencias y similitudes entre ambos tipos de manuales. Los movimientos que fueron etiquetados como “Discurso de autopromoción”, “Información de garantía” e

“Información de posventa” aparecen en los dos casos. Sin embargo, la primera diferencia radica en la ausencia en la segunda columna de una sección en donde se describan las características del aparato utilizando adjetivos de actitud positivos y generando subjetividad en el discurso.

Con respecto al movimiento Instrucciones, se puede observar que en los manuales de nivel se incluyen tres tipos de instrucciones (montaje, uso y manipulación del aparato), mientras que en la segunda columna solo se incluye instrucciones de uso. Esta variación puede deberse a que los niveles son aparatos grandes y delicados, de complejo montaje y difícil traslado, lo que podría generar la necesidad de detallar cómo se debe proceder en los tres casos para evitar daños.

Además, los manuales de nivel no incluyen recomendaciones para que el propio usuario pueda solucionar problemas de funcionamiento del aparato o repararlo, si fuera necesario. Esta ausencia puede deberse, también, a la complejidad del aparato. En vez de orientar al usuario para que sea capaz de realizar estas tareas por sí mismo, el manual de nivel indica la necesidad de recurrir a un especialista para que realice estas tareas. Incluso, insiste en la anulación de la garantía en caso de que el usuario intentara realizar estas tareas.

El movimiento etiquetado como “Especificaciones” aparece solo en los manuales de nivel. En este caso, se incluyen las características del mismo en forma de cuadro, donde se incluyen de manera objetiva las capacidades que tiene y las tareas que se pueden realizar con él. Este movimiento fue considerado como el más importante de todos por los alumnos, ya que es allí donde radican las diferencias más notables entre los equipos, mientras que otras secciones, como las instrucciones o la información de la garantía, suelen ser muy similares entre los equipos.

El último movimiento detectado se refiere a la información de posventa y aparece en ambos tipos de manuales. Sin embargo, en el caso de los manuales de nivel, aparece entre paréntesis porque solo estaba presente en dos de los tres manuales. Otro aspecto para aclarar es que la información brindada estaba relacionada con el contacto de la empresa en

ambos tipos de manuales; sin embargo, los manuales de electrodomésticos también incluían recomendaciones para desechar el aparato de manera amigable con el medio ambiente, mientras que los manuales de nivel no ofrecían información al respecto. Los alumnos conectaron esta ausencia con el hecho de que, quizás, los niveles son equipos pensados para durar mucho más tiempo y su alto costo genera la necesidad de optar por repararlos antes de desecharlos para comprar uno nuevo. Además, las funciones que cumplen los niveles no cambian tan rápido como lo hacen los electrodomésticos.

Al momento de analizar los géneros cognitivos presentes en las diferentes secciones, los alumnos destacaron la función “explicación de un procedimiento” en relación al movimiento de “Instrucciones de montaje, uso y manipulación del aparato” que representa la sección principal del manual. Sin embargo, también reconocieron la importancia de la función “argumentativa” presente en la “Información de garantía”, donde se establecen los límites en las responsabilidades de la empresa, sin incluir los derechos del usuario. También reconocieron la función “descriptiva” cuando se caracteriza al aparato, tanto en la sección “Especificaciones” como en la descripción de las características que aparece al comienzo del manual, lugar donde la función persuasiva también cumple un rol relevante.

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo de este trabajo, la identificación de los géneros que los alumnos necesitan dominar, el AN ofreció resultados reveladores, ya que fue posible detectar la relevancia del manual de usuario. Esta importancia del género en la comunidad discursiva analizada fue constatada al momento de aplicar la secuencia didáctica, dado que los alumnos expresaron la necesidad de comprender los manuales de usuario de nivel por la alta complejidad del equipo y la necesidad de ampliar los conocimientos brindados por los docentes y representantes de las empresas.

La secuencia didáctica empleada favoreció el análisis de variados aspectos del género que intentaron guiar al alumno hacia una comprensión más profunda. En primer lugar, la utilización de manuales de electrodomésticos cotidianos favoreció la activación de conocimientos previos del género y, en consecuencia, la motivación de los alumnos.

La fase de análisis propuesta en la secuencia permitió que la docente y los alumnos exploraran conjuntamente las características del género en relación a sus propósitos comunicativos, la organización del contenido y los rasgos lingüísticos recurrentes. El estudio de los elementos considerados durante la secuencia sugiere que los manuales de usuario tienen un propósito principal de ayudar al usuario a utilizar el producto; sin embargo, este no es el único propósito, ya que también pretenden promocionar el aparato y establecer los límites de las responsabilidades de la empresa, entre otros. Además, los resultados del análisis evidencian que los manuales de nivel comparten algunos rasgos lingüísticos recurrentes con los manuales de electrodomésticos, aunque se detectaron algunas diferencias. Con respecto a la organización del contenido, puede decirse que hay similitudes entre los tipos de manuales.

En conclusión, la secuencia didáctica ayudó a analizar los manuales de nivel desde diferentes perspectivas, intentado encontrar conexiones entre las características del género y las funciones que este cumple. Las diferencias identificadas entre ambos tipos de manuales sugieren la necesidad de enseñar de manera explícita el género para cubrir las carencias de conocimiento que pudieran presentar los alumnos.

Para ampliar esta secuencia didáctica, se podría incluir el análisis de otros manuales de nivel que permitan realizar generalizaciones en cuanto a las características del género. Además, los alumnos podrían comparar los resultados obtenidos en este trabajo con manuales de otros instrumentos topográficos como, por ejemplo, el dron, el GPS y la estación total, siguiendo los mismos pasos de análisis progresivo y descendente de la estructura del género. Esta comparación, además de reforzar la comprensión del género, les proporcionaría habilidades transferibles para

interpretar una amplia variedad de textos técnicos. Finalmente, se podrían incorporar ejercicios prácticos en los que los alumnos simulen el rol de asesores técnicos, elaborando guías de uso simplificadas o módulos de capacitación basados en los manuales. Esto les ayudaría a consolidar sus habilidades tanto técnicas como comunicativas para su futura inserción en el campo profesional.

Referencias bibliográficas

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Routledge.
- Bertazzi, G., Catuongo, M. y Mallo, A. (2003) *Curso de lectura comprensiva en inglés*. Imprenta Corintios 13.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. Continuum.
- Bruce, I. (2011). *Theory and concepts of English for Academic Purposes*. Palgrave-Macmillan.
- Bruce, I. (2013). A role for genre-based pedagogy in academic writing instruction? An EAP perspective. *Text*, (21) 1-15.
- Bruce, I. (2022). Social realism and genre theory: Knowledge-building in EAP. En: Ding, A., y Evans, M. (Eds.) *Social theory for English for Academic Purposes. Foundations and perspectives* (pp. 113-134). Bloomsbury.
- Gee, J. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. (1º) Routledge.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). English for specific purposes: some influences and impacts. En: A. Cummins y C. Davison (Eds.). *The international handbook of English language education*. vol. 1 (pp. 379-390). Springer.
- Hyland, K. (2009). Specific purpose programs. En: M. Long y Doughty, C. (Eds.), *The handbook of language teaching*. (pp. 201-217). Wiley Blackwell.
- Isani, S. (2019). Of technical writing, instructions for use as a specialised genre and discourse communities. *ASp*, 75, 3-23. <https://doi.org/10.4000/asp.5713>
- Johns, A. M. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Paltridge, B. (2012). What is discourse analysis? En: B. Paltridge, *Discourse analysis* (2º ed., pp. 1-14). Bloomsbury.

Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Morata.

Swales, J. M. (1990). Genre analysis. Setting the scene. En: M. Swales, Genre Analysis. English in academic and research settings (pp. 1-20). Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *Asp*, 69, 7-19. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>

Tardy, C. (2013). Genre-based language teaching. En: C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2278-2281). Wiley-Blackwell.

Upton, T. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, 23, 9-28. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/307/294>

Nota biográfica

Marcela Mora es egresada del Profesorado de Enseñanza de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad Nacional de San Juan y obtuvo su título de Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad Nacional de Cuyo. Cuenta con experiencia docente de 20 años. Es investigadora del Departamento de Ingeniería en Agrimensura de la UNSJ desde el 2015, año en el que comenzó a dictar allí clases de Inglés con Fines Específicos. Ha presentado los resultados obtenidos en sus investigaciones en diferentes eventos relacionados con el área.

Aplicaciones del *interaccionismo estructural* en español L2/E: los roles del profesor y del alumno

Applications of Structural Interactionism in Spanish FL: The Teacher's and the Learner's Roles

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.016>

María Virginia Bruzzo

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1437-5677>

Hugo Roberto Wingeyer

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

hugowingeyer@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2806-8552>

Resumen

Presentamos los resultados de una investigación sobre la adquisición del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), cuyo objetivo es desarrollar un modelo teórico que describa los fenómenos lingüístico-discursivos para su aplicación en el aula, tomando como base el *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000, 2002), teoría sobre adquisición del lenguaje. Específicamente, nos centraremos aquí en el análisis de los roles del profesor y del estudiante. El marco teórico plantea que la adquisición implica la *captura* del niño por el lenguaje, ya que se constituye como sujeto a través de él, en el proceso de *subjetivación*. Entonces, en este estudio longitudinal, exploratorio y cualitativo, analizamos según la línea francesa-brasileña del *análisis del discurso* (Desinano, 2009), un corpus oral y otro escrito, conformados por grabaciones y redacciones, tomados de cinco grupos-clase de ELSE de 18 estudiantes adultos en total. Los resultados señalan que los estudiantes

son *capturados* por el español; proceso consistente en tres posiciones estructurales no superables, con un polo dominante. En la primera, el polo es el *Otro*: retornan en el *habla* fragmentos del *habla* del *Otro* (profesor, compañeros); en la segunda, es la *lengua*: emergen *estructuras latentes* de la lengua; y en la tercera, es el *sujeto*: el alumno se vuelve consciente de su *habla*, se *escucha* y se corrige. Asimismo, los roles del profesor son *tesoro de significantes*, *intérprete* y *posibilitador*; mientras que, los del alumno son *corps pulsional* e *intérprete* de sus compañeros, sujeto en el *juego simbólico* y sujeto consciente de su *habla* (Bruzzo, 2022).

Palabras clave: adquisición de L2/E, interaccionismo estructural, enseñanza de español L2/E, rol del profesor, rol del alumno

Abstract

We present the results of a research on the acquisition of Spanish as a second and foreign language (SFL), which aims to develop a theoretical model that describes the linguistic-discursive phenomena, for its application in the classroom, based on *structural interactionism* (Lemos, 2000, 2002), a theory on language acquisition. Specifically, we will focus here on the analysis of the roles of the teacher and the learner. The theoretical framework posits that acquisition implies that the child is *captured* by the language, becoming a subject through it, in the process of *subjectivation*. Thus, in this longitudinal, exploratory and qualitative study, we analysed, according to the French-Brazilian line of *discourse analysis* (Desinano, 2009), oral and written corpora, made of recordings and essays, taken from five SFL class-groups of 18 adult learners in total. The results indicate that learners are captured by Spanish; a process consisting of three structural positions that cannot be overcome, but with a dominant pole. In the first, the pole is the *Other*: fragments of the Other's *speech* (teacher, peers) return in the *speech*; in the second, it is the *language*: *latent structures* of the language emerge; and in the third, it is the subject: the learner becomes aware of his or her speech, *listens* to and corrects themselves. Likewise, the teacher's roles are *signifiers treasury*, *interpreter* and *enabler*; while the learner's are, *corps pulsional* and *interpreter* of their classmates, subject in the *symbolic game*; and subject conscious of their *parole* (Bruzzo, 2022).

Keywords: FL acquisition, structural interactionism, Spanish FL language teaching, teacher's role, learner's role

Introducción

En este trabajo presentamos una parte de los resultados de una investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (L2), que actualmente se encuentra en su última etapa¹, más específicamente, analizamos los roles del profesor y del alumno. El objetivo de esta investigación es la elaboración de un modelo teórico, enmarcado en el *interaccionismo estructural*, desarrollado para analizar los fenómenos de adquisición de una lengua segunda y extranjera, sobre la base de los estudios de Claudia de Lemos (2000a, 2000b y 2002), quien ha desarrollado una teoría de adquisición del lenguaje en niños. Entonces, sobre la base de la descripción de los fenómenos lingüístico-discursivos en la adquisición del español como lengua segunda o extranjera (ELSE), esperamos que el modelo sirva para su aplicación en el aula de enseñanza del ELSE. El estudio surgió de la necesidad de desarrollar esta área cuando la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) pasó a formar parte del Consorcio ELSE para ser sede de los exámenes CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).

De esta manera, nuestra investigación partió del planteo de revisar ciertas concepciones ampliamente difundidas en el campo de la adquisición y la enseñanza de L2, referidos a qué entendemos por lengua y adquisición. En el paradigma *mentalista* (Corredor, 1999) encontramos las teorías *cognitivistas* —imperantes en la enseñanza de lenguas— que consideran que la adquisición es una asimilación de datos (García García, 2007), por tanto, la lengua es considerada un objeto e instrumento que se aprende a dominar (Desinano, 2009). El *error* es categorizado según sea de *competencia*, sistematizables y que señalan el conocimiento de la lengua, y de *actuación*, asistemáticos y que no señalan el conocimiento de la lengua. Como consecuencia, el *error* es concebido según señale o no una falta en la competencia de la lengua, es decir, en el procesamiento de las reglas gramaticales (Alba Quiñones, 2009). En nuestro planteo,

¹ La primera etapa (período 2019-2022) de esta investigación se desarrolló en el marco de una beca de Iniciación otorgada por la SGCyT (res. 986/18 CS.). La segunda etapa (período 2022-2024), se enmarca en una beca de Finalización de Doctorado de CONICET (res. 2021-2352-APN-DIR#CONICET).

perteneciente al *giro lingüístico* (Corredor, 1999), sin embargo, argumentamos que la adquisición del lenguaje es condición para la constitución del sujeto y el conocimiento (Bruzzo y Wingeyer, 2020a). El lenguaje precede y determina al sujeto, por tanto, en la adquisición del lenguaje, el niño es *capturado* por el lenguaje, y se constituye como *sujeto* a través de él, es decir, se produce la *subjetivación*. Por tanto, como sujetos constituidos por el lenguaje, los sujetos hablantes adultos están en constante tensión con este (Desinano, 2018), y en determinadas situaciones, como en la adquisición de una lengua segunda o extranjera, es muy probable que pasen por las mismas etapas de la adquisición que Lemos (2000a, 2000b y 2002) ha observado en los niños. Este es el planteo que fundamenta nuestro trabajo.

Esta investigación, entonces, se inició con el seguimiento de estudiantes del ELSE durante el proceso de adquisición del español. En las primeras etapas, nos centramos en describir este proceso, entendido, acorde con nuestro marco teórico, como *captura* (Wingeyer y Bruzzo, 2019). De esta manera, precisamos inicialmente, las posiciones que toma el alumno en relación a la lengua en ese proceso (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020). Luego, profundizamos en estas posiciones y establecimos distintos momentos y situaciones que las constituyen. Finalmente, en esta etapa final analizamos, a partir de los resultados obtenidos hasta el momento, los posibles impactos que tendría el *interaccionismo estructural* en el aula, a través de la revisión de ciertos conceptos centrales para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras como ser los de *error*, *interlengua* (Bruzzo y Wingeyer, 2023) y lo que presentamos en este artículo: los roles del profesor y los roles del alumno (Bruzzo, 2022).

Marco teórico

A partir de la consideración de que las teorías *constructivistas*, que se vinculan con el *cognitivismo*, no describen cómo la *interacción* puede modificar y ampliar los recursos iniciales del niño, Claudia de Lemos (1986) recurrió a la lingüística saussureana y al psicoanálisis lacaniano para

proponer una nueva teoría. Para eso, Lemos (2000a, 2000b y 2002) investigó la adquisición del lenguaje en cinco niños desde el primer año de edad hasta los cinco. Así, planteó que la adquisición es un proceso en el que el *infans* es *capturado* por el lenguaje, mediante el *habla* — *instanciaciones* de la lengua— de la madre-cuidador. Este proceso se entiende como la *subjetivación* del *infans* por el lenguaje, que lo simboliza y significa; el niño se hace *sujeto* en y por el lenguaje para funcionar en él. De este modo, se entiende el proceso de adquisición como una subjetividad en continua relación con el lenguaje que lo simboliza, en vez de culminar en el conocimiento omnipotente de la lengua. Este proceso está compuesto por tres posiciones estructurales, no superables, con sus respectivos polos dominantes; en otros términos, rasgos de una posición persisten en las siguientes. En la primera, el polo es el *Otro*: retornan en el habla del niño *fragmentos* del *habla* de la madre-cuidador; en la segunda, es la *lengua*: emergen *estructuras latentes* de la lengua, con fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos; y en la tercera, es el *sujeto*: el niño se vuelve consciente de su habla, se *escucha* y se corrige (Lemos, 2000a, 2000b y 2002).

Luego, Norma Desinano (2009) recurre a este marco para explicar los fenómenos lingüístico-discursivos —errores, lagunas, lapsus, hápax, etc.— que los estudiantes universitarios producen en sus escritos en las instancias iniciales en las que se enfrentan a los discursos científico-académicos. Considera que el estudiante universitario, como el *infans*, pasa por un proceso de *subjetivación* en el que es *capturado* por el discurso académico. A su vez, siguiendo con sus investigaciones, llega a la conclusión parcial de que el *sujeto* establece con el lenguaje relaciones propias del proceso de *captura* durante toda su vida (Desinano, 2009, 2018).

Justamente, tomando en consideración esta última hipótesis de Desinano, en nuestra propuesta partimos de la idea de que el estudiante de ELSE pasa por un proceso de *captura* que implica una *subjetivación* en español (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020, 2022). Es por esta razón que tomamos las categorías de análisis del *interaccionismo estructural*, valiéndonos de la metodología del *análisis del discurso de la línea francesa*—

brasileña para intentar describir los fenómenos de la adquisición del ELSE, para probar la factibilidad de la propuesta como herramienta descriptiva del fenómeno de la adquisición en lenguas segundas y extranjeras.

Finalmente, en pos de la unidad de la presente publicación, observamos que en el apartado correspondiente a la presentación de los resultados con su correspondiente discusión daremos mayores precisiones respecto de la composición de cada una de las posiciones estructurales, en directa relación con lo observado en nuestro trabajo de campo.

Materiales y métodos

Nuestro estudio, enmarcado en el área de la adquisición del ELSE, es longitudinal, exploratorio y cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Los sujetos observados, de distintas procedencias y por ende de diferentes lenguas maternas, fueron estudiantes de intercambio universitario y nivel medio, que tomaron clases, presenciales y virtuales, en cinco cursos dictados entre 2019 y 2023. En total, se trata de 18 sujetos en estudios. A su vez, aclaramos que el dictado de las clases estuvieron a cargo de dos profesores, que en las transcripciones aparecen nombrados como V(p) y H(p):

- (a) Curso 1: J (26 años) y K (24 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, estudiantes de intercambio por ESCALA Estudiantil en la Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, en 2019 y principios de 2020. Durante este último año las clases fueron virtuales;
- (b) Curso 2: N (16-17 años), danés, hablante nativo de danés y bilingüe en inglés; E (17-18 años), belga, bilingüe simultáneo francés-portugués; y T (17-18 años), francés, hablante nativo del francés, estudiantes de intercambio en el nivel medio, en la ciudad de Corrientes entre 2019 y 2020;
- (c) Curso 3: M (22 años) y R (22 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, estudiantes de intercambio por AUGM Digital

en la Facultad de Humanidades, UNNE, en 2021. Las clases fueron enteramente virtuales;

- (d) Curso 4: I (22 años), S (22 años), A (24 años), C (23 años), F (27 años) y D (27 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, de intercambio universitario con el programa ESCALA Estudiantil, en 2022 y;
- (e) Curso 5: F (50 años), K (55 años), E (23 años), G (24 años) y ME (23 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, de intercambio de grado y posgrado; y M (17 años), neerlandés, hablante nativo del idioma homónimo, alumno de nivel medio de intercambio en Resistencia, en 2023.

Las interacciones en clase fueron observadas por la docente-investigadora, grabadas y registradas en un cuaderno de campo. De la transcripción de las grabaciones, se elaboró luego un corpus oral de aproximadamente 5600 minutos. Para la desgrabación, recurrimos al sistema de transcripción utilizado por la cátedra de Lingüística II de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Nacional del Rosario (ver Baez, 2000), utilizado en otros trabajos en el marco del *interaccionismo estructural* (Arbusti, 2014). Asimismo, se recogieron producciones escritas, que conformaron un corpus de más de 70 textos.

La metodología utilizada sobre el corpus fue el análisis del discurso de la línea francesa-brasileña del *interaccionismo estructural*. Las categorías centrales tomados como punto de partida para el análisis de los fenómenos lingüístico-discursivos fueron *fragmentariedad* (Lemos, 2000a, 2000b y 2002 Desinano, 2009), *estructuras latentes* (Lemos, 2000a, 2000b y 2002) y *cadena latentes* (Desinano, 2009), *escucha y reformulación* (Lemos, 2000 y 2002, Desinano, 2009).

Resultados y discusión

A continuación, presentamos las tres posiciones estructurales correspondientes al proceso de adquisición de la L2, basadas en la

propuesta *interaccionista* (Lemos, 2002, Desinano, 2009). Presentamos, además, en cada caso, los roles del profesor y del alumno en la interacción.

1. Primera posición

El habla del *Otro* es el polo dominante en la primera posición en la que retornan en el habla del estudiante fragmentos del habla del *Otro* — docente o compañeros—, efecto denominado procesos metonímicos (Lemos, 2002). Además, emergen entre los fragmentos en español, fragmentos de lenguas en las que ya fueron capturados (L1 u otras L2). La fragmentación se da en todos los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, y corresponde, en esta posición, a lo que en el *cognitivismo* se concibe como *error*. Igualmente, son el docente y determinados compañeros los que asumen el rol de intérprete que “restricting the indetermination” [restringe las indeterminaciones] (Lemos, 2000a, p. 171) del discurso del alumno, entendido como *corps pulsionel*. El *Otro*, *intérprete*, reconstruye los fragmentos y devuelve el *significante* para que el estudiante pueda reconocerlos como propios y avanzar en la interacción. En otras palabras, se estimula la alienación al ser el sujeto simbolizado por esta interpretación (Desinano, 2009) en el lenguaje. En definitiva, la interpretación del *Otro* y su reconocimiento por parte del alumno son instancias cruciales para la definición del proceso de *subjetivación* (Bruzzo, 2020). Por tanto, observamos que el estudiante le asigna al docente el rol de *tesoro de significantes* (Lemos, 2002), en quien deposita el deseo del aprendizaje de la lengua (Bruzzo, 2022b).

Para ver más claramente estas cuestiones, presentamos algunos casos. Las tres situaciones preliminares pertenecen al momento inicial de la primera posición, que se corresponden con situaciones de mayor fragmentariedad, por tratarse de los primeros contactos de los sujetos con el español como lengua extranjera. Las siguientes situaciones corresponden al segundo momento de la primera posición, en la que observamos estructuras más complejas.

1.1. Primer momento

En el extracto (1) de clase del Grupo 2 que presentamos a continuación, observamos el desarrollo de una actividad comunicativa —fecha en octubre de 2019— en el que participan N y E, con la supervisión de la profesora que solo interviene cuando lo considera estrictamente necesario. A partir de las nociones específicas sobre países y nacionalidades, se trabaja con los contenidos gramaticales asociados a estos temas: verbos *ser*, *estar*, *tener* y *hablar*. El extracto corresponde al momento en que, mediante un juego de cartas en pareja, los alumnos descubren, formulando preguntas, el país de la carta de la compañera.

N: es muy es muuuy **famoso**²

V(p): **famoso**

N: **famoso porque** su **plata**

E: **plata** (?)

N: **plata** sí

V(p): por el **dinero** (?)

N: ah sí

V(p): ah ya sé a lo que te estás refiriendo

N: pero también porque **ta lancha lancha** (?) es un un **salida** un **tanel** en el **kenal**

V(p): **canal**

N: **canal**

E: eh Panamá

N: sí

N. (2019, octubre 12). [Extracto 1]. Comunicación personal.

En otros trabajos (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b; Bruzzo, 2022), se tomó en consideración que la profesora restringe las indeterminaciones del discurso de N: precisa la pronunciación de la palabra “famoso” y, luego, con la intervención de E, reconstruyen la frase “es famoso por la plata”. Las pistas que da N giran en torno de la idea de “paraíso fiscal” —como equivalente a “lavado de dinero” (Bruzzo y Wingeyer, 2020b, p. 12)—.

² Marcamos en negrita los significantes o cadenas de significantes que muestran las relaciones que el estudiante establece con el español.

Finalmente, después de que E dijera de qué país se trata, N sintió la necesidad de reforzar en inglés las mismas ideas:

N: the thing I wanted to say is that it's easy to hide money there or something like that [lo que quería decir era que es fácil ocultar dinero allí o algo así.]

N. (2019, octubre 12). [Extracto 2]. Comunicación personal.

Observamos en este ejemplo, extracto (3), del Grupo 3, cómo empiezan a emerger fragmentos del español en el discurso de R. Es preciso aclarar que este discurso es atípico en la primera posición por su ritmo sostenido, sin vacilaciones, consideramos que se debe a la proximidad entre el español y la lengua materna de estos alumnos, el portugués. Tengamos en cuenta además que R y M no estaban en inmersión, sino que su intercambio se daba de manera virtual, lo que les permitía, igualmente, estar expuestas a la lengua española gracias a aproximadamente 20 horas semanales de clases.

R: ++ de **las** divas

V(p): ah claro

R: ++ y **también** e e Sao Paulo é tene **al un un + de tipos**

V(p): claro hay de todo diríamos nosotros

R: **hay de todo yo diría** que tene de todo **estoy pensando en lugares que pasé** em e + estos poderían ser —busca algo en internet—

V(p): lo último no entendí bien / que no entendí lo último

M: em

R: **yo no oigo**

V(p): sí (!) (?) M estabas por decir algo (?)

M: yo estaba diciendo lo que tú había dicho entonces R ela não entendeu o que você falou ao último

R: não lembro o que falei ao último

V(p): ah lo que dije a lo último (?)

M: no

V(p): ah (!)

R: yo no recuerdo

V(p): no bueno no importa no pasa nada

R. (2021, mayo 06). [Extracto 3]. Comunicación personal.

Nos encontramos en este caso con un discurso continuo, es decir, sin pausas, que es fragmentado por la variación entre el español —destacado en negrita— y el portugués. Al mismo tiempo, cuando la comprensión no se hacía posible M traducía los pedidos de la profesora al portugués. Otra vez, se hace presente la L1 (o de la L2 en los ejemplos de N en los casos analizados) que hace de puente entre el sujeto y la lengua española para la interpretación; de todos modos, el intercambio se ve interrumpido por no recordar R lo que había dicho.

El fragmento que analizaremos a continuación, extracto (4), fue tomado de la segunda clase del curso en el que estuvieron todos los estudiantes presentes. D, F, S y A no habían estado en la primera clase, y al inicio de esta, se presentaron cada uno. El fragmento, entonces, corresponde al momento de presentación de D.

D: em em mi nombre es D
 V(p): ajá
 D: soy de Minas Gerais ++
 V(p): ujum
 D: ++ **tambem em estudo** diseño gráfico
 V(p): ujum
 D: y tengo 30 años
 V(p): ujum
 D: am estou em Brasil **estou diseño** ee es diseño no es gráfico
 V(p): ajá
 D: mas estudiamos eee com **amplitude** (?)
 V(p): ajá
 D: sí (?)
 V(p): **amplitud** sí sí
 D: diseño de productos tambem
 V(p): ujum
 D: yyy a la Argentina mi mi incanta mucho pela cultura local u ee tem muita diversidade cultural
 V(p): ujum
 D: yyy muchas tambem eee **achis** (?)
 V(p): cómo (?)
 D: **archis** eem

V(p): **arte** (?)

D: **arte** sí

V(p): sí ujum

D. (2022, agosto 19). [Extracto 4]. Comunicación personal.

Podemos observar aquí cómo en el discurso de D no solamente emergen fragmentos de estructuras de español, sino que también hay interrupciones continuas provocadas por hesitaciones marcadas por pausas sonoras (“eee” “em”) y alargamiento de vocales de lexemas (“yy”) y la repetición (“mi mi”) (Machuca Ayuso y Ríos Mestre, 2016). Al mismo tiempo, solo observamos en este caso un momento de interacción en la que la docente toma el rol del *Otro*, que restringe las indeterminaciones del discurso del alumno de forma directa. Situación que se da cuando la docente no entiende que el alumno está hablando del arte en Argentina:

D: yyy muchas tambem eee achis (?)

V(p): cómo (?)

D: archis eem

V(p): arte (?)

D: arte sí

V(p): sí ujum

D. (2022, agosto 19). [Extracto 4]. Comunicación personal.

Otro momento similar a este que acabamos de presentar, aunque dado de forma indirecta, ocurre cuando el alumno recurre a una palabra en su lengua materna, el portugués, “amplitude”, con vacilaciones señaladas por la entonación ascendente de interrogación, y la respuesta de la docente asintiendo y dando el equivalente en español, “amplitud”.

A diferencia de otros casos, aquí hubo muy pocas correcciones debido a que la actividad se centra exclusivamente en la comunicación, por lo que la docente opta por señalar errores solo cuando los mismos causan problemas de intercomprensión.

1.2. Segundo momento

Por su parte, los siguientes dos fragmentos, extractos (5) y (6) corresponden al segundo momento de la primera posición, caracterizada

por una “maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram” [mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran] (Lemos, 2002, p. 58) del *Otro* al estudiante. Observamos también, en la interacción, la relación, por parte del alumno, de los significantes con significados establecidos internamente en el discurso.

En este ejemplo, tomado de una parte de la grabación de una clase, sobre hábitos del pasado con el uso del pretérito imperfecto, de diciembre de 2020 en el Curso 2, T y la profesora le recuerdan a N el significado del verbo *soler*:

- V(p): ejemplo **solemos ir** a la costanera entendés (?)
 N: —con cara pensativa— sí
 V(p): me podés dar un ejemplo (?)
 N: sí por ejemplo **solemos ir** al shopping con mis amigas yo **pregunto** a mi mamá
 T: y qué **significa** (?)
 N: que yo **pido permiso**
 V(p): ah no no es una pregunta es para un hábito una rutina **suelo ir** al gimnasio todos los días quiere decir que es algo que normalmente hago todos los días **suelo comer** chipacitos en la merienda
 T: es algo que haces siempre
 N: ah (!) entiendo yo **suelo comer** helado siempre
 V(p): yo suelo vos solés tú sueles él suele es una rutina
 N: ah —anota— yo sue lo vos sóles él sole
 V(p): él suele
 N: él suele nosotros solemos (?) ellos suelen
 V(p): ellos ellas ustedes suelen sí
 N: ujum
 T: entiendes (?) es algo que hacés siempre
 N: sí una rutina
 V(p): un hábito
 T: sí por ejemplo vos **sales** el fin de semana puede decir
 V(p): podés o puedes decir
 T: puede decir / yo **suelo** el fin de semanaa / **salgo** / con T
 N: ujum
 V(p): **salir**

T: **a salir**
V(p): no no **suelo salir**
T: ah ah (!) **suelo salir suelo salir**
N: um qué es la palabra en inglés o no hay (?)
V(p): eeh sí se puede decir
N: **can we** (?)
V(p): no no no es exactamente lo mismo pero es similar **we are used to go out on the weekends**
N: mmm
T: pero depende **puede** decir **suelo sa lir** con T el fin de semana
N: ah (!) entonces no es una pregunta
T: eso es **every every** weekend you go out
V(p): no no no no es una pregunta
N: ah
V(p): es una afirmación yo suelo salir los fines de semana con T
N: ah (!) ok ok then it's ++ suelo **suelo comer** una pizza en la costanera después escuela
T: y qué **significa** (?)
N: I **use to** /
T: —miró a V(p)—
V(p): —risas— lo va a traducir
N: —confundida—
V(p): decilo de otra manera
N: +++ ah **siempre** estoy después de escuela
T: estás en una pizzería
N: —asintió—
N. (2019, diciembre 16). [Extracto 5]. Comunicación personal

Este es un buen ejemplo del segundo momento, por la presencia comparativa de estructuras más complejas. Por otro lado, N reconoció situaciones de otros momentos en las interacciones de T (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b), lo que contribuyó a asociar significantes con significados de su propio discurso. Además, es significativa la activación de construcciones metonímicas en el discurso de N (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b): la profesora dijo “suelo salir a la costanera”, N dijo “suelo salir al shopping”; y cuando la primera dijo “suelo comer chipacitos”, la alumna, “suelo comer helado” (Bruzzo y Wingeyer, 2020b).

El extracto (6) corresponde a una clase del grupo 5, en el que se estaban revisando las anotaciones que habían hecho sobre una ejercitación oral vinculada a actividades de ocio. En el intercambio oral, compartieron entre los compañeros qué actividades generalmente realizaban. A pedido de los mismos alumnos, se revisaron las anotaciones que hicieron para compartir sus ideas. En esta interacción F comentaba sus anotaciones con la profesora y sus compañeros, en las que aparecía el uso del verbo “gustar” dado en clase. Como veremos, en el intercambio no solo la V(p) sino también su compañera E ayudan en la corrección de sus enunciados, es decir, que toman el *rol de intérpretes*. Es interesante notar cómo al final del intercambio F toma conocimiento de lo indicado por E y la docente, y reconoce que la estructura del portugués estaba presente en sus enunciados cuando señala “es hábito”, es decir, que la estructura del verbo “gustar” en portugués es la que prevalecía en su discurso, dado que es su lengua materna arraigada en su inconsciente.

V(p): viste que acá dice a mí a ti a él a nosotros (?) / + + +
 F: / + porque es esa tipo / a mí me gusta leer
 V(p): leer con doble e le er
 F: es verdad / a E le gusta dormir
 E: sí
 F: a nosotros **nos gusta a estudiar** [en el cuaderno tenía escrito “gustan”]
 V(p): **nos gusta (!) estudiar**
 F: / **nos gusta**
 V(p): **nos gusta estudiar**
 F: a (!) sin la a
 V(p): sin la a y sin la n viste así como **me gusta leer(!) nos gusta estudiar**
 E: es porque **la conjunción del plural se resulta con lo que tú gustas ±**
 V(p): claaaro entonces esta n no iría
 E: + +
 F: es con n (?)
 V(p): sin n
 F: ah (!) sí es verdad mm mm

V(p): ahora sí (?)

F: ah sí sí no no *es hábito* (!) —risas—

F. (2023, abril 10). [Extracto 6]. Comunicación personal

En suma, en este caso, notamos también cómo la docente y la alumna toman el *rol de intérpretes*. Especialmente, señalamos la función de la compañera que interviene en la interacción tomando este rol.

2. Segunda posición

En la segunda posición, en la que el estudiante construye sus enunciados por *similitud*, el polo dominante es la *lengua*. Emergen en su habla *estructuras latentes* del español —las regularidades de la lengua—. Esto se conoce como *procesos metafóricos* (Lemos, 2002). Observamos que hay una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos. Por eso, justamente lo que caracteriza a esta posición es el *error*, entendido no como un problema de procesamiento de la lengua sino como un *efecto de su captura* (Bruzzo, 2022). En este caso, la interacción sucede principalmente dentro de la relación entre el estudiante y la *lengua*, por tanto, emerge el *juego simbólico monológico* (Bruzzo, 2022). De este modo, el *Otro*, aunque sigue tomando el rol de *intérprete* que restringe las indeterminaciones y señala la *diferencia* (Bruzzo, 2020), en esta posición tiene menor impacto en el alumno, quien se vuelve impermeable a las correcciones. De esta manera, el *Otro*, docente, puede tomar el rol de *posibilitador* de instancias en las que se pueda dar el mencionado *juego simbólico*.

El siguiente extracto (7) lo tomamos de una clase del Grupo 3. En él notamos la emergencia en el habla del alumno de estructuras del español en un proceso que Lemos describe como “esse voltar-se da lingua sobre si mesma” [ese volver de la lengua sobre sí misma] (2000b, p. 66). En este diálogo, sobre tópicos o estereotipos de los brasileiros, el profesor, H(p), le pregunta a R sobre características de los brasileiros según la región de que se trate, pero R insiste con el tópico de que todos los brasileiros son “animados”, entonces el profesor reformula lo que intenta averiguar para ser comprendido por R.

H(p): cómo son los rasgos más ee más conocidos de los brasileños
(?) R

R: uu

H(p): —risas— necesariamente hablamos de los tópicos

R: —risas— en serio dicen que somos muy animados **electicos** yy **gustamos bailar** y fiestas creo que estas son las características más reconocidas en todo el mundo y más presentes en sobre los brasileiros ee e la comida también

H(p): también

R: en reconocidas / em no sé no sé qué piensa el mundo

H(p): ahora si vos +

R: es que para el brasilero pensar en el brasilero es + —risas—

H(p): —risas— ahora si yo te pregunto por ejemplo si vos hicieras una división mm a alguien me explicás a mí que no entiendo nada una división de de regiones de Brasil así a grandes grandes rasgos cuántas divisiones vos en Brasil con características más o menos similares que es tan grande Brasil

R: ++ si distingo ser muy animado

H(p): yo digo yo digo por regiones Brasil las características por ejemplo nosotros tenemos la regionn a la que pertenecemos V(p) y yo que es la región NEA después tenés la región NOA que se relaciona más con la parte andina la región central de la llanura y el sur la Patagonia la la región central por supuesto donde está Buenos Aires y demás cómo vos dividirías Brasil por regiones con características (?) propias más o menos muy (!) a grandes rasgos

R: sí hay norte

H(p): ajá

R: son muy **nativos** tenemos muy eh muchas **tribus** (?) **indígenas** (?)

H(p): ajá **tribus** **tribus**

R: sí **indíeyenas** ee ellos son más naturales en el modo de vivir

H(p): ajá ajá más naturales en el modo de vivir

R: sí

H(p): cuando decís más naturales te referís a la naturaleza el entorno a una vida más tranquila también (?)

R: sí también no tenemos grandes cida ciudades +++

H(p): ajá

R: lá en nordeste tenemoss muchas personas viviendo en la playas en las playas

H(p): ujum

R: entonces son personas que viven de la **pescaría**

H(p): de la **pesca**

R: de la **pesca** de la **pesca** y también son ellos son muy divertidos el mejor carnaval de Brasil tienen ellos

H(p): ajá

R: son muy resistentes también

H(p): ajá

R: ++ resistir porque ellos tienen tierras no muy buenas para cultivar para para hacer las plantas crecieren mmm temos el centro oeste también

H(p): ujum

R: una parte grande de Brasil ellos son un poco parecidos con los del norte

H(p): ujum

R: porque ellos son muy nativos muy natural y no tienen grandes ciudades lá

H(p): ujum

R: y tenemos el sudeste que es donde vivo aquí es muy muy concentrado de personas tenemos una vida ayitada el estilo también puedo muy trabajosa muita velocidad muchas universidades también

H(p): ajá

R: las personas mais no son más **traballadoras** pero ++

H(p): más **trabajadoras** eh (?)

R: pero más capitalistas dicemos —risas—

H(p): ajá ajá

R. (2020, junio 9). [Extracto 7]. Comunicación personal

Pensamos que el alumno no respondió a la pregunta del docente no por una “falta de conocimiento” del español que lo lleva a no comprender el

enunciado, sino más bien por estar en la segunda posición, que se caracteriza por el hecho de que el sujeto construye un discurso en el que la lengua se vuelve sobre sí misma y, por tanto, subvierte el discurso (Lemos, 2000b) del profesor. En este sentido, podemos ver el *juego simbólico* del que hablábamos al inicio. En otras palabras, el alumno construye su discurso sobre sí mismo, volviendo sobre su mismo discurso, dejando a un lado la intervención del *Otro*-docente (Bruzzo, 2022). La relación es entre el sujeto y la lengua, y no con el habla del *Otro*. El docente, como vemos, interviene en varias ocasiones para encauzar el discurso del estudiante hacia lo solicitado.

Para finalizar, se observa en este ejemplo la fluctuación inconsciente de formas en un discurso que se construye sobre sí mismo, casi sin vacilaciones, en comparación con el del profesor que se reformula una y otra vez para explicarle a R lo que le está preguntando.

En el siguiente ejemplo, el extracto (8), analizamos una situación en la que se realizaba la revisión de un borrador manuscrito de N de una actividad de expresión escrita, que luego se presentaba en versión digital, correspondiente a una clase del 28 de marzo de 2020. En las figuras 1 y 2 reproducimos las dos versiones del fragmento del que hablan N y la profesora, con el fin de mostrar cómo la alumna es impermeable a la corrección que veremos en la interacción.

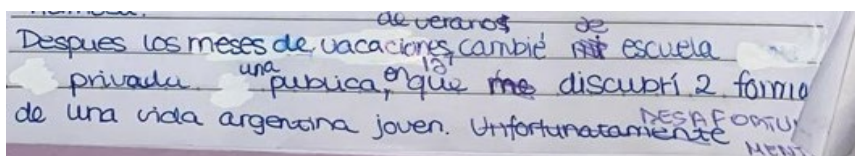


Figura 1. Producción escrita de N. Borrador. Curso 2.

Después ~~de~~ los meses de vacaciones de verano, cambié ~~de una~~ escuela privada ~~a una~~ pública, en la ~~que~~ ~~descobrí~~ descubrí 2 formas de ~~una~~ la vida argentina joven.

Figura 2. Producción escrita de N. Versión final. Curso 2.

Presentamos aquí la interacción en la que se realiza la revisión de las correcciones de la versión final.

N: glaciars glaciares (?)

V(p): glaciares ajá

N: es el + ok ++ **descobrí descubrí**

V(p): **descubrí** es eh

N: + dónde donde solo falta como el **abstrac** como el —chasquido con la boca y una señal—

V(p): la **tilde** sí

N: el **accent la tilde** (?)

V(p): se llama tilde al dibujito y acento al a que suena más fuerte pero podés llamarlo de ambas formas tilde o acento pero el problema ahí no era la tilde sino que escribiste **des co brí** con la o y es con u

N: aah **descubrí descubrí**

V(p): ajá

N: sí

N. (2020, marzo 28). [Extracto 8]. Comunicación personal

La alternancia de formas del verbo "descubrir", sin ser advertida por N, es lo que hace que este ejemplo sea representativo de la segunda posición: "descubrí", en el borrador; "descobrí", en la versión final; "descobrí" y "descubrí" en la oralidad. La alumna no nota la diferencia fonética, sino que se fija solo en la marca de acentuación.

Se puede observar en el extracto (9) en el que participan la profesora V(p) J y K, el control de una actividad gramatical de contraste de pasados. Se trata de una clara situación de emergencia de estructuras latentes sin consciencia de error, que se ve reflejada en el propio discurso de las estudiantes que indican "existe eso (?)", "no pensaba que era correcto", "pero bastante instintivo", "pero ni sé porqué", lo que va en concordancia con la idea de que la adquisición se diera por "osmosis" [sic], según sus propias palabras (Bruzzo, 2020).

J: cuando entramos tenía que esperar porque la recepcionista no **estaba** (?)

V(p): teníamos

J: Sí

V(p): el tiempo está bien pero tiene que ir en plural.

K: yo puse **tuvimos** existe eso (?) —risas—

V(p): —risas— sí de existir existe también puede ser esa opción

+++

J: y después de unos minutos **nos dijo** ++ y lo peor de todo es que no **tenía** más habitaciones disponibles —risas—

K y V(p): —risas—

K: puede ser **tenían** (?)

V(p): puede ser ambos tenía o tenían tenían es como más impersonal bueno en realidad ambos sí ambos se pueden usar de igual manera

K: mm

J: ella **llamó** a varios hoteles de la ciudad hasta que **con**

V(p): **consiguió**

K: **consiguió**

J: **escribí cierto** pero no

V(p): sin la tilde (?)

J: no no pensaba que era correcto

[...]

V(p): bien (!) bastante bien

J: sí pero bastante **instinto** **instintivo** porque yo escribí **consiguió** y fui pero **ni sé porque**

—risas—

++

K: por **osmosis**

—risas—

K. (2019, octubre 29). [Extracto 9]. Comunicación personal

En suma, vemos la *emergencia de estructuras latentes* sin que ello signifique una consciencia de cómo se utiliza. El sujeto usa la lengua sin saber sobre la lengua.

3. Tercera posición

En la tercera posición, el polo dominante es el *sujeto*, quien construye sus enunciados, consciente de la diferencia entre su *habla* y la del *Otro*, debido a la *escucha*, que le permite corregirse. Podríamos decir que, la *escucha*

facilita superar los *efectos de captura*. Lo que se observa es que el *sujeto* se desdobra, en términos de Freud, entre el que habla y el que escucha (Lemos, 2002), más que en un monitoreo consciente y constante (Krashen, 1982). En la *interacción*, el desconcierto, los cuestionamientos o preguntas del *Otro* sobre el discurso del estudiante lleva a estimular en este el *extrañamiento* ante su propio discurso, es decir, a *escucharse*, hasta llegar a situaciones de *escucha* sin intervención del *Otro* (Bruzzo, 2020, 2022). De esta manera, el docente puede tomar el rol de, una vez más, *posibilitador*, esta vez, de situaciones en las que la *escucha* puede suceder.

Se observan en estos fragmentos de clases ejemplos de extrañamiento del *Otro* sobre el discurso del sujeto. Estos diálogos, pertenecientes al extracto (10), en los que se consideran las respuestas de J, se registraron durante la revisión sobre léxico relacionado con aspectos positivos y negativos del cuidado del medioambiente:

J: mm reciclaje cuidado protección conservación papeu recicladu
ongue

V(p): cómo cómo ese último (?)

J: pa pel reciclado (?)

V(p): ah papel reciclado sí

J: sí —risa— papel reciclado

J. (2019, noviembre 11). [Extracto 10]. Comunicación personal

Pensamos en este caso, que la alumna se vio *arrastrada* por el devenir de su discurso (Desinano, 2009) lo que hizo emerger el portugués, que conviene recordar que permanece latente en el inconsciente. La alumna reconoció que la docente ante el cuestionamiento sobre su discurso, se refería a papel reciclado y a ONG, que lo pronunció “españolizando”, [onge], la palabra siguiendo la forma de pronunciación en portugués de dicha palabra, [ongi]. Por su parte, en el extracto (11), vemos cómo K advierte la posibilidad de que en español, que tiende a pronunciar cada letra de las siglas, se pronuncie O-N-G. Esto pareciera ser una escucha del discurso del otro pero que concierne a su propia habla (Bruzzo, 2022):

K: y se puede decir ongui (?) o es ONG (?)

V(p): ONG

J: ah —risas— ONG

K. (2019, noviembre 11). [Extracto 11]. Comunicación personal

A continuación, nos encontramos aquí con otro caso en el que la corrección se da de manera conjunta entre la alumna y la profesora sobre una producción escrita de N. En la figura 3 reproducimos el fragmento del texto en cuestión.

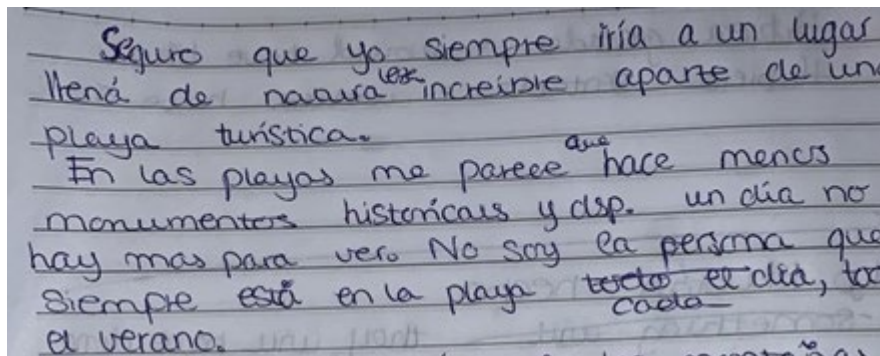


Figura 3. Fragmento de producción escrita de N. 04052020. Grupo 2

La profesora tomaba notas de los errores de la producción de N durante su lectura en voz alta y, luego, en determinado momento se refirió a la estructura “hace menos monumentos históricos”:

N: mmm (?) dónde (?)

V(p): al principio dijiste algo de en las playas hace menos monumentos

N: —completamente confundida buscó en su texto esa frase y leyó—
en las playas me parece que hace menos monumentos históricos /
mmm (?) ah no tiene sentido

V(p): ajá

N: mmm quería decir que no está (?) monumentos

V(p): hay

N: hay (!) por supuesto

N. (2020, mayo 4). [Extracto 12]. Comunicación personal

Este es un ejemplo, extracto (12), en el que se registra el extrañamiento y la escucha de N (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020). Se observa que “el sujeto que habla y el que escucha son dos distintos” (Bruzzo, 2020, p. 14), porque (N) “reconoció la diferencia entre la expresión sustituida y la que la sustituyó, frente a las similitudes entre ellas” (Bruzzo, 2020, p. 15). El desdoblamiento del sujeto es necesario para poder escucharse y reformularse; y es característico de la tercera posición. El fenómeno es denominado “avesso do processo metafórico” [efecto contrario a los procesos metafóricos] (Lemos, 2002, p. 62).

Por otra parte, observamos en el siguiente extracto (13), el uso de estructuras del modo subjuntivo mediante una actividad virtual de juego de mesa con cartas sobre inteligencia emocional. Este fragmento remite al siguiente interrogante: *Si pudiera cambiar algo que pasó hoy, ¿qué sería?*

N: si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy (?) mm proteger mis piernas de la pintura tiene sentido eso (?)

V(p): mm sí el contenido está bien pero la parte gramatical tiene algo raro

N: ah (!) sí vuelvo a intentarlo si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy hubiera protegido mis piernas de la pintura

N. (2020, mayo 4). [Extracto 13]. Comunicación personal

Lo importante de este ejemplo es que nos permite observar la escucha en acción, tanto ante la pregunta si “tiene sentido eso (?)” y, luego, cuando N reformula su discurso con las estructuras del subjuntivo, reemplazando “proteger mis piernas” por “hubiera protegido mis piernas” (Bruzzo, 2020)³.

Conclusión

A modo de cierre, podemos señalar que hemos cumplido con nuestro objetivo de revisar los roles del profesor y del alumno desde la perspectiva

³ No obstante, cabe remarcar que, si bien la profesora indicó que gramaticalmente había algo por corregir, en realidad, si lo pensamos, en la oralidad cotidiana, no sería nada extraño escuchar un enunciado como este por parte de nativos, sin que ello signifique una incorrección.

del interaccionismo estructural. Además, hemos mostrado los resultados de la investigación en la que se enmarca este trabajo cuyo objetivo es la propuesta de un modelo teórico para la descripción y el análisis de los fenómenos lingüístico-discursivos que se manifiestan en el proceso de adquisición en ELSE, sobre la base del examen de las concepciones de lengua y adquisición, asentadas en el campo de la adquisición y la enseñanza de ELSE, a partir de esta perspectiva diferente. De este modo, consideramos que son los primeros pasos en la búsqueda de aplicaciones al aula de ELSE de la mencionada teoría del interaccionismo estructural.

Para sintetizar, hemos encontrado que el profesor puede ser *tesoro de significantes, intérprete y posibilitador*; mientras que el alumno puede ser *corps pulsional e intérprete* de sus compañeros, entrar en el *juego simbólico* y, finalmente, ser *sujeto consciente* de su habla (Bruzzo, 2022). Asimismo, en otro orden de cuestiones, cabe señalar que observamos que la L1 y otras L2, en las que ya fueron capturados los alumnos, están presentes constantemente en todo el proceso de *subjetivación*. Notamos también que el sujeto que adquiere el español como lengua segunda o extranjera está en constante tensión con el lenguaje (Desinano, 2018) en general, lo que incluye todas las lenguas que *habla*.

Por último, tomando en cuenta que estos roles son indispensables en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, nos parece indicado señalar que el docente tiene que ser un observador activo del proceso de adquisición de sus alumnos en las clases de español; para poder, sobre la base de toda la información recogida, facilitar distintas situaciones que habiliten la emergencia de esos roles que se han planteado a lo largo de todo este trabajo.

Referencias bibliográficas

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/103/76>

Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio* [Tesis de

doctorado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial UNR.
<https://rephip.unr.edu.ar/items/0920e88e-f816-4c4b-9cb2-4537c7ac25b1>

Báez, M. (2000). *Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: nuevas perspectivas acerca del lenguaje oral*. [Trabajo Final de Seminario La pragmática comunicativa: análisis de textos conversacionales. Manuscrito no publicado].

Bruzzo, M. V. (2020). La *adquisición* del español L2/E como proceso de *subjetivación*. Una propuesta desde el *interaccionismo estructural*. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (15), 2-18.
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/clt/article/view/4703/4459>

Bruzzo, M. V. (2022). *Los roles del profesor y del alumno en el aula reconsiderados a partir del interaccionismo estructural*. [Tesis de Maestría, Universitat Rovira i Virgili]. Repositori URV.

Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2020a). La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Realize.
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72692>.

Bruzzo, M. V. (2020b) Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación. Estudio de caso. *Contextos*, (47), 1-27.
<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1575>.

Bruzzo, M. V. (2023). Revisión del concepto de interlengua en el marco del interaccionismo estructural. Un estudio de la adquisición de ELSE como proceso de captura. *De Letra em Letra*, 10(1), 31-48.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/235684/CONICET_Digital_Nro.0596fdfe-c7bd-4835-b8f4-f1c0ead58bdb_c.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Corredor, C. (1999). *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*. Visor.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Homo Sapiens.

Desinano, N. (10-13 de diciembre de 2018). *La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua*. [Ponencia] 21° InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. <http://hdl.handle.net/2133/14395>.

García García, M. (2007). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 1, (pp. 555-566). Universidad de La Rioja.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Krashen, S. ([1982] 2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Lemos, C. de (1986). Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA*, 2(2), 231-248. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>

Lemos, C. de (2000a). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, 6(2), 169-182. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067x0062006>

Lemos, C. de (2000b). Desenvolvimento da linaguagem e processo de subjetivação. *Interações*, 5 (10), 53-72. <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>

Lemos, C. de (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (42), 41-69. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>

Wingeyer, H. R. y Bruzzo, M. V. (2019). La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. *Itinerarios Educativos*, (12), 35-50. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/8822>

Notas biográficas

María Virginia Bruzzo

Es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (URV) y doctoranda en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y becaria de Finalización de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente es Auxiliar Docente de 1° en la asignatura Taller de Comprensión y Producción de Textos en la UNNE, e integrante de grupos de investigación. Sus intereses giran en torno a la adquisición del español como lengua extranjera y del discurso académico.

Hugo Roberto Wingeyer

Es Doctor por el Programa de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alcalá de Henares, Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, por la misma universidad, Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Es Titular de la asignatura Taller de Comprensión y Producción de Textos y de Historia del Español en la UNNE. Se desempeña como Director del Doctorado en Letras de la UNNE. Sus trabajos de investigación se centran en la disponibilidad léxica del español de la región NEA (Nordeste Argentino) y la adquisición del español como lengua extranjera y del discurso académico.

Análisis discursivo de la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes de Argentina

*Discursive Analysis of Orientational Guide for Educational Inclusion of
Migrants from Argentina*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.017>

Rocío Flax

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Pedagógica Nacional
Argentina

rocio.flax@unipe.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4892-0925>

Resumen

El presente artículo analiza la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* publicado por el Programa Educación, migraciones y movilidad humana perteneciente al Ministerio de Educación de la República Argentina. El objetivo del trabajo es determinar cómo el documento oficial representa a las personas que migran. El estudio discursivo del material publicado se complementa con la realización de una encuesta y entrevistas a estudiantes de espacios de formación docente con el fin de evaluar las valoraciones que recibe la *Guía* y el impacto de la política pública. La investigación se inscribe en el Análisis Crítico del Discurso y utiliza una metodología cualitativa que incluye herramientas discursivas y etnográficas. El trabajo concluye que, si bien la *Guía* constituye una herramienta necesaria y útil para completar ciertas lagunas informativas que poseen las docentes, se queda en algunas generalizaciones teóricas y no brinda herramientas concretas sobre cómo se podrían abordar ciertos temas en las escuelas o cómo trabajar con las diferencias que presentan los estudiantes de manera que no se reproduzcan estereotipos y estigmas. A pesar de evitar caer en estereotipos y abogar por la interculturalidad, presenta algunas representaciones

instrumentalistas que valoran a los migrantes por sus aportes a la sociedad receptora y una visión problemática de la identidad como unidimensional.

Palabras clave: análisis del discurso, discurso educativo, representaciones, migrantes, identidad.

Abstract

This article analyzes the Orientational Guide for Educational Inclusion of Migrants published by the Education, Migration and Human Mobility Program that belongs to the Ministry of Education of Argentine Republic. The objective of the work is to deconstruct the way in which the official document builds a representation of the people who migrate. The analysis of the published material is complemented by a survey and interviews carried out with students from teacher training spaces in order to evaluate the reception of the Orientational Guide and its impact as public policy. This research is inscribed in Critical Discourse Analysis and adopts a qualitative methodology that includes discursive and ethnographic tools. We conclude that although the Guide constitutes a necessary and useful tool to fill in certain information gaps in teachers, some theoretical generalizations remain problematic because it avoids providing concrete tools to address differences, stereotypes and stigmas. The guide constructs some instrumentalist representations that value migrants for their economical and cultural contributions to the receiving society and presents a problematic vision of identity as one-dimensional.

Keywords: discourse analysis, educative discourse, representations, migrants, identity.

Introducción

Según el censo del año 2010, un 4,5% de la población que vivía en Argentina en ese momento había nacido en otro país. Este número aumentó de manera tal que, para el año 2022, se reveló que aproximadamente un 6,5% de las personas que habitan este país son extranjeras (Dirección Nacional de Población, 2022).

Según su país de nacimiento, la mayoría de las personas migrantes provienen de otros países de América del Sur, especialmente de Bolivia y Paraguay, ambos países donde el castellano coexiste de manera

generalizada con otras lenguas. Además, se trata de personas que suelen ser racializadas (Segato, 2007, 2017) tanto por la sociedad argentina como por algunas instituciones públicas y privadas. Una situación similar se podría considerar para las personas que, en mucha menor medida, provienen de países de Asia y África, quienes no tienen el castellano como lengua primera y también se encuentran fuertemente racializadas. Por último, en esta descripción, debemos tener en cuenta a los hijos de migrantes, que -sin ser registrados por los censos y encuestas- suelen ser percibidos como extranjeros y también se ven afectados por las dos dimensiones que estamos teniendo en consideración: su relación con el idioma oficial de Argentina y su racialización por parte de otros actores sociales (López García, Sartori y Beresñak, 2023).

En este sentido, podemos considerar que, a pesar de las afirmaciones voluntaristas de la Dirección Nacional de Migraciones (Flax, 2020), en Argentina sí existen prácticas de discriminación hacia las personas que migran. Estas pueden observarse en distintos ámbitos y la escuela no es una excepción (Martínez, 2012; Segura, 2016; Novaro, Diez y Martínez, 2017). Además, a partir de nuestro trabajo de investigación en instituciones de formación docente, detectamos una carencia de información sobre los derechos de las personas migrantes que afecta a docentes y directivos, y una escasa formación en los profesorados que permita deconstruir los estereotipos y prejuicios hacia las personas que provienen de determinados países y trabajar en instituciones donde coexisten estudiantes con experiencias vitales y educativas muy disímiles.

En el año 2020, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina creó el *Programa Educación, migraciones y movilidad humana* con el objetivo de brindar información y herramientas de trabajo para docentes y directivos escolares a la vez que informar a las personas migrantes sobre sus derechos¹.

¹ La ley de Migraciones 25.871, sancionada a fines del año 2003, reconoció el derecho a migrar y estableció su garantía por parte del Estado. Asimismo, aseguró para todos los migrantes –sin importar su condición de (ir)regularidad– los derechos civiles y sociales (educación, salud, igualdad de derechos para los servicios sociales y derecho a un proceso en situación de detención) (Giustiniani, 2004). El

El programa cuenta con una presentación en la página web del Ministerio y el siguiente conjunto de recursos:

- *Colección Educ.ar: Migraciones en Argentina, historia y derechos en perspectiva,*
- *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes,*
- *Tramo de formación: Educación, derechos y población migrante. La inclusión en el sistema educativo argentino.* Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

La *Colección Educ.ar* consiste en una sección especial destinada a trabajar acerca de las personas que migran dentro del sitio web educativo del mismo nombre. El sitio pertenece al Ministerio de Educación de la Nación y contiene una amplia cantidad de contenidos y recursos de las diferentes áreas de conocimiento para la educación primaria y secundaria. Estos contenidos van desde propuestas de secuencias didácticas para docentes hasta un variado contenido audiovisual que incluye documentales, series realizadas específicamente para el ámbito escolar, entrevistas, etc.

La *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* consiste en material destinado tanto para profesionales como para familias migradas. Contiene información sobre la normativa relacionada con migraciones y con educación, sobre el sistema educativo argentino (incluida información sobre cómo inscribir a los hijos en la escuela, finalizar estudios o convalidar títulos) y orientaciones muy generales sobre cómo trabajar temas de integración en establecimientos educativos. La guía no incluye fecha de publicación, pero estimamos que tiene que haber sido confeccionada entre octubre de 2021 (momento en que inicia su gestión el Ministro que figura en la guía, Jaime Perczyk) y agosto de 2023 (cuando accedimos a ella).

Por último, el ítem denominado *Tramo de formación: Educación, derechos y población migrante. La inclusión en el sistema educativo argentino* remite

objetivo final de la norma era la libre circulación de personas en la región, por ello contempló un marco de integración regional y otorgó a los países de la región un trato diferenciado.

a los videos de YouTube correspondientes a un curso de formación docente dictado de manera virtual en marzo de 2022. El curso constó de tres encuentros de aproximadamente una hora y media y fue organizado en conjunto con el Instituto Nacional de Formación Docente.

En un trabajo anterior, analizamos material perteneciente a la *Colección Educ.ar* (Flax, 2024a). En el presente artículo, nos interesa analizar la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes*. Sostenemos que, si bien constituye una herramienta necesaria y útil para completar ciertas lagunas informativas que poseen los docentes y directivos, se queda en algunas generalizaciones teóricas y representaciones del sentido común (Raiter y Zullo, 2008) -como la importancia del diálogo en el aula- pero no brinda herramientas concretas sobre cómo se podrían abordar ciertos temas en las escuelas o cómo trabajar con las diferencias que presentan los estudiantes de manera que no se reproduzcan estereotipos y estigmas. Tampoco permite un discurso novedoso que ponga en cuestionamiento algunas clasificaciones de las personas como relevantes, por ejemplo, según país de nacimiento. En cambio, se queda en un discurso políticamente correcto que entroniza conceptos como “inclusión” y “diversidad” de manera aproblemática, a la vez que reproduce discursos utilitaristas y neoliberales.

Marco teórico y metodología

El marco teórico del presente artículo es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Hart, 2010, 2014), corriente que considera el discurso como una práctica política e ideológica (Fairclough, 2009) que entra en relación de interdependencia recíproca con otras prácticas sociales. Pensar al discurso como una práctica permite considerarlo a partir de tres dimensiones: en primer lugar, constituye conductas a través de las cuales las personas actúan sobre el mundo y sobre otras personas; en segundo lugar, incluye representaciones sobre el mundo, los actores sociales y sus prácticas; en tercer lugar, construye identidades y relaciones sociales.

Por lo tanto, las prácticas discursivas concretas poseen relaciones de interdependencia con otras prácticas sociales de manera que las

representaciones sociales que transmiten influyen en las actitudes, comportamientos y decisiones de las personas y las instituciones (Fairclough, 2005, 2009; Hart, 2014). Por ello, el ACD propone partir de algún problema social, como pueden ser los casos de las políticas xenófobas de algunos países o las actitudes discriminatorias por parte de la población, para analizar su dimensión discursiva.

Seguimos una metodología cualitativa que analiza en extenso un corpus acotado. Cada texto fue trabajado a partir de un dispositivo de análisis integrado por una serie de herramientas metodológicas consistentes con los postulados del Análisis Crítico del Discurso:

- i. Clasificación de actores sociales (Van Leeuwen, 2008),
- ii. Distribución de procesos y participantes (Fowler *et al.*, 1983; Hodge y Kress, 1993),
- iii. Rastreo de metáforas, esquemas de imagen y marcos conceptuales (Lakoff, 1987; Hart, 2010).

La combinación de estas tres perspectivas representa un adecuado dispositivo de análisis puesto que considera diferentes entradas al corpus -qué actores sociales se representan, qué tipo de acciones se les asocia, con qué otras áreas de la experiencia se los vincula, en qué aspectos de los actores sociales se focaliza y cómo se los clasifica y valora- que permiten investigar en profundidad las representaciones, identidades y relaciones sociales que construyen los discursos. A continuación, presentamos brevemente cada entrada de análisis.

1. Descripción de las herramientas metodológicas

1.1. Clasificación de actores sociales

Van Leeuwen (2008) realiza una clasificación de las formas de representar actores sociales que consideramos sumamente productiva para los análisis textuales. Se trata de un inventario sociosemántico, es decir, según el significado y no según la forma gramatical. El primer motivo para ello es

que los actores sociales pueden aparecer presentados a través de diferentes formas sintácticas: grupo nominal, pronombres posesivos, frases preposicionales. La segunda razón para una categorización semántica es que el significado pertenece a la cultura más que a la lengua y no puede ser atado a ningún sistema semiótico específico. **La tabla 1** muestra las posibles formas de representar (o no representar) a los actores sociales según la clasificación de Van Leeuwen:

Tabla 1

Clasificación de actores sociales. Fuente: Van Leeuwen, 2008. Autoria: Rocío Flax

Exclusión	Supresión				
	Segundo plano				
Inclusión	Personalización	Determinación	Categorización	Funcionalización	
				Identificación	Clasificación
					Identificación relacional
					Identificación Física
				Valoración	
			Nominación	Formalización	
				Semiformalización	
				Informalización	
				Titulación	
				Destitulación	
		Indeterminación			
		Generalización			
		Especificación	Individualización		
			Asimilación	Colectivización	
				Agregación	
	Impersonalización	Abstracción			
		Objetivación	Espacialización		
			Instrumentalización		
			Autonomización de enunciado		
			Somatización		

1.2. Distribución de procesos y participantes

Además de ver cómo se nombra a los actores sociales, es relevante investigar con qué actividades o áreas de la experiencia se los asocia y qué grado de agentividad se les concede. Para este análisis, seguimos la propuesta de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993; Raiter, 2004) de distribución de procesos y participantes. El concepto de *proceso* refiere a aquello que posee una dimensión temporal. De esta forma, los procesos incluyen a los verbos, conjugados o en sus formas no finitas. Los participantes pueden estar relacionados de distintas formas con los procesos: pueden ser actores, afectados, circunstancias o pueden estar conectados con otros objetos (entidades relacionantes).

La cláusula típica, llamada *transactiva*, está formada por dos participantes vinculados entre sí por un proceso. Estas cláusulas se caracterizan por el hecho de que uno de sus participantes posee el rol de actor y el otro, de afectado. Las cláusulas no transactivas son aquellas que poseen un solo participante, que puede ser actor o afectado, asociado a un proceso. Las cláusulas transactivas y las no transactivas componen lo que se denomina el 'modelo accional' de representación. En cambio, el modelo relacional supone un tercer tipo de cláusula que establece una relación entre una entidad relacionante y otro elemento: las relacionales identificativas sirven para establecer una identificación entre ambos participantes; las relacionales atributivas le adscriben características a la entidad relacionante; las posesivas indican una relación de posesión (que en algunos casos puede esconder relaciones de entidad-atributo o pertenencia); mientras que las circunstanciales asocian una entidad con un lugar o un tiempo.

El análisis de la distribución de procesos y participantes permite observar cómo se distribuye el poder y la agentividad entre los actores sociales representados. Así, por ejemplo, los actores de procesos transactivos son representados con la capacidad o el poder para afectar al mundo o a otros participantes.

1.3. Rastreo de metáforas, esquemas de imagen y marcos conceptuales

Diversas investigaciones han mostrado la utilidad de incorporar algunas categorías provenientes de la Lingüística Cognitiva al análisis discursivo (Chilton, 2011; Flax, 2021, 2023a).

Los esquemas de imagen son estructuras abstractas, holísticas (funcionan a manera de un *gestalt*) de conocimiento que se generan a partir de patrones repetidos de experiencia durante el desarrollo cognitivo prelingüístico de las personas. No son imágenes en sí, sino abstracciones que realizamos de nuestros encuentros con escenas que son percibidas como teniendo algún tipo de estructura común. Los esquemas de imagen surgen de dominios de experiencia como la acción, el movimiento, el espacio o la fuerza (Hart, 2010, 2014). Algunos esquemas de imágenes son (Borzi, 2012):

- Contenedor: una unión que diferencia un interior de un exterior;
- Parte-todo: un todo, partes y una configuración;
- Unión: dos entidades y un lazo que las conecta;
- Centro-periferia: una entidad, un centro y una periferia;
- Fuerza: una entidad que imprime fuerza sobre otra entidad permitiendo o impidiendo su movimiento.

Desde la semántica cognitiva (Fillmore, 1982), se define marco como una red de conceptos relacionados de tal manera que para entender cualquiera de ellos hay que entender el conjunto. Es decir, son conjuntos de conceptos o categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías (que pueden ser entidades, acciones, estados, etc.). Así como los esquemas de imagen parten de la experiencia corporal, los marcos son culturales. Contienen información del tipo enciclopédica que, según algunos autores, poseería la forma de un conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación, actividad, acción, entidad o estado (Lakoff, 1987). Este conocimiento ayuda no solo a procesar y comprender las oraciones que conforman los discursos que escuchamos o leemos, sino que nos permite que les otorguemos coherencia semántica global (Van Dijk, 1992).

Otro elemento que estructura nuestro sistema conceptual son las metáforas (Lakoff y Johnson, 2003). Las metáforas conceptuales también son maneras de entender el mundo que nos rodea y los discursos que escuchamos o leemos. Nos permiten asociar cuestiones más abstractas o complejas (dominio meta) con otras que nos resulten más sencillas, concretas, cercanas y fáciles de comprender (dominio fuente). Cuando se establece una analogía entre dos conceptos, se desarrolla una red que vincula varios elementos del dominio fuente con otros elementos del dominio meta.

Resultados

2. Entrevistas y encuestas

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que analiza las representaciones sobre migrantes en los espacios de la formación docente. Por ello, además del trabajo con material escrito, realizamos observaciones participantes, encuestas y entrevistas entre agosto de 2022 y agosto de 2024 en dos instituciones de formación docente: por un lado, un profesorado ubicado en la Ciudad de Buenos Aires; por otro lado, una universidad orientada a la formación de docentes ubicada en la Provincia de Buenos Aires, que cuenta con cursos presenciales y cursos virtuales, a los cuales asisten estudiantes de diferentes localidades de Argentina. La participación en el profesorado se desarrolló entre abril de 2023 y agosto de 2024 y culminó con la realización de entrevistas a nueve estudiantes de tres cursos distintos a los que asistimos de manera regular. El trabajo de campo en la universidad se desarrolló entre agosto de 2022 y noviembre de 2023 e incluyó encuestas a estudiantes que ya tienen el título de docente de nivel secundario y la realización de un trabajo práctico en una de las materias.

Siguiendo a Unamuno (2015a), consideramos que estas herramientas provenientes de la etnografía aportan no solo técnicas de trabajo de campo, sino especialmente su método de contextualización en el proceso

de reconstrucción de los sentidos que circulan en los espacios de formación docente.

En el caso del profesorado, nos interesa destacar que el tema de personas que migran no fue abordado en las clases observadas y que según las respuestas de los estudiantes entrevistados no es un tema que se trate en las materias que cursaron. Uno de los estudiantes mencionó que, en una materia, denominada Taller de observación institucional, se trabajó con un texto que abordaba los prejuicios hacia migrantes por parte de profesionales de la educación:

(1) Entrevistado 1: no, una vez para una materia de acá leímos un texto más que nada etnográfico en el que se trabajaba la cuestión esta de las si las minorías en los colegios, las minorías, no? y los estereotipos que hay y una directora del colegio primario agarró y dijo esto:² “porque la investigadora estaba preocupada por esto de que ponele el bullying que sufren los chicos que vienen ponele de países limítrofes (...)”³. Bueno, la directora era que, bueno, básicamente lo que pasa con estos chicos es que recién están bajando del cerro⁴.” (Entrevista realizada el 14 de junio de 2023)

El estudiante indica que se les dio un texto donde había representaciones estigmatizadoras sobre migrantes para polemizar sobre ello. Este sería el único espacio mencionado por alguno de los entrevistados. En cambio, sus respuestas plantearon que el profesorado no brinda herramientas para trabajar con personas de diferentes procedencias y con experiencias o trayectorias educativas diversas, ni para lidiar con situaciones de violencia, bullying o discriminación hacia personas migrantes o hijos de migrantes. A

²Si bien no realizamos una transcripción de las entrevistas que marque todas las particularidades prosódicas y de pronunciación, utilizamos los dos puntos para indicar extensiones de las sílabas y guiones largos para marcar superposición entre hablantes. Los números entre paréntesis indican segundos de silencio.

³El hiato tiene que ver con una interrupción externa por la cual debimos trasladarnos a otro espacio para continuar la entrevista.

⁴El texto al que hace referencia la entrevistada es “La relación ‘nosotros – otros’ en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” de Liliana Sinisi (1999).

continuación, mostramos fragmentos de tres de las entrevistas sobre esta cuestión:

(2) Entrevistado 1: No. ¿Hay un respeto?. Sí, ponele sí, acá somos, qué sé yo, gente grande. Sí, qué sé yo. Pero si vos te vas al aula... no.

Entrevistadora: O sea, claro, pero no es que se dan herramientas como para pensar en qué van a hacer ustedes el día de mañana en las aulas.

Entrevistado 1: No, no, es que no, no, olvidate, y más en cuestiones de diversidad, menos que menos. Menos que menos. Lo único que se habla, ponele, en psicología vocacional tiene que ver con la diversidad con respecto a esto que hablábamos de una proliferación de diagnósticos de que, de entre 30 pibes, 10 tienen ansiedad, tienen problemas de atención, tienen TEA, lo que sea, pero hablando de lo que sean inmigrantes, este, personas que vengan de los países limítrofes, olvidate ninguna materia se ocupa (entrevista realizada el 14 de junio de 2023).

(3) Entrevistado 2: Yo creo que estamos en un paso intermedio de eso, porque yo, por ejemplo, siento que por primera vez, eh, me senté en una institución y me plantearon estas problemáticas, pero lo que no siento es que me hayan dado las herramientas para resolverlo.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistado 2: Como lo hablamos y lo que hay que, pero no me dijeron cómo.

Entrevistadora: Claro, hay que integrar pero (risas).

Entrevistado 2: ¿Entendés? Eso. Bueno, sí, eso mismo entendés, cómo hay que: ser ehm diversas y multiculturales y pipipipi, pipi. Bueno, y como cada uno de nosotros hace lo mejor para hacer lo mejor que pueda, pero (entrevista realizada el 28 de junio de 2023)

(4) Entrevistadora: Y en el profesorado aparece esta cuestión de aulas con migrantes. ¿Se trata en alguna materia?

Entrevistado 3: No tengo recuerdo. Puede ser que alguien haya traído algún ejemplo, pero no creo que forme parte de, de la intención de los docentes ni de los programas, porque no tengo registro de que haya...

Entrevistadora: O sea, por ejemplo, no sé si ya cursaste alguna didáctica. No hay nada de decir bueno...

Entrevistado 3: — didáctica general, didáctica general —

Entrevistadora: ...Herramientas para algo?.

Entrevistado 3: Nada, cero, pero solo cursé didáctica general, no de la lengua.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 3: Así que lo sabré más adelante.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 3: Pero no hay clima de que eso sea un tema. No, no, por lo menos no lo percibo.

Entrevistadora: Bueno, y, en el mismo o en un sentido parecido. Me decís así que las aulas con migrantes hasta ahora no tenés particular recuerdo. Y como tema, por ejemplo, porque viste que a veces no aparecen los migrantes como posibles estudiantes que van a tener, pero aparece como tema, no sé, de lengua, de literatura. ¿Apareció en alguna materia?

Entrevistado 3: En algún ejercicio, recuerdo de Ciencias del lenguaje trabajando textos viejos, dicho por la misma profe que le parecían útiles para lo que quería enseñar, pero no los cuestionaba desde el punto de vista del enfoque que hoy podemos tener sobre cómo integrar migrantes. Dio algunos textos de Maite Alvarado. ¿La conoces?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistado 3: Me acuerdo, pero es algo muy, muy, ehm. No hay una continuidad ni una intención. Ese me acuerdo como algo suelto, como algo sin, sin, sin esa continuidad que te decía que la profesora hizo algún comentario diciendo bueno, esto a pesar de que no contempla. Me acuerdo que se refería a un chico de China o de Corea, que tenía alguna dificultad y que aparecía en el ejercicio el modo en que resolvía alguna cuestión desde su propia lengua. Es que se suponía que cometía algunos errores, etcétera. Y había, me lo acuerdo porque porque la profesora dijo bueno, Maite no tuvo en cuenta, yo aparte la conocía a Maite, no tuvo en cuenta. Decía el chinito en el ejercicio, decía el chinito, o sea, de una manera no de mala fe ¿no?⁵ (entrevista realizada el 4 de julio de 2023)

Con respecto a la universidad, además del dictado de clases y la realización de actividades específicas vinculadas con el análisis de manuales escolares,

⁵ El texto al que hace referencia el entrevistado es un ejercicio titulado “Para volverse chino”, que menciona en su consigna a un niño de China no migrante. No obstante, presenta una imagen estereotipada sobre las personas que viven en dicho país: “Chong-Li nunca había salido de China. Y siempre había comido con palitos. Hasta que la familia Mustaqui lo invitó a pasar unas vacaciones en su casa. Allí conoció el tenedor. Y el pequeño Crapul, el hijo menor de los Mustaqui, comió con palitos por primera vez ya que Chong-Li trajo de regalo un juego de palitos para la mesa. En una carta a sus hermanos, Chong-Li les explica qué es el tenedor: cómo es, para qué sirve y cómo se usa.

1. Antes de escribir, Chong Li que, como buen chinito, es muy ordenado respondió las siguientes preguntas”. (Alvarado, Bombini, Feldman, Istvan, 1995, p. 12) (cursivas nuestras).

les pedimos a los estudiantes de varios cursos que respondan una encuesta⁶. Como se trata de estudiantes que, a su vez, ya tienen título de profesores y ejercen como docentes en distintas localidades del país, el objetivo de la encuesta fue evaluar el impacto de la política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación aquí analizada.

Las doce personas que respondieron la encuesta indicaron que no conocían la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* -que fue adjuntada al cuestionario- y que no había circulado por los distintos establecimientos⁷ donde trabajaban, les pareció que contenía información que no conocían, que consideraban valiosa y que permitía mejorar su práctica docente. Siete de las doce respuestas asoció esa mejora con el conocimiento de la legislación y otro tipo de información que pudieran transmitirle a los estudiantes migrantes acerca de sus derechos. Por ejemplo:

(5) Me permitirá poder asesorar en caso de que a un estudiante le falte información acerca de cómo cumplimentar sus documentos, acerca de las políticas [sic] públicas a las que puede acceder para mejorar su educación [sic] y de cómo continuar estudiando.

Cuatro estudiantes indicaron que brinda algún tipo de herramienta, aunque en algunos casos no se indica cuál o se indica que es incompleta:

(6) Creo que puede ayudar al docente a enfrentar con más herramientas los desafíos para lograr la inclusión en un espacio multicultural. Considero que nos vuelve conscientes [sic] de que es necesario un trabajo planificado e integral para lograr una mayor inclusión educativa.

⁶ La encuesta fue respondida a través de un formulario de Google entre agosto de 2024 y enero de 2024 ya que, como dijimos, fue realizada a estudiantes de distintos cursos.

⁷ Los docentes respondieron dar clases en escuelas de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires: Moreno, General Rodríguez, San Isidro, José León Suárez, Benavídez, Presidente Derqui, Villa Rosa, Luján, José C. Paz, Malvinas Argentinas, San Pedro, San Miguel y Escobar. También indicaron dar clases en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la ciudad de Santa Fe y en Puerto Iguazú.

(7) Sí, ya que aportó información relevante y definió acciones concretas a llevar adelante para garantizar derechos.

(8) Sí. Respalda mis intuiciones con información certera.

(9) “Sí totalmente. Creo que la guía facilita las formas para llevar adelante dicha inclusión. Aunque sin duda tendríamos que ampliar las lecturas al respecto ya que me doy cuenta que no contamos con mucha información al respecto. Ahí está su utilidad.”

En el fragmento (9), en efecto, la utilidad de la guía parecería residir no tanto en las herramientas que brinda como en haberle permitido al docente ser consciente de que no cuenta con la información necesaria. La cuestión de generar consciencia también aparece en el fragmento (6). En cambio, sí se indicó la falta de orientaciones prácticas. Así, un estudiante consideró la guía de suma importancia y utilidad:

(10) Totalmente. El contexto histórico, el conocimiento de la reglamentación y de la parte administrativa, podrían ayudarme a orientar a familias con dificultades. Además el hincapié en el reconocimiento y trabajo con la multiculturalidad, generaría nuevos espacios y vínculos. Debería ser una urgencia institucional.

Pero respondió lo siguiente frente a la pregunta “¿Qué tipo de información o recursos crees que le falta y que necesitas en tu práctica docente?”:

(11) “Necesitaría propuestas orientadas a la práctica”

Solo cinco respuestas indicaron que habían participado de algún curso o capacitación docente cuyo tema se relacionara con personas que migran, cuatro de ellas se referían al propio curso donde realizamos la observación participante, donde explícitamente decidimos incluir la temática. Por último, solo un docente afirmó conocer y haber utilizado material relacionado con el tema de las migraciones de la plataforma Educ.ar.

A pesar de que las respuestas a la encuesta realizada no son cuantitativamente significativas ni generalizables, consideramos que sí son

un principio para comenzar a orientarnos sobre el impacto de las políticas públicas realizadas.

3. Análisis de la Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes

3.1. El título

Con respecto al título, destacamos dos elementos. En primer lugar, la expresión “personas migrantes”, frente a la variante “migrantes”, presenta un grado menor de esencialización de la identidad de las personas que migran. En segundo lugar, queremos detenernos en la selección de la palabra “inclusión”. Se trata de un término ampliamente utilizado dentro del campo educativo en Argentina (Sinisi, 2010; López García, Sartori y Beresñak, 2023). No obstante, desde el ACD, se trata de un término con implicancias problemáticas.

El término “inclusión” activa el esquema de imagen del contenedor. Este esquema de imagen incluye tres elementos separados: un interior, un exterior y un límite preciso. Sus implicaciones más importantes para el discurso sobre la inmigración son: 1) que de la naturaleza del esquema se desprende que algo está dentro o fuera y 2) que la experiencia de la contención generalmente implica protección o resistencia a las fuerzas externas (Hart, 2010). Así el esquema del contenedor opera como un principio de división: construye metafóricamente un endogrupo opuesto a un exogrupo, ambos definidos por su pertenencia espacial. La dicotomía nosotros/ellos puede derivarse de representaciones del espacio físico que tienen que ver con la contención espacial y con aquellas relacionadas con el movimiento dentro y fuera del espacio contenedor. Además, parte del conocimiento que activa el esquema del contenedor es que tiene un volumen y, por lo tanto, una capacidad limitada. Entonces puede llenarse, desbordarse o colapsar.

Entonces, el término “inclusión” supone que hay dos grupos de personas diferenciadas espacialmente: unas se encuentran dentro del contenedor

(en este caso la educación o, más literalmente, la escuela) y otras están afuera.

El esquema del contenedor se utiliza literal o metafóricamente en relación con cierto tipo de contenedores: los edificios. En nuestro caso, la inclusión educativa es una expresión metafórica, pero que se apoya en la metonimia de la escuela como elemento que representa toda la educación. De las metáforas que construyen el contenedor como un tipo de edificio, se desprende que sus habitantes legítimos tienen la potestad de permitir el ingreso de quienes se encuentran afuera. La inclusión, entonces, es unidireccional. De hecho, no solo no indica una reciprocidad de movimiento, sino que no supone ninguna otra acción por parte del endogrupo que no sea permitir el ingreso (y, con suerte, la permanencia) del exogrupo.

Esta construcción de un exogrupo en términos espaciales (estrategia de de-espacialización) supone señalar a un conjunto de personas como diferentes con respecto a quienes se encuentran dentro del contenedor. Así, cuando se habla de inclusión en relación con otro término, “diversidad”, no se parte de la idea de que todas las personas son diferentes entre sí, sino que algunas son diferentes con respecto a quienes ya están incluidas en el espacio de contención. Es lo que Hart denomina estrategias de disimilación (Hart, 2010, 2014).

Vemos entonces que el discurso de la inclusión -sumado al de la diversidad, que también aparece en la guía analizada- presupone el punto de vista de quienes se encuentran “dentro” (literal o metafóricamente): los no marcados, los que se ajustan a una norma (Foucault, [1978] 1995). En otras palabras, la inclusión toma el punto de vista de las personas privilegiadas por el sistema socioeconómico actual, quienes, además, serían los agentes encargados del proceso de incluir a otras que no poseen dichas características. No obstante, se espera que no se trate a las “incluidas” como diferentes. Así, el concepto “inclusión” corre riesgo de fomentar prácticas de asimilación (Martín Rojo, 2003).

Por último, el concepto de “inclusión” implica que es deseable incluir a las personas en determinadas instituciones (Foucault, [1978] 1995). No implica que las instituciones deban ser modificadas, o que van a ser modificadas por la presencia de otros actores sociales, como sí podría suceder con otros términos como “integración”, “interculturalidad” o “convivencia” (Martín Rojo, 2003). De esta manera, el término “inclusión” no cuestiona el funcionamiento del “adentro”, sino que promueve que “los de afuera” ingresen. El término no habilita a pensar otras dimensiones de las instituciones como, por ejemplo, el hecho de que su rol sea generar y reproducir las desigualdades sociales que, luego, busca camuflar (Bourdieu y Passeron, [1970] 2022).

En este sentido, consideramos que es importante repensar los términos que se utilizan para designar determinadas prácticas, ya que, más allá de su uso e historia, pueden activar significados problemáticos que contribuyen al mantenimiento de las actuales relaciones de poder.

3.2. El prólogo

El prólogo de la guía se encuentra escrito por el entonces Ministro de Educación, Jaime Perczyk. Con respecto a la forma de nombrar o clasificar a los actores sociales, vemos que hay un sutil predominio de las personalizaciones (12 ocurrencias) por sobre las impersonalizaciones (10 ocurrencias). Igual de pareja es la manera de mencionar, en específico, a las personas que migran, quienes son nombradas a través de personalizaciones (“las personas migrantes”, repetido en tres ocasiones; “millones de personas”; “niñas, niños y jóvenes y adultos/as migrantes”) e impersonalizaciones (“la población migrante”, repetido en dos ocasiones; “las migraciones”; “la movilidad humana internacional y regional”; “la presencia de población migrante”). Las impersonalizaciones tienen el efecto de deshumanizar a los actores sociales al construirlos como objetos o fenómenos (Van Leeuwen, 2008).

Con respecto a las personalizaciones, el punto de vista seleccionado por el Ministro supone una distancia máxima, equivalente a un dron (Hart, 2015), que puede abarcar a un conjunto enorme de personas, como se puede ver

tanto en las generalizaciones que se refieren a la totalidad de los migrantes (por ejemplo, “las personas migrantes”) como en la agregación (“millones de personas”). Se trata de la mirada estatal que generaliza, homogeneiza y no pone el foco en las especificidades de los sujetos.

También es importante tener en cuenta cómo se agrupan los actores sociales. Así vemos que, en algunos casos, los migrantes son incluidos dentro de un colectivo más amplio (“todas y todos las/los habitantes de la Nación”, “todas y todos”, “la comunidad”), mientras que, en otros casos, son excluidos (“sus ciudadanos/as”). Parecerían estar incluidos en la colectivización “docentes, estudiantes y familias” a quienes se dirige el prólogo, el cual está encabezado como si se tratara de una carta.

Encontramos dos tipos de *nosotros*: 1) *un nosotros exclusivo*, que refiere solo a los funcionarios del Ministerio de Educación (“nuestro desafío”, “presentamos”) y 2) *un nosotros inclusivo*, pero que igualmente parece excluir a los migrantes (“nuestro país”, repetido en dos ocasiones, y “la migración, una realidad que atraviesan millones de personas en todo el mundo nos invita a pensar”). En este sentido, observamos que el Ministro, en algunas ocasiones, forma un grupo solidario con otras personas (¿los ciudadanos?) para hablar sobre las personas que migran. En otras palabras, los argentinos son sujeto del discurso y los migrantes, su objeto.

Los migrantes son conceptualizados en relación con una serie de marcos conceptuales y metáforas. Prevalecen el marco conceptual bélico (“combatir”, “avanzada”, “protejan”, “protección”, “violencia”) y el marco conceptual de los derechos (“derecho a la educación”, “el respeto y la garantía de los Derechos Humanos”, “un paradigma de amplio respeto y protección de los Derechos Humanos”, “el derecho a la igualdad de trato, la no discriminación y el acceso a derechos sociales, educativos, sanitarios, laborales, de acceso a la justicia y a la seguridad social”, “la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho a la educación”, “brindar información sobre el derecho humano a migrar”). La combinación de estos dos marcos presenta una imagen desvalida de los migrantes, quienes

necesitan protección. Veremos que este resultado es congruente con aquellos que se desprenden del estudio de los procesos.

Destacamos que los migrantes son explícitamente conceptualizados como aporte y como desafío:

(12) La presencia de población migrante es, sin dudas, un aporte para la construcción de sociedades más plurales, democráticas y diversas, así como un desafío para el Estado y la comunidad en su conjunto (p.5).

Es decir que, por un lado, el Ministro activa una representación utilitarista para conceptualizar y legitimar la presencia de migrantes, pero, por otro lado, se los asocia con problemas, aun cuando no se especifique cuáles serían. De alguna manera, unifica dos de los principales discursos que hay en Argentina sobre migrantes: 1) los discursos xenófobos que plantean que los extranjeros pueden generar problemas económicos, culturales, de salud o de convivencia, 2) los discursos que rechazan a los anteriores y valoran a las personas migrantes en relación con sus aportes a la economía del país (Flax, 2023b). Si bien el Ministro hace referencia a contribuciones que serían de un orden cultural, el término “aporte” permite activar todo el marco conceptual asociado a la economía.

El texto activa también el marco conceptual del camino: “progreso”, “una realidad que *atraviesan* millones de personas”, “tras mucho *camino recorrido*”, “una política de *avanzada*”, “*avanzar* en el diseño e implementación de acciones” (cursivas nuestras). Este marco aparece tanto en la metáfora que asocia la realidad de los migrantes con un camino, como en las representaciones relacionadas con el desarrollo y el progreso. El marco del progreso también aparece a partir de las siguientes expresiones: “*iniciativa impulsada*”, “material *desarrollado*” (en lugar de alternativas como “hecho”, “realizado” o “confeccionado”), “*impulsar acciones*”, “*futuro de desarrollo*” (cursivas nuestras). Vemos que, en el discurso del Ministro, aparecen rasgos propios del discurso neoliberal que remite al progreso y la eficiencia de las acciones estatales. En este sentido, el prólogo también funciona como una legitimación de la propia productividad del Ministerio de Educación.

Por último, encontramos el marco conceptual de la diversidad: “sociedades diversas”, “sociedades más plurales, democráticas y diversas”, “una sociedad más justa, plural e inclusiva”, “el respeto y la valoración de la diversidad”. Consideramos que esta exaltación de la diversidad también supone rasgos del discurso neoliberal, que ha resaltado las diferencias dentro de los países como forma de combatir las fronteras nacionales, legitimar la globalización y la movilidad de bienes y personas (Arnoux y Bein, 2015).

Con respecto a las acciones que se asocian a las personas que migran, estas son actores de un solo proceso: “la migración, una realidad que *atraviesan* millones de personas en todo el mundo”. Se trata de un proceso material metafórico, que -si bien activa el esquema de imagen del movimiento, típicamente asociado a las migraciones- refiere a un sentido más general, experiencial. Luego, se los puede reponer como actores a partir de una abstracción (“La migración (...) nos invita a pensar”) y del proceso “migrar” expresado como una generalidad (“el derecho humano a migrar”). También hay algunas nominalizaciones que tendrían a los migrantes como actores borrados: “el *acceso* a derechos sociales, educativos, sanitarios, laborales, de *acceso* a la justicia y a la seguridad social” y los casos ya mencionados donde se los representa como un aporte y un desafío.

Como participante afectado solo aparecen de manera indirecta ya sea a través de nominalizaciones, ya sea a través de procesos que, en lugar de recaer sobre ellos, recaen sobre una entidad abstracta:

(13) amplíen el derecho a la educación de las personas migrantes (p.5).

(14) combatir toda forma de violencia y discriminación sobre la población migrante en las instituciones educativas (p.5).

(15) que establece un paradigma de amplio respeto y protección de los Derechos Humanos de las personas migrantes, más allá de su estatus migratorio (p.5).

(16) brindar información sobre el derecho humano a migrar que rige en Argentina y, específicamente, respecto del derecho a la educación

de las personas migrantes, así como orientaciones e información útil para docentes, estudiantes y familias (p.5).

(17) que den respuestas educativas *a las necesidades de niñas, niños y jóvenes y adultos/as migrantes* y favorezcan *su plena inclusión* en las instituciones educativas (p.5) (cursivas nuestras).

En el fragmento (16), por ejemplo, no aparece el afectado del proceso “brindar”, es decir, se brinda información, pero no se especifica a quién. En otros casos, podemos reponer a los migrantes como participante afectado de procesos nominalizados: violencia, discriminación, respeto, protección, necesidades, entre otros. Estos recursos sirven para mitigar las relaciones de causalidad: no sabemos quién es el actor de discriminar y violentar. A pesar de la abundancia de nominalizaciones y abstracciones, podemos observar que los migrantes son colocados mayoritariamente en un lugar pasivo en tanto que afectados por acciones de otros actores sociales, ya sea para violentarlos o protegerlos (pensemos en los dos marcos conceptuales principales que presentaba el texto: guerra y derechos), o a partir de sus propias carencias (“necesidades” como nominalización de necesitar).

Algunas de las acciones que recaerían sobre los migrantes se dan por existentes (aquellas valoradas negativamente), mientras que las acciones positivas son potencialidades (las acciones que debe realizar el Estado, el Ministerio, las escuelas, etc.). El pasaje de la situación real actual a la situación ideal (en subjuntivo o infinitivo) está mediada por la existencia de una ley que exige cumplir los derechos humanos de las personas que migran. En este sentido, el Ministro antes que describir una realidad plantea una situación deseable. Lo observamos a partir de la abundancia de verbos conjugados en modo subjuntivo (seis casos): “políticas públicas que protejan y amplíen...”, “el respeto y la garantía de los Derechos Humanos estén en el centro”, “acciones que den respuestas (...) y favorezcan...”, “todos y todas edifiquen un presente y un futuro de desarrollo y bienestar”. Esta no-concreción se refuerza a partir de infinitivos que indican finalidad: “impulsar acciones para *combatir...*”,

“tiene entre sus objetivos *promover* políticas públicas”, “tiene por finalidad *brindar* información”.

También referido a los procesos analizados, observamos que, al igual que en otros documentos oficiales (Flax, 2020, 2022), este texto cumple la doble función de hablar sobre migrantes (y sus derechos, por ejemplo) y hablar de las propias cualidades positivas de Argentina, en general, y de las dependencias estatales, en particular. Así, observamos que los procesos relacionales (**Tabla 2**) exaltan las cualidades positivas de Argentina en materia migratoria.

Tabla 2

Procesos relacionales

Cláusula	Entidad relacionante	Proceso	Posesión o atributo	Tipo de cláusula
18	La República Argentina	Tiene	una larga tradición migratoria	Posesiva
19	La República Argentina	Cuenta con	una política de avanzada en la materia	Posesiva
24	La movilidad humana internacional y regional	Han sido	Una constante en la historia social, política y cultural de nuestro país	Atributiva
25	La movilidad humana internacional y regional	Son	Una constante en la historia social, política y cultural de nuestro país	Atributiva

Fuente: elaboración propia

3.3. Sección “¿Por qué trabajar el fenómeno migratorio y la inclusión educativa de los/as migrantes?”

La presente sección tiene por objetivo justificar la pertinencia temática de la guía confeccionada por el Ministerio de Educación. Las condiciones que llevan a que las personas tengan que migrar se plantean como inevitables y fuera del control de los actores sociales. Esto se realiza a través de un conjunto de nominalizaciones que se refieren a la globalización y sus consecuencias:

(18) la *globalización* ha producido una *intensificación* de *intercambios* - económicos, comunicacionales, de personas- sin precedentes en el mundo (p. 8)

(19) la *aceleración* de los flujos de las *comunicaciones* y de las personas, de las tecnologías, del dinero, bienes, mercancías, imágenes e ideas, a través de las fronteras nacionales, en fin, la *intensificación* de la *interacción* (p.8) (cursivas nuestras).

Así, observamos que el único actor responsable es una abstracción (“la globalización”), seguida de una serie de nominalizaciones de las cuales no se pueden reponer actores sociales: “intensificación”, “intercambios”, “comunicaciones”, “interacción”. Como demostró Fairclough (2003) para el discurso político británico, la globalización se plantea como un fenómeno que no es producido por nadie (o, lo que es lo mismo, que es autoproducido) y que se presenta como inevitable. Por lo tanto, lo único que las personas pueden hacer es trabajar sobre sus consecuencias.

Efectivamente, además, de los marcos conceptuales que ya vimos que aparecían en el Prólogo (el de los derechos o la violencia, por ejemplo), encontramos en esta sección un conjunto de términos asociados con la globalización como “intercambio”, “flujo”, “tecnología”, “planeta”. Otro marco conceptual, a su vez vinculado con la globalización, se refiere a la multiculturalidad: “el conocimiento y la impronta cultural de las distintas sociedades”, “sociedades cada vez más plurales”, “sociedades heterogéneas”, “bagajes culturales, prácticas, conocimientos”, “conocer, reconocer y valorar todas las prácticas culturales de la misma manera, sin establecer jerarquías, prioridades o predominancia de unas sobre otras”, “la interculturalidad”. Es interesante que la guía presenta a la multiculturalidad como una consecuencia de los intercambios a nivel planetario. Es decir, silencia que, en Argentina, existe una diversidad cultural previa o independiente de los procesos de globalización e, incluso, de las migraciones internacionales.

Encontramos también el discurso utilitarista de una manera mucho más explícita que en el Prólogo: “Dicha presencia en nuestro país *ha contribuido y contribuye al desarrollo económico, social, político y cultural*” (p.9) (cursivas nuestras).

A pesar de citarse la definición de migrante de la OIM, que considera que migrante es cualquier persona que “que se desplaza, o se ha desplazado, a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia”, los migrantes son relacionados con el marco conceptual de la carencia o pobreza al postular como única motivación la búsqueda de “mayores oportunidades y una vida digna.” Los autores del texto parecen tener en mente la representación del migrante económica.

Con respecto a la manera de nombrar a los actores sociales, predominan las impersonalizaciones propias del discurso técnico-científico (Verón, 1998), asociado al ámbito de la geografía y la demografía, que deshumaniza a las personas al representarlas como fenómenos sociales (Lizcano, 2006; Hart, 2010): “el fenómeno migratorio”, “la migración”, “impronta migratoria”, “movilidad internacional y regional”, “la población migrante”, “la población total”, entre otros. También se menciona a los migrantes como “esa ‘otredad’” marcando la diferencia entre exogrupo y endogrupo aunque poniendo cierta distancia -a través del uso de las comillas- de esa postura.

Si bien el léxico técnico-científico, el uso de la tercera persona y las impersonalizaciones buscan construir un punto de vista externo, es decir, desde una supuesta posición objetiva y neutral, por ejemplo al hablar de “sociedad receptora”, la diferencia entre grupos se marca también a partir del uso de un pronombre posesivo que indica que el texto se encuentra redactado -y quizás también implícitamente dirigido a- por personas que no se identifican como migrantes, sino como argentinos: “la movilidad internacional y regional *hacia nuestro país*”. Si bien es un caso aislado, que muestra el intento por controlar y borrar esa toma de posición y punto de vista, el hecho de que se haya filtrado el pronombre posesivo es sumamente indicativo.

En relación con las personalizaciones, no predominan las generizaciones como en el Prólogo, sino las indeterminaciones: “las personas”, “cualquier persona”, “todos y todas”. Si bien -junto con algunos casos de generización- muestran

una mirada generalizante, las indeterminaciones se diferencian en que evitan clasificar a las personas.

En este texto, las personas que migran son actores de varios procesos materiales (15 de 59 cláusulas que tiene el texto), la mayoría relacionados con el movimiento o desplazamiento (lo que los define como migrantes según el propio texto) y son no transactivos: (“se movilizan”, “se desplaza”, “se ha desplazado”, “migran”). Pero también aparecen como actor de procesos transactivos vinculados con el esquema de imagen de fuerza y con la metáfora bélica (“la multiplicidad de problemas y obstáculos, en términos de discriminación, xenofobia, violencia institucional, así como vulneración de sus derechos básicos, que enfrentan las comunidades migrantes”) o con el marco del utilitarismo (“han contribuido y contribuyen”).

Los migrantes aparecen como afectados de manera explícita solo en una ocasión, a través de un proceso verbal: la OIM los define. En cambio, la afectación se puede reconstruir a través de nominalizaciones (por ejemplo: “desprotección”, “abuso”) y/o pronombres posesivos (por ejemplo: “vulneración de sus derechos básicos”). Al igual que en otros textos, no es posible recuperar a los actores asociados con las acciones violentas.

El Prólogo también marcaba responsabilidades de manera mitigada, pero señalaba a través de una espacialización (“En las instituciones educativas”) un lugar de conflicto. En el presente texto, la causa de la vulneración se atribuye a “procesos administrativos y/o burocráticos”. Resulta interesante porque esto significa que se trata de una lógica estatal general y no de casos de discriminación aislados o cometidos por personas particulares y responsables de sus actos. También se habla de “violencia institucional”. No obstante, los participantes humanos se encuentran invisibilizados a través de abstracciones y sus acciones se representan a través de complementos que alejan aún más responsabilidades y causalidades (“se vinculan con”, “relacionan a”):

(20) Muchas veces, esos derechos se ven vulnerados por procesos administrativos y/o burocráticos, pero muchas otras se vinculan con la dimensión simbólica y las representaciones sociales esto es, el modo en que

la sociedad receptora construye esa “otredad” y cómo lo relaciona a lógicas de “merecimiento” de ciertos derechos (p.9).

Los establecimientos educativos son clasificados como un actor fundamental a través de una cláusula atributiva:

(21) En este sentido, los establecimientos educativos, como instituciones democráticas, son fundamentales para la promoción de prácticas inclusivas, incentivando el diálogo, las discusiones colectivas, las reflexiones y la heterogeneidad de miradas, en un marco de respeto y comprensión. De esta manera, se constituyen en actores que tienen un rol fundamental en la tarea de prevenir, identificar y abordar situaciones de desprotección y abuso, para el acceso a los plenos derechos (p.9).

No obstante, este participante es una objetivación -más específicamente, una espacialización- y, por lo tanto, no es posible reponer su alcance en referencia a participantes humanos. Las acciones atribuidas a los establecimientos educativos se encuentran nominalizadas (“promoción”) o en infinitivo (“prevenir, identificar y abordar”) dentro de cláusulas relacionales (“son fundamentales”, “tienen un rol fundamental”) que los evalúan positivamente. Por lo tanto, el texto no permite reponer si se trata de acciones que realmente realizan o que es deseable que lleven a cabo.

De manera similar, tampoco hay forma de precisar quién es el actor de las acciones que deben incentivar los establecimientos educativos para mejorar la situación de las personas migrantes tales como “discutir”, “reflexionar”, “respetar”, “comprender”, todas expresadas a través de nominalizaciones. Si bien es claro que son actores comprendidos dentro de la comunidad educativa, podríamos preguntarnos si se refiere solo a los estudiantes o incluye a los docentes, los directivos, las familias.

Por último, con respecto a las cláusulas relacionales (11 en total), observamos que son en su mayoría atributivas (9) y 1) definen migrar como un derecho, 2) valoran ciertas acciones y participantes como fundamentales, 3) caracterizan a la sociedad argentina a partir de la presencia de migrantes. La **Tabla 3** muestra la distribución de dichas cláusulas:

Tabla 3

Procesos relacionales

Cláusula	Entidad relacionante	Proceso	Atributo/Identificador/Posesión	Circunstancia	Tipo de cláusula
3	La migración	Ha adquirido	Características globales	En la actualidad	Atributiva
14	Migrar desde diversos puntos del planeta	Se ha vuelto	Una práctica más accesible		Atributiva
22	Migrar	Es	Un derecho	Para todos y todas	Atributiva
27	Poner de relieve que la interculturalidad también se construye en cada acto, incentivando el ejercicio de conocer, reconocer y valorar todas las prácticas culturales de la misma manera, sin establecer jerarquías, prioridades o predominancia de unas sobre otras	Resulta	Fundamental		Atributiva
35	Argentina	Se caracteriza por ser	Un país con una fuerte impronta migratoria		Atributiva
36	La movilidad internacional y regional hacia nuestro país	Ha sido	Una constante		Atributiva
39	La población migrante	Representó	entre el 2% y el 3% de la población total en Argentina		Identificativa
40	4.5 % de la población residente en el país	Es	Extranjera	De acuerdo a la última medición del 2010	Atributiva
50	Esto (la dimensión simbólica y las representaciones sociales)	Es	el modo en que la sociedad receptora construye esa "otredad" y cómo lo relaciona a lógicas de "merecimiento" de ciertos derechos		
53	Los establecimientos educativos, como instituciones democráticas,	Son	fundamentales	Para la promoción de práctica inclusivas	Atributiva
56	Actores (establecimientos educativos)	Tienen	Un rol fundamental	En la tarea de	Posesiva

Fuente: elaboración propia

3.4. Sección “Orientaciones y herramientas para instituciones educativas”

Algunos de los marcos conceptuales que activa este texto fueron trabajados en los apartados anteriores y no vamos a detenernos en ellos. Este sería el caso, por ejemplo, del marco del derecho.

El concepto “escuela” se asocia no solo con procesos cognitivos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con una dimensión más material a partir de categorías como “trabajo”, “construcción”, “construir”, utilizadas en reiteradas ocasiones. Otro aspecto del modelo cognitivo que se propone para conceptualizar a la escuela se refiere a las relaciones interpersonales y a la comunicación: “acompañar”, “generar vínculos”, “encuentro”, “nos relacionamos”, “aprendemos con otros/as”, “aprendizaje colectivo”, “trabajo sobre los vínculos”, “diálogo y escucha”, “mirada atenta y de confianza”. Es decir que los procesos cognitivos de enseñar/aprender se encuentran mediados por las dimensiones de lo colectivo y de los afectos (“confianza”).

La escuela también se encuentra vinculada con el marco de la interculturalidad y la diversidad. La interculturalidad es vista como algo que implica a todos los actores sociales, es decir, no es unidireccional⁸: “encuentro con diversas personas”, “otros/as”, “construimos nuestras identidades plurales”, “convivir con otros/as”, “respeto y reconocimiento hacia el/la otro/a”, “valorar las diferencias y enriquecerse de las mismas”. Destacamos, en este sentido, la utilización del concepto de convivencia (“convivir”), el cual consideramos -desde un punto de vista crítico- más apropiado que el de “inclusión”, aunque este último se repite en tres ocasiones.

Encontramos una contradicción en la forma en que el Ministerio de Educación representa a las identidades de las personas en este texto. Por un lado, la identidad es representada como algo múltiple: “identidades plurales”. Por otro lado, el texto habla de “identidad de origen”. Esta

⁸ Este sería el caso de una enseñanza intercultural reservada solo para las personas migrantes, mientras que las no migrantes solo poseerían la cultura “nacional”, “general”, “común” (Unamuno, 2015b).

representación metafórica (la identidad de las personas como una trayectoria) activa todo el marco conceptual del camino y el esquema de imagen de movimiento. En este sentido, podemos preguntarnos: si hay una identidad origen, ¿habría también una identidad de destino o llegada? Además, habilita el correlato temporal que implica una trayectoria o camino: la identidad de origen sería previa a otras. Esta prioridad temporal -que puede, a su vez, ser ontológica- permite relacionar la llamada identidad de origen con ideas de pureza, autenticidad, etc., que muchas veces terminan generando asociaciones entre migrantes y lo viejo, anticuado o tradicional en contraposición con la modernidad del lugar de destino y activa una serie de estereotipos con respecto a la cultura de las personas que migran (Flax, 2022). Por último, podemos pensar que las personas que migran son hombres, mujeres, personas no binarias, madres, padres, hijos, estudiantes y una infinidad de etcéteras que se superponen e intersectan con el hecho de haber nacido en determinado lugar y haberse ido a vivir a otro lugar. La idea de que los migrantes por ser migrantes tienen una “identidad de origen” parecería hacer suponer que su identidad, en el fondo, se reduce a eso: ser migrantes. Esta representación coincide con las generizaciones que observamos en las otras secciones para referirse a los actores sociales: la guía generaliza y homogeneiza experiencias al punto tal que la única característica relevante -y que explicaría las dificultades para ejercer el derecho a la educación- es que se trata de migrantes. No hay otros aspectos de la identidad de las personas que sean considerados (género, edad, religión, racialización, clase social, país de nacimiento, si vivían en un entorno rural o urbano, etc.).

Con respecto a la manera de nombrar actores sociales, observamos que predominan las formas personales por sobre las impersonalizaciones. Entre estas últimas, la mayoría refiere a la “institución educativa” (construida como una generización ya sea en singular o en plural, “las instituciones educativas”). “Personas migrantes” aparece en dos ocasiones como recurso de generización, que -como ya vimos- busca universalizar experiencias y homogeneizar a las personas en lugar de referirse a situaciones concretas o grupos específicos. Lo mismo sucede con las dos

apariciones de “estudiantes” y la aparición de “docentes”. Hay tres casos de indeterminación: otros/as (repetido en dos ocasiones), el/la otro/a, todos/as y cada uno/a:

(22) Es en ese espacio común donde nos relacionamos, aprendemos con otros/as y construimos nuestras identidades plurales (p. 14).

¿Cómo analizar o entender estas selecciones que son inespecíficas, pero no buscan anonimizar u ocultar actores sociales, sino universalizar? No son casos de generización porque no apuntan a ningún rasgo ni de función, ni de clasificación social de las personas. Tampoco son casos de asimilación ya que no buscan construir grupos. Consideramos, por lo tanto, que se trata de universalizaciones, término no contemplado por la clasificación de Van Leeuwen que venimos siguiendo.

Si pasamos a los resultados del análisis de los procesos y sus participantes asociados, vemos que la mayor parte de los actores se encuentra elidida, en particular a partir del uso infinitivos, pero también de cláusulas impersonales o en voz pasiva. Conjeturamos que esto puede deberse a que se trata de acciones generales que no tienen un actor específico, sino que refieren a cualquier persona dentro de las instituciones educativas (docentes, directivos, estudiantes, padres o madres), es decir, otro caso de universalización; pero también a que se intenta no señalar culpables en referencia a las acciones efectivas con valoración negativa (ver fragmento (23)) y a mitigar la imposición a los docentes y directivos en referencia acciones que se plantean como mandatarios (ver fragmento (24)):

(23) Cabe mencionar que cuando se restringen, invisibilizan o excluyen esas diferencias, basándose en estereotipos, estigmas, prejuicios y representaciones sociales negativas, se traducen en discriminación que supone distintas prácticas, como exclusión, violencia y vulneración de derechos (p. 14).⁹

⁹ Vemos que establece una relación causal entre representaciones mentales y comportamientos violentos. La violencia hacia los migrantes se representa a partir del esquema de imagen del contenedor

(24) conocer, acompañar y/o otorgar herramientas para que dichos derechos sean cumplidos es una tarea insoslayable (p. 13).

En términos de cortesía, no plantearlo como una acción que se les exige a docentes y directivos permite resguardar su imagen (Haugh, 2007). Así, acciones como “conocer, acompañar y/o otorgar herramientas para que dichos derechos sean cumplidos”, “desarrollar estrategias de inclusión”, “pensar la institución educativa como un espacio de encuentro con diversas personas” son procesos (en su mayoría cognitivos) que deben realizar docentes y directivos, pero esto no es explicitado en el texto, sino que debe ser repuesto por los lectores de la guía. También las nominalizaciones le permiten al Ministerio de Educación eludir responsabilidades o culpas:

(25) requiere un abordaje planificado e integral desde la institución educativa y con la comunidad en su conjunto, para promover una convivencia democrática, participativa e inclusiva (p. 14).

(26) El ejercicio y aplicación de leyes es una responsabilidad y obligación estatal y también social (p. 13).

En el fragmento (25), el actor de “abordar” o “planificar” es reemplazado por una espacialización que sirve de índice (“desde la institución educativa”). Con respecto al fragmento (26), en el caso de las escuelas, los agentes del Estado son los docentes y directivos, es decir que a ellos les corresponde la obligación de ejercer y aplicar las leyes.

Por su parte, el uso del *nosotros inclusivo*¹⁰ no remite a los funcionarios del Estado (incluidos docentes y directivos), sino que parecería referirse a acciones que, en realidad, deben llevar a cabo los estudiantes:

(oposición entre incluir/excluir) y el esquema de fuerza (se imprime una fuerza sobre una entidad que impide su movimiento o accionar).

¹⁰Además del fragmento (27), solo otra cláusula utiliza la primera persona del plural, pero con un sentido excluyente que refiere a los funcionarios del Ministerio vinculados con la redacción de la guía: “partimos de considerar los siguientes ejes”.

(27) Es en ese espacio común donde nos relacionamos, aprendemos con otros/as y construimos nuestras identidades plurales (p. 14).

Observamos, en el fragmento (27), un tono menos administrativo y más pedagógico que, si bien podría abarcar a los otros actores que forman parte de la comunidad educativa, parecería remitir -como dijimos- a acciones referidas a los estudiantes, quienes en definitiva se asocian con los procesos de aprendizaje.

Los estudiantes no aparecen explícitamente ni como actor ni como afectado. Su rol de afectado puede reponerse en una única ocasión a partir de una nominalización (“trabajo pedagógico con estudiantes”).

Entonces vimos que algunas cláusulas en infinitivo o impersonal parecen remitir a docentes y directivos como actor que debería llevarlas a cabo (son acciones no realizadas), mientras que el *nosotros inclusivo* remite a los estudiantes. No obstante, en otros casos, es menos claro si se refiere a los docentes, a los estudiantes o a ambos grupos:

(28) Convivir con otros/as es un aprendizaje colectivo, una oportunidad para aprender a vivir democráticamente que implica a la vez construir comunidad, basada en el respeto y reconocimiento hacia el/la otro/a, valorar las diferencias y enriquecerse de las mismas (p. 14).

Encontramos, por lo tanto, cierta ambigüedad con respecto a si ciertas acciones se predicen sobre los docentes o los estudiantes. Todas refieren a cosas que deberían hacer/aprender/entender/desarrollar, no a acciones efectivamente realizadas. A pesar del nombre de la sección, se prescriben comportamientos, pero no se dan herramientas u orientaciones, es decir, cómo se hace o se logra lo que la guía -mitigadamente- exige.

Los migrantes no son contruidos ni como actor ni como afectado. Solamente se los puede reponer como afectado a partir de nominalizaciones en dos casos: “¿Qué presupone la inclusión educativa para personas migrantes?” y “la inclusión educativa de las personas migrantes”. Ambos casos remiten a la misma representación de los

migrantes como un grupo diferenciado en términos espaciales, es decir, como actores que no pertenecen o no se encuentran ya en la institución.

Destacamos la utilización de una cláusula existencial que tiene como único participante a una nominalización (“desafíos”): “Sin embargo, todavía existen desafíos para el cumplimiento total de dichas leyes”. La existencialización permite presentar a “desafíos” como algo que simplemente sucede sin que haya responsables ni de desafiar ni de hacer cumplir (solo parcialmente) las leyes.

Por último, señalamos la presencia de reforzadores o mitigadores de las acciones que tienen que llevar a cabo los docentes y directivos. Así, por ejemplo, “las instituciones educativas tienen el potencial de generar vínculos que favorecen el conocimiento y la construcción de derechos ciudadanos” implica que no lo hacen. No obstante, se refuerza la importancia de que sí lo hagan: “es una tarea insoslayable”.

Reflexiones finales

En este artículo analizamos las representaciones sobre personas que migran en relación con el ejercicio del derecho a la educación en la *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes* confeccionada por el Ministerio de Educación de la Nación.

En primer lugar, mostramos la importancia de este tipo de material para docentes ya que, a partir del trabajo de campo, comprobamos una carencia en la formación profesional, pero también dimos cuenta de la limitada circulación que tuvo la guía.

En segundo lugar, analizamos tres secciones del documento. Quienes confeccionaron el material buscaron ser políticamente correctos al relacionar la escuela y los migrantes con categorías como diversidad, interculturalidad, inclusión y derechos, y al evitar generar representaciones negativas o estereotipadas de las personas que migran. No obstante, cabe reparar en algunas cuestiones.

El análisis arrojó que los migrantes no son representados ni como actor ni como afectado en dos de las tres secciones estudiadas. En la sección restante, aparecen como actor de varios procesos, pero en su mayoría no transactivos y vinculados con el movimiento o desplazamiento. Sumado a la activación de los marcos conceptuales de los derechos y de la violencia, consideramos que se construye una representación de las personas migrantes como víctimas que, si bien expone la violencia que distintos actores sociales (no especificados) ejercen sobre ellas, les resta capacidad de agencia. Esto implica que el Estado debe protegerlas, aunque también se señala el fracaso en dicha tarea. De hecho, el único actor explícitamente nombrado relacionado con la violencia y discriminación hacia los migrantes es el propio Estado.

A pesar del control y cuidado que parece haber sobre el propio discurso entre quienes redactaron la guía, el análisis mostró algunas representaciones problemáticas en relación con la identidad de los migrantes. Una de ellas era la expresión “identidad de origen” (con todas las implicancias desarrolladas), otra se refiere a la construcción de la identidad de las personas como unidimensional. Consideramos que, a pesar de las pocas marcas explícitas -uso de *nosotros inclusivo* en el Prólogo y un pronombre posesivo en la sección “¿Por qué trabajar el fenómeno migratorio y la inclusión educativa de los/as migrantes?”-, el punto de vista que construye la guía es el de la persona nacida en Argentina (Flax, 2025). Esto vale tanto para quienes redactaron el documento como para los lectores previstos, más allá de que el documento se plantee como material dirigido a diferentes actores sociales, incluidas las personas que migran.

Por último, observamos que se trata de una guía con información general y bastante inespecífica. Por un lado, homogeneiza a las personas migrantes y generaliza sus experiencias. Por otro lado, las propuestas, recomendaciones o exigencias (según cómo las leamos) que les plantea a docentes y directivos caen en lugares comunes como la importancia del diálogo o la reflexión, pero no brindan recursos concretos sobre cómo trabajar los diferentes aspectos de la experiencia de migrar y de los derechos de los migrantes. Esta inespecificidad de la guía y la falta de

recursos concretos también fue destacada por los estudiantes encuestados durante el trabajo de campo, quienes, además, junto con los estudiantes entrevistados, dieron cuenta de la vacancia y necesidad de dicho tipo de recursos.

La sección que específicamente debería orientar a los trabajadores de la educación y brindarles herramientas para lidiar con situaciones que violenten a las personas que migran o vulneren sus derechos abunda en invocaciones a valores e indicaciones generales del tipo “el trabajo sobre los vínculos, la desarticulación de prejuicios (...) son centrales”. Ahora bien, en relación con dichos valores e indicaciones generales, podríamos preguntarnos: ¿en qué consistiría el trabajo pedagógico con las estudiantes?, ¿cómo se desarticulan los prejuicios?, ¿cómo se fomenta la interculturalidad?, ¿cómo se trabaja en las escuelas el reconocimiento de los otros y la valoración de las diferencias? Aún más, no se problematiza quiénes son “los otros”, cómo se construyen y diferencian grupos, cómo y por qué se clasifican personas, y desde dónde se evalúa la diversidad.

En resumen, consideramos que los autores del texto hacen un esfuerzo por ser políticamente correctos¹¹, por transmitir valores comúnmente considerados positivos y apropiados, pero fallan en su objetivo de brindar herramientas para docentes y directivos más allá de la información sobre los derechos de los migrantes. Recordemos las palabras de algunos de los estudiantes encuestados: la guía les permitió ser conscientes de toda la (in)formación que les faltaba, pero no se las suplió. Por ello, proponemos que es necesario habilitar espacios de discusión de estas problemáticas en los profesorados y otros espacios de formación docente. Otra alternativa sería crear guías o cuadernillos con actividades concretas que puedan realizarse en las escuelas, con ejemplos de cómo se puede trabajar la convivencia (pero también las relaciones de poder), las diferencias y las identidades múltiples sin encasillar, sobreexponer o folclorizar a algunas personas. También es importante que se discuta sobre representaciones

¹¹Otro lugar donde podemos observarlo es en el desdoblamiento genérico de todos los actores sociales a pesar del trabajo que conlleva producir ese desdoblamiento.

más sutilmente problemáticas que muchas veces se cuelan en las prácticas profesionales (como la propia guía analizada lo demuestra) cuando se intentan evitar las prácticas más explícitamente discriminatorias o estigmatizantes. Por ejemplo, cuando se valora al supuesto “otro” a través de visiones utilitaristas o instrumentales que estiman a los migrantes por sus aportes económicos o culturales.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, G. e Istvan, H. (1995). *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Libros del rincón.

Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Arnoux, E. y R. Bein (Eds.). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Biblos.

Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, 13 (1), 99-126
<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-25-99.pdf>

Bourdieu, P. y J. C. Passeron [1970] (2022). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.

Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, 13 (6), 769-781.
<https://doi.org/10.1177/1461445611421360a>

Dirección Nacional de Población (2022). *Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER*. Ministerio del Interior de la República Argentina.

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Meyer, M. y Wodak, R. (Comps.). *Métodos del análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Gedisa.

Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis. *Marges linguistiques*, (9), 76-94.
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315834368/critical-discourse-analysis-norman-fairclough>

Fairclough, N. (2009). *Discourse and social change* (Reprinted). Polity Press.

Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. En: Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp. 11-38). Hanshin.

Flax, R. (2025). La mirada estatal: migrantes y punto de vista en material pedagógico del Ministerio de Educación de la República Argentina. *Praxis educativa*, 29 (1), 1-24.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290122>

Flax, R. (2024a). "¿Cómo creen que se sentirían ustedes si tuvieran que irse a vivir a otro país?" Invisibilización de les estudiantes migrantes en los manuales oficiales de argentina. *Revista Rasal Lingüística*, 2024 (2), 9-35.

<https://doi.org/10.56683/rs242027>

Flax, R. (2023). Algunas reflexiones teórico-epistemológicas sobre el Análisis Crítico del Discurso. En: Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso (CALU), *Heteróclito y multiforme. Debates y propuestas para analizar discursos* (pp. 277-308). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Flax, R. (2023b). El posicionamiento de la expresidenta argentina Cristina Fernández con respecto al discurso dominante sobre migrantes: refuerzos, disputas y vacíos. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 23 (1), 71-92. <https://doi.org/10.35956/v.23.n1.2023.p.71-92>

Flax, R. (2021). La conceptualización de les migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Revista da Abralin*, 20 (3), 78-92.

<https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1906>

Flax, R. (2020). Representaciones sobre migrantes en Argentina durante la presidencia de Cristina Fernández: ¿una posible alternativa al discurso dominante? *Revista Lengua y migración*, 12 (2), 45-64. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.2.2020.1031>

Flax, R. (2022). La legitimación de la presencia de migrantes bolivianos en Argentina en el discurso de la Dirección Nacional de Migraciones. *Revista Lengua y Sociedad*, 21 (2), 91-111. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i2.22685>

Foucault, M. [1978] (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Fowler, R., Hodge, R., Kress, G., y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. Fondo de cultura económica.

Giustiniani, R. (2004). *Migración, un derecho humano: ley de migraciones N° 25.871*. Prometeo.

Hart, C. (2010). *Critical discourse analysis and cognitive science: New perspectives on immigration discourse*. Palgrave Macmillan.

Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology*. Bloomsbury.

Hart, C. (2015). Viewpoint in linguistic discourse. *Critical Discourse Studies*, 12 (3), 238-260.

Haugh, M. (2007) The discursive challenge to politeness theory: an interactional alternative. *Journal of Politeness Research*, 3, 295-317. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.013>

Hodge, R. y Kress, G.(1993). *Language as Ideology*. Routledge & Kegan Paul Books.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago press.

Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Editorial Traficantes de Sueños.

López García, M., Sartori, M. F. y Beresñak, M. (2023). Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad. *RASAL* (2023), 183–199. <https://doi.org/10.56683/rs231123>

Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 73-88. https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/download/6_1_006/662/921

Martín Rojo, L. (2003). Escuela y diversidad Lingüística. En: L. Martín Rojo y E. Alcalá (Eds.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-68). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, L. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde argentina*, (2), 7-23. <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/2000>

Raiter, A. (2004). Hacia una crítica de las formas lingüísticas. En: A. Raiter y J. Zullo (Eds.), *Sujetos de la lengua* (pp. 178-193). Gedisa.

Raiter, A. y Zullo, J (2008). *Lingüística y Política*. Biblos.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2017) Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En: R. Campoalegre Septien y K. Bidasecam (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-63). Clacso.

Segura, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, (2), 15-23. <https://doi.org/10.13128/CCSELAP-19994>

Sinisi, Liliana (1999). La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En: M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *“De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela*. Eudeba.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y educación*, 1 (1), 11-14. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/año-1-núm-1-2010>

Unamuno, V. (2015a). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En: C. Messineo y A. C. Hecht (Eds.), *Lenguas indígenas y lenguas*

minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes (pp. 213-231). Eudeba.

Unamuno, V. (2015b). Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23 (101), 1-35. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

Verón, E. (1998). Lo ideológico y la cientificidad. En *La semiosis social*. Gedisa.

Nota biográfica

Rocío Flax

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora de CONICET, actualmente desarrolla un proyecto que analiza las representaciones sobre migrantes en espacios de formación docente desde el análisis del discurso y los estudios etnográficos. Docente de las materias Lenguaje y Sociedad (UNIPE) y Estudios del discurso (UNSAM).

Análisis comparativo de diccionarios combinatorios del español

Comparative Analysis of Spanish Collocation Dictionaries

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.018>

Paola Beatriz Parra

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

paola.beatriz.parra@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-3791-4715>

Resumen

En las últimas décadas la lexicografía española se ha visto enriquecida con diccionarios combinatorios o de colocaciones léxicas, como el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES)* y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo (PRÁCTICO)*, ambos compilados por Ignacio Bosque en 2004 y 2006 respectivamente. Las colocaciones pueden presentar dificultades a los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) porque no exigen solamente aprender el léxico, sino también las restricciones que los elementos léxicos que se combinan se imponen mutuamente, y por la frecuente divergencia de patrones combinatorios entre lenguas. Los diccionarios que recogen combinatoria léxica mencionados anteriormente representan obras de referencia de gran calidad, pero no están dirigidos principalmente a aprendientes de ELE y no siempre atienden a las necesidades de estos, por lo que no incluyen entradas de léxico básico de la lengua de manera sistemática ni representan la combinatoria de este exhaustivamente. El presente trabajo se propone comparar algunas entradas del Diccionario PRÁCTICO con las del *Diccionario pedagógico de combinatoria léxica para aprendientes de español como lengua extranjera (DAELE combinatorio)*, que es el proyecto en el que se enmarca este estudio, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de

la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Específicamente, se analizarán algunas unidades léxicas que designan comidas del día relacionadas con el dominio de alimentos y comidas, para establecer diferencias en lo que respecta al registro de unidades léxicas y de combinatoria del léxico básico entre los distintos diccionarios. Se procurará demostrar que las diferencias se deben, por un lado, a una metodología lexicográfica en el proyecto local, que prioriza el trabajo con dominios léxicos para procurar una mayor sistematicidad en la representación del léxico de cada dominio y de la combinatoria léxica común al dominio y distintiva de cada unidad léxica y, por otro, al interés pedagógico de este diccionario.

Palabras clave: lexicografía, diccionarios de aprendizaje, diccionarios combinatorios del español

Abstract

In recent decades, Spanish lexicography has been enriched with collocation dictionaries, such as the Combinatorial Dictionary of Contemporary Spanish (*REDES*) and the Practical Combinatorial Dictionary of Contemporary Spanish (*PRÁCTICO*), both compiled by Ignacio Bosque in 2004 and 2006 respectively. Collocations can present difficulties to learners of Spanish as a foreign language because they require not only learning the lexicon, but also the restrictions that the lexical elements that are combined impose on each other, and because of the frequent divergence of combinatorial patterns between languages. The dictionaries that record lexical collocations mentioned above represent high-quality reference works, but they are not aimed primarily at learners of Spanish and do not always meet their needs. Therefore, they do not systematically include entries for the basic lexicon of the language, nor do they represent the combinatorial patterns exhaustively. The present study aims to compare some entries from the PRACTICAL Dictionary with those of the “Pedagogical dictionary of lexical combinations for learners of Spanish as a foreign language” (*DAELE combinatorio*), which is the project in which this study is framed, approved and subsidized by the Bureau for Research, International Exchange and Postgraduate Studies, Universidad Nacional de Cuyo. More specifically, words designating the meals of the day will be analyzed to explore differences between two dictionaries with respect to the registration of such lexical units of the basic lexicon and their collocates. I will seek to show that the differences are due, on the one hand, to a lexicographic methodology in the local project that prioritizes work in lexical domains to ensure systematicity in the representation of the lexicon of each domain, as well as of the lexical combinations common to the domain and

distinctive of each lexical unit, and, on the other, to the pedagogical interest of this dictionary.

Keywords: lexicography, learner's dictionaries, collocation dictionaries of Spanish

Introducción

La lexicografía española se ha visto enriquecida en las últimas décadas con diccionarios combinatorios o de colocaciones léxicas, como el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES)* y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo (PRÁCTICO)*, ambos compilados por Ignacio Bosque en 2004 y 2006 respectivamente¹. Estos diccionarios representan obras de referencia de gran calidad, pero no están dirigidos principalmente a aprendientes de ELE y suelen desatender las necesidades de estos, ya que no incluyen entradas de léxico básico de la lengua de manera sistemática, ni representan la combinatoria de léxica exhaustivamente. El presente trabajo se propone comparar algunas entradas del Diccionario *PRÁCTICO* con las del *Diccionario pedagógico de combinatoria léxica para aprendientes de español como lengua extranjera (DAELE combinatorio)*. Este diccionario se elabora en el marco de un proyecto aprobado y subsidiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, Mendoza, Argentina) y se propone recoger la combinatoria del léxico básico de la lengua por dominios léxicos y organizarla y presentarla de manera tal de atender a las necesidades de los aprendientes del español como lengua extranjera.

Para entender mejor lo que representa un diccionario de combinatoria léxica, podemos referirnos a la definición que ofrece Ignacio Bosque de su diccionario *REDES*. El autor define a *REDES* como “un diccionario de restricciones léxicas, más exactamente, un diccionario que trata de acotar o delimitar las restricciones significativas que los predicados imponen a sus

¹ Para una descripción detallada de la macroestructura y microestructura de los diccionarios *REDES* y *PRÁCTICO*, puede consultarse el artículo escrito por Margarita Alonso-Ramos (Ver sección **Referencias bibliográficas**).

argumentos” (Bosque, 2004, p. 96). Bosque ejemplifica la noción de restricción léxica de la siguiente manera: “por ej. *encapotarse* no admite más sujeto que *el cielo*, y por extensión, *la mañana o la tarde*” (Bosque, 2004, pp. 154-155). En definitiva, *REDES* procura “[...] especificar las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos, se informa de si son de naturaleza aspectual, nocional o de otro tipo” (Bosque, 2004, p. 158). Esta caracterización aplica también al *Diccionario PRÁCTICO* de Bosque, que es uno de los dos diccionarios en los que nos enfocaremos en este trabajo, y al *Diccionario DAELE combinatorio*.

En efecto, el *Diccionario PRÁCTICO* comparte las características de *REDES* y el *Diccionario DAELE combinatorio* también procura recoger combinatoria léxica en el sentido expresado por Ignacio Bosque. Este diccionario, más específicamente, intenta establecer relaciones inter-paradigmáticas entre los dominios léxicos de categorías distintas (nombres, adjetivos y verbos) para identificar instancias de combinatoria léxica del tipo de las llamadas, en la literatura especializada, colocaciones o solidaridades léxicas (en adelante se usarán estos términos indistintamente). Estas colocaciones o solidaridades son unidades pluriverbales que se encuentran entre las combinaciones libres y las frases idiomáticas y presentan, por las restricciones léxicas que los elementos que se combinan se imponen mutuamente y la frecuente divergencia de patrones combinatorios entre lenguas, dificultades a las aprendientes de ELE. Siguiendo a Koike (2001), en el proyecto DAELE concebimos las colocaciones como combinaciones frecuentes impuestas por el uso, con cierta composicionalidad formal que les permite cierta flexibilidad formal y que, desde el punto de vista semántico, reflejan el vínculo entre dos lexemas que se relacionan típicamente.

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar diccionarios combinatorios existentes, más específicamente el *Diccionario PRÁCTICO*, en lo que respecta a las combinaciones que recoge y cómo las registra (qué información da y qué formalismos usa) y comparar este aspecto con la combinatoria recogida por el *Diccionario pedagógico de combinatoria léxica para aprendientes de español como lengua extranjera* (DAELE

combinatorio). Entre los objetivos específicos, este trabajo se propone: analizar notas explicativas de los diccionarios, a comparar con información sobre sus destinatarios; analizar las entradas de algunas unidades léxicas del dominio alimentos y comidas en ambos diccionarios, para observar el tipo de información que contienen, así como también su estructuración; y explicitar los criterios que subyacen a la selección de información que se proporciona sobre la combinatoria de las unidades léxicas de las entradas en el diccionario *DAELE combinatorio*. La elección del dominio alimentos y comidas responde a la decisión de utilizar para la comparación un dominio que represente el léxico básico de la lengua; se podría haber elegido cualquier otro de los dominios cuya combinatoria ya ha sido recogida y editada. Este dominio es simplemente un dominio testigo que debería ayudar al lector a formarse una idea del tipo de información que los diccionarios analizados ofrecen sobre el léxico de carácter nominal y cómo presentan y organizan esa información.

A continuación se presenta, en primer lugar, el corpus que se ha empleado en este estudio y, luego, se analizan distintos aspectos de los diccionarios comparados relacionados con el tipo de información que presentan y la manera en que la estructuran.

1. Corpus

Para este análisis comparativo de las entradas de un subdominio léxico entre dos diccionarios de combinatoria se han empleado las entradas de cada diccionario tal y cual estas se presentan en el diccionario o en la base léxica para la publicación del diccionario, en el caso de *DAELE combinatorio*.

El diccionario *REDES* no pudo ser incluido en la comparación, porque no se encontraron en este las entradas léxicas de *almuerzo*, *cena*, *desayuno* y *merienda*. En cuanto al análisis, se han estudiado las entradas cuidadosamente en relación con su contenido y estructuración y se han identificado convergencias, pero principalmente divergencias en relación con estos aspectos en los diccionarios comparados.

En primer lugar, en las **figuras 1, 2, 3 y 4**, se reproducen las entradas de las cuatro unidades léxicas seleccionadas en el *Diccionario PRÁCTICO*:

almuerzo s.m.

●CON ADJS. **de trabajo** *Mañana tengo un almuerzo de trabajo* ▪ **privado** ▪ **familiar** ▪ **popular** || **de despedida** ▪ **de honor** ▪ **de bienvenida** || **informal** ▪ **protocolar** ▪ **de gala** ▪ **oficial** || **rápido** ▪ **tardío** || **listo** ▪ **preparado** ▪ **a punto** || **suculento** ▪ **copioso** ▪ **opíparo** || **escaso** ▪ **frugal** || **delicioso** ▪ **espléndido** ▪ **memorable** || **tenso** ▪ **distendido** ▪ **relajado** || **dominical** ▪ **mensual** || **campestre** ▪ **navideño** || **compuesto** (de algo)

●CON SUSTS. **hora (de)** *¿Nos vemos a la hora del almuerzo?* ▪ **menú (de)** ▪ **sobremesa (de)**

●CON VBOS. **constar (de algo)** ▪ **consistir (en algo)** ▪ **componerse (de algo)** || **desarrollar(se)** ▪ **prolongar(se)** || **compartir** ▪ **preparar** ▪ **organizar** ▪ **celebrar** ▪ **realizar** ▪ **ofrecer (a alguien)** || **servir** ▪ **llevar** || **saltarse** *Ojalá pudiera saltarme el almuerzo de trabajo de mañana* ▪ **aprovechar** || **fijar** ▪ **convocar** ▪ **concertar** || **saborear** || **asistir (a)** ▪ **participar (en)** ▪ **disfrutar (de)** || **invitar (a)**

●CON PREPS. **durante** ▪ **a lo largo (de)**

Figura 1: Entrada del lema *almuerzo* (PRÁCTICO, 2006, p.LXXII)

cena s.f.

●CON ADJS. **copiosa** ▪ **abundante** ▪ **opípara** ▪ **apoteósica** ▪ **espectacular** ▪ **pantagruélica** ▪ **sabrosa** ▪ **apetecible** ▪ **deliciosa** ▪ **rica** ▪ **suculenta** || **frugal** ▪ **escasa** || **de gala** ▪ **infantil** *Al solemne acto de entrega de los premios lo seguía una cena de gala* ▪ **elegante** ▪ **formal** ▪ **informal** ▪ **fría** || **íntima** ▪ **privada** ▪ **oficial** ▪ **multitudinaria** || **pesada** ▪ **ligera** || **agradable** ▪ **distendida** ▪ **tenso** || **anual** ▪ **tradicional** *la tradicional cena de fin de curso* || **benéfica** ▪ **de bienvenida** ▪ **de despedida** ▪ **de clausura** ▪ **de Navidad** ▪ **navideña** ▪ **de trabajo** ▪ **romántica** || **lista** *¿Está lista la cena?* **preparada** ▪ **a punto**

●CON SUSTS. **homenaje** *Los compañeros de partido le han organizado una cena homenaje* ▪ **coloquio** ▪ **mitin** ▪ **desfile** ▪ **concierto** || **menú (de)** ▪ **hora (de)** ▪ **restos (de)**

●CON VBOS. **tener lugar** || **hacer** ▪ **preparar** *Cada día le toca a uno preparar la cena para los demás* || **organizar** ▪ **celebrar** ▪ **ofrecer** ▪ **servir** || **compartir** || **prometer** || **invitar (a)** ▪ **asistir (a)** ▪ **participar (en)**

●CON PREPS. **durante** ▪ **en** ▪ **a lo largo (de)** ▪ **para** ▪ **tras**

Figura 2: Entrada del lema *cena* (PRÁCTICO, 2006, p. CCLI)

desayuno s.m.

- CON ADJS. **equilibrado** *consejos para un desayuno sano y equilibrado* ▪ **sano** ▪ **energético** ▪ **nutritivo** || **abundante** ▪ **fuerte** ▪ **opíparo** ▪ **potente** ▪ **copioso** || **ligero** ▪ **liviano** ▪ **frugal** ▪ **pequeño** || **delicioso** ▪ **rico** ▪ **espléndido** ▪ **sabroso** ▪ **apetecible** || **suculento** ▪ **informal** ▪ **de trabajo** *Mañana saldré más temprano de casa porque tengo un desayuno de trabajo* ▪ **escolar** || **diario** ▪ **tradicional** || **informativo**
- CON SUSTS. **hora (de)** *A la hora del desayuno suelo leer el periódico*
- CON VBOS. **hacer** ▪ **preparar** ▪ **servir** ▪ **dar** ▪ **ofrecer** ▪ **compartir** || **tomar** *¿En qué cafetería tomáis el desayuno?* || **llevar** *llevar el desayuno a la cama* || **terminar** ▪ **acabar** || **organizar** ▪ **celebrar** || **asistir (a)** ▪ **invitar (a)**
- CON PREPS. **durante** ▪ **en** ▪ **a lo largo (de)** || **para**

Figura 3: Entrada del lema *desayuno* (PRÁCTICO, 2006, pp. CDXXIV y CDXXV)**merienda** s.f.

- CON ADJS. **generosa** ▪ **fuerte** ▪ **suculenta** ▪ **rica** ▪ **deliciosa** ▪ **relajante** ▪ **espléndida** ▪ **gratuita** ▪ **fastuosa** || **ligera** *una merienda ligera antes de continuar con la marcha* ▪ **liviana** ▪ **frugal** ▪ **pequeña** ▪ **rápida** || **infantil** ▪ **escolar** || **clásica** ▪ **castiza** ▪ **campestre** ▪ **tradicional** ▪ **popular** || **vespertina**
- CON SUSTS. **hora (de)** ▪ **bolsa (de)**
- CON VBOS. **dar (a alguien)** *¿Os dan merienda?* || **comer** ▪ **tomar** *Tomamos la merienda en el parque* ▪ **degustar** || **coger** ▪ **llevar** ▪ **traer** || **celebrar** *Celebraron una merienda el día de su cumpleaños* ▪ **organizar** || **comprar** || **invitar (a)**

Figura 4: Entrada del lema *merienda* (PRÁCTICO, 2006, p. DCCCLIX)

A continuación, en las **figuras 5, 6, 7 y 8**, se reproducen las entradas de las mismas cuatro unidades, tal como estas se registran en la base léxica del *DAELE combinatorio* para su publicación:

almuerzo m

Tipo: ~ anual, ~ diario, ~ dominical, ~ mensual, ~ sabatino, ~ semanal; ~ bufé, ~ buffet, ~ campestre, ~ a la canasta; ~ de camaradería, ~ de confraternidad, ~ diplomático, ~ electoral, ~ empresarial, ~ escolar, ~ familiar, ~ de esponsales, ~ de gala, ~ de navidad, ~ navideño, ~ de negocios, ~ de pascuas, ~ de prensa, ~ proselitista, ~ romántico, ~ de trabajo; ~ clásico, ~ criollo; ~ ejecutivo; ~ habitual; ~ oficial; ~ hipocalórico, ~ hipercalórico; ~ macrobiótico, ~ vegano, ~ vegetariano; ~ privado; ~ universitario;

Atributos: ~ abundante, ~ copioso, ~ opíparo, ~ suculento; ~ accidentado; ~ apetitoso, ~ delicioso, ~ exquisito, ~ gourmet, ~ sabroso; ~ bajo en calorías, ~ balanceado, ~ dietético; ~ cordial, ~ distendido, ~ fraternal, ~ tranquilo; ~

cotidiano; ~ de calidad; ~ detestable; ~ espléndido, ~ regio; ~ gratis; ~ improvisado; ~ inolvidable, ~ memorable; ~ formal, ~ informal, ~ íntimo; ~ espartano, ~ frugal, ~ ligero, ~ light, ~ liviano, ~ pesado; ~ magro; ~ modesto, ~ sencillo; ~ multitudinario; ~ nutritivo, ~ proteico; ~ rápido; ~ reparador; ~ rutinario; ~ saludable, ~ sano; ~ tardío;

Sujeto (almuerzo) + acción asociada (objeto + circunstancia): acabar el ~ (a una cierta hora), comenzar el ~ (a una cierta hora), terminar el ~ (a una cierta hora); costar un ~ una cierta cantidad de dinero; durar el ~ (una cierta cantidad de tiempo), prolongarse el ~; enfriarse el ~; estar listo el ~, estar servido el ~; realizarse el ~ (en un determinado lugar/ a una determinada hora), tener lugar el ~ (en un determinado lugar/ a una determinada hora);

Acción + objeto (almuerzo): anunciar alguien un ~; arruinar alguien un ~, estropear alguien un ~, malograr alguien un ~; comer alguien el ~, ingerir alguien el ~, *fml*, tomar alguien el ~; compartir alguien el ~; degustar alguien un ~; devorar alguien el ~; disfrutar alguien el ~; encargar alguien el ~, ordenar alguien el ~, pedir alguien el ~; hacer alguien el ~, preparar(se) alguien el ~; llevar alguien el ~ (a un lugar); ofrecer alguien un ~; organizar alguien un ~; pagar alguien el ~; presidir alguien el ~; recoger alguien el ~; servir(se) alguien el ~; tener alguien un ~; traer(se) alguien el ~ (a un lugar); no probar alguien el ~, no tocar alguien el ~;

Acción + circunstancia (preposición +almuerzo): asistir alguien a un ~, ir alguien a un ~; disfrutar alguien del ~;

Entidades relacionadas: hora del ~; sobras del ~;

Figura 5: Entrada del lema *almuerzo* (DAELE combinatorio)

cena f

Tipo: ~ de Acción de Gracias, ~ aniversario, ~ benéfica, ~ de bodas, ~ de bienvenida, ~ de camaradería, ~ de caridad, ~ de cumpleaños, ~ de egresados, ~ de enamorados, ~ de familia, ~ de graduación, ~ de Navidad, ~ navideña, ~ de Nochevieja, ~ de negocios, ~ nupcial, ~ pascual, ~ política, ~ de trabajo; ~ anual, ~ mensual; ~ bailable, ~ baile, ~ bingo, ~ show; ~ buffet, ~ a la canasta, ~ comunitaria; ~ de clausura, ~ de despedida, ~ de fin de año, ~ de fin de curso; ~ ejecutiva; ~ de hermandad; ~ formal, ~ de gala, ~ informal, ~ íntima, ~ de sociedad; ~ familiar; ~ fría; ~ hipocalórica, ~ hipercalórica; ~ a la luz de las velas; ~ macrobiótica; ~ oficial; ~ privada; ~ romántica; ~ tradicional; ~ vegetariana;

Atributos: ~ abundante, ~ copiosa, ~ opípara, ~ opulenta, ~ orgiástica, ~ suculenta, ~ suntuosa; ~ aburrida; ~ afrodisíaca; ~ baja en calorías, ~ balanceada, ~ dietética; ~ ceremoniosa; ~ casual; ~ decente; ~ deliciosa, ~ exquisita, ~ gourmet, ~ rica, ~ sabrosa; ~ desabrida; ~ elaborada; ~ elegante, ~ espléndida, ~ estupenda, ~ fastuosa, ~ impresionante, ~ incomparable, ~ magnífica, ~ maravillosa, ~ paqueta, ~ rutilante; ~ inolvidable; ~ frugal, ~ ligera, ~ light, ~ liviana, ~ pesada; ~ modesta, ~ ostentosa, ~ sobria, ~ sofisticada; ~

multitudinaria; ~ nutritiva; ~ proteica; ~ rápida; ~ romántica; ~ saludable, ~ sana; ~ tardía; ~ tranquila;

Sujeto (cena) + acción asociada (objeto + circunstancia): comenzar una ~, concluir una ~, terminar la ~; consistir la ~ en algo (por ejemplo, langosta, salmón, etc.); costar una ~ (una cierta cantidad de dinero); estar lista la ~; estar servida la ~; tener lugar una ~ (en un determinado lugar/ a una cierta hora); quemarse la ~;

Acción + objeto (cena): arruinar alguien una ~; cocinar alguien la ~, hacer alguien la ~, preparar alguien la ~; compartir alguien la ~; consumir alguien la ~; dar alguien la ~ a otra persona; digerir alguien la ~; disfrutar alguien la ~; improvisar alguien la ~; ofrecer alguien una ~; ordenar alguien la ~, pedir alguien la ~; organizar alguien una ~; pagar alguien una ~; patrocinar alguien una ~; presidir alguien una ~; no probar alguien la ~; regar alguien la ~ con algo (por ejemplo, un buen borgoña/malbec, etc.); saborear alguien la ~; servir alguien la ~; terminar alguien la ~; traer alguien la ~;

Acción + circunstancia (preposición + cena): acudir alguien a una ~, asistir alguien a una ~, ir alguien a una ~; disfrutar alguien de la ~; faltar alguien a una ~;

Entidades relacionadas: hora de la ~;

Figura 6: Entrada del lema *cena* (DAELE combinatorio)

desayuno m

Tipo: ~ americano, ~ a la americana, ~ a la española, ~ bufet, ~ campestre, ~ caribeño, ~ casero, ~ continental, ~ irlandés, ~ latinoamericano; ~ de año nuevo, ~ de negocios, ~ de Reyes, ~ de trabajo; ~ cotidiano; ~ completo; ~ dominical, ~ mensual; ~ escolar, ~ familiar; ~ de gala; ~ gratis; ~ privado; ~ proteico; ~ sorpresa; ~ vegetariano;

Atributos: ~ abundante, ~ copioso, ~ opíparo, ~ pantagruélico, ~ soberbio, ~ succulento, ~ sustancial, ~ sustancioso; ~ caliente; ~ decente; ~ delicioso, ~ rico; ~ espléndido, ~ magnífico; ~ frugal, ~ ligero, ~ light, ~ liviano, ~ modesto; ~ magro; ~ nutritivo; ~ predilecto; ~ reconfortante, ~ reparador; ~ saludable; ~ selecto, ~ tardío, ~ temprano;

Sujeto (desayuno) + acción asociada (objeto + circunstancia): costar un ~ (una cierta cantidad de dinero); enfriarse el ~; estar listo el ~; estar servido el ~;

Acción + objeto (desayuno): beber alguien el ~, ingerir alguien el ~, tomar alguien el ~; calentar alguien el ~; cocinar alguien el ~, hacer(se) alguien el ~, preparar alguien el ~; compartir alguien el ~; dar alguien el ~ a otra persona; devorar alguien el ~; disfrutar alguien el ~; encargar alguien el ~; ordenar alguien el ~, pedir alguien el ~; saborear alguien el ~; servir alguien el ~; terminar alguien el ~;

Acción + circunstancia (preposición + desayuno):

Entidades relacionadas: hora del ~, restos del ~;

Figura 7: Entrada del lema *desayuno* (DAELE combinatorio)

merienda f

Tipo: ~ campestre; ~ colectiva; ~ diaria; ~ de la tarde; ~ dulce, ~ salada; ~ escolar; ~ fitness, ~ light, ~ vegana, ~ vegetariana;

Atributos: ~ abundante, ~ copiosa, ~ succulenta; ~ deliciosa, ~ exquisita, ~ magnífica, ~ refinada, ~ rica, ~ sublime; ~ frugal; ~ nutritiva; ~ saludable;

Sujeto (merienda) + acción asociada (objeto + circunstancia): estar lista la ~; estar servida la ~;

Acción + objeto (merienda): comer alguien la ~, tomar alguien la ~; comprar alguien la ~; organizar alguien la~, preparar alguien la ~; terminar alguien la ~;

Acción + circunstancia (preposición + merienda):

Entidades relacionadas: hora de la ~;

Figura 8: Entrada del lema *merienda* (DAELE combinatorio)

2. Análisis de los destinatarios de los diccionarios en estudio

En este apartado analizaremos las secciones explicativas de los dos diccionarios de Ignacio Bosque para observar qué se declara explícitamente sobre sus destinatarios; haremos también referencia a los destinatarios del *Diccionario DAELE combinatorio*, cómo estos se describen en artículos que caracterizan el diccionario que se aspira compilar. Si bien hemos seleccionado solamente el diccionario *PRÁCTICO* de Bosque para la comparación que se hace en este estudio, en esta sección sí consideramos la descripción que se hace en *REDES* de los destinatarios, porque esto permite ver que, aunque *PRÁCTICO* es una edición revisada y ampliada de *REDES*, no hay un cambio sustancial en cuanto al público al que se dirige.

El diccionario *REDES*, en la sección “Presentación”, menciona dos tipos de usuarios: el hablante nativo de español y, también, el estudiante extranjero de español (*REDES*, 2004, xxii - xxiii). Luego, en la sección “Características” de *REDES*, se incluye un pasaje sobre los destinatarios del diccionario que reproducimos a continuación (*REDES*, 2004, xxxvi)

¿Quién puede usar este diccionario?

El diccionario REDES se dirige a todos los hablantes, tengan o no alguna relación profesional con la lengua española. La obra resultará especialmente útil para

- Los estudiantes y profesores extranjeros de español, sea cual sea su lengua materna.
- Los estudiantes hispanohablantes de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Universidad.
- Los traductores de todas las especialidades.
- Los profesores de Lengua Española de todos los niveles de la enseñanza.
- Los periodistas y escritores.
- Los especialistas en el procesamiento automático del lenguaje natural.
- Los lingüistas – de cualquier escuela y orientación – interesados por la relación que existe entre el léxico y la gramática.
- Otros especialistas en múltiples campos del conocimiento (Filosofía, Sociología, Literatura) relacionados directamente con el lenguaje.
(REDES, 2004, p. xxxvi)

Por lo expuesto anteriormente, podemos observar que el diccionario *REDES* cubre un amplio espectro de destinatarios, sin priorizar unos sobre otros.

El diccionario *PRÁCTICO*, en su sección “Presentación”, menciona que:

[...] en este primer desarrollo del proyecto hemos elegido como destinatarios preferentes los estudiantes de español como primera o segunda lengua, así como el numeroso grupo de personas que redactan textos a diario y no encuentran en los diccionarios ni en las gramáticas muchas de las informaciones relativas al uso de las palabras que son necesarias para expresarse con fluidez o para componer un escrito con propiedad. (*PRÁCTICO*, 2006, p. XIII)

En un segundo apartado, denominado “*Diccionario PRÁCTICO del español contemporáneo*”, encontramos el interrogante “¿A quién se dirige?” y lo que sigue como respuesta:

PRÁCTICO resultará muy útil para cualquier persona preocupada por su forma de expresarse.

A un hablante nativo le ayudará a refrescar su conocimiento lingüístico y a seleccionar las palabras idóneas para reflejar cada idea. [...]

PRÁCTICO será de gran interés para profesionales que trabajan con el lenguaje: profesores, correctores, escritores, periodistas o traductores, entre otros. [...]

PRÁCTICO será fundamental para los estudiantes de español, a quienes ayudará a construir de forma correcta y a evitar posibles errores cometidos por influencia de otras lenguas. [...]

Práctico resultará, finalmente, sumamente interesante para todo aquel que disfrute con el idioma. (*PRÁCTICO*, 2006, pp. XXII - XXIII)

En resumen, podemos concluir que los destinatarios del diccionario *PRÁCTICO* pueden ser hablantes nativos, profesores, correctores, escritores, periodistas, traductores o estudiantes de español, es decir, un amplio público con inquietudes muy diferentes. Por ello, como se desprende de este análisis, no está específicamente dirigido a aprendientes de ELE.

Desde sus comienzos el propósito del proyecto DAELE combinatorio fue:

[...] recoger y registrar las combinaciones señaladas, con el objetivo aplicado de brindar asistencia a alumnos de ELE en el aprendizaje del léxico y de tales combinaciones en particular, y colaborar así en mejorar sus macrohabilidades, especialmente en la producción escrita y oral. Se espera que la tarea emprendida nos ayude a lograr, además, una mejor comprensión de las colocaciones y contribuir, aun modestamente, a su definición y caracterización. (Hlavacka y Magariños, 2019, p. 102)

Es importante destacar que el proyecto mencionado recoge y registra las colocaciones a partir de Corpus de textos en línea, como el CORPES XXI y el Corpus de Mark Davies, de Young Brigham University, Utah, no a partir de diccionarios previos, por lo que algunas colocaciones recogidas por *REDES* y *PRÁCTICO* no figuran en las entradas del *DAELE combinatorio* y, afortunadamente, tiene también muchas combinaciones no registradas en estos.

3. Algunas consideraciones sobre el dominio elegido para la comparación

El dominio elegido para el presente estudio, como se indicó más arriba, es el de alimentos y comidas, en particular *almuerzo*, *cena*, *desayuno* y *merienda*, cuyas entradas en ambos diccionarios ya se reprodujeron al describir el corpus empleado para este estudio. La elección de este subdominio y estas unidades léxicas es totalmente arbitraria, pero es importante destacar que las diferencias encontradas entre ambos diccionarios se extienden en realidad a otras unidades del mismo dominio, o a unidades léxicas de otros dominios de categoría nominal. Nuevamente, se hace referencia en este apartado a *REDES*, a pesar de que este diccionario no se tiene en cuenta en la comparación, para dar una idea más acabada de cómo el diccionario *PRÁCTICO* representa una evolución de *REDES*.

En el diccionario *REDES* no aparecen los sustantivos *desayuno*, *almuerzo*, *merienda* y *cena*. En la sección “Cómo se usa *REDES*”, subsección “Algunas preguntas posibles”, encontramos la siguiente interrogación: “¿Por qué no están todas las palabras en este diccionario?”. Reproducimos a continuación la respuesta:

La razón de que este diccionario contenga menos voces que otros muchos radica en que solo algunas palabras restringen a las que las acompañan mediante criterios propiamente lingüísticos. Así, este diccionario no contiene una entrada para el verbo *comer* en la que se informe de las cosas que puede uno comerse (observe que son todas, en realidad; lo que le ocurra después al organismo no es asunto de la lingüística). Tampoco podrá usted buscar la palabra *manzana* y encontrar la lista de acciones que es posible llevar a cabo con una manzana: comerla, venderla, guardarla, fotografiarla, aplastarla o arrojarla a la cabeza de alguien, entre muchísimas más. (*REDES*, 2004, p. xxxiii)

Según la afirmación anterior podemos inferir que *REDES* considera que las voces *desayuno*, *almuerzo*, *merienda* y *cena* no están sujetas a restricciones de combinatoria de orden propiamente lingüístico. Si bien es cierto que la combinatoria de estas unidades no está determinada

lingüísticamente, si uno observa los colocativos en las entradas para *almuerzo*, *cena*, *desayuno* y *merienda*, puede advertir que todos ellos son necesarios para un aprendiente de español que tiene que producir un texto o pasaje de texto sobre las entidades en cuestión y que, probablemente, no conozca estos colocativos o no los tenga en su léxico activo. En la cita se menciona a la palabra *manzana*. El diccionario *DAELE combinatorio*, al ser un diccionario diseñado específicamente para aprendientes del español, sí incluye entre sus entradas léxicas la correspondiente a *manzana* (figura 9).

manzana

Tipo: ~ deliciosa, ~ roja, ~ verde; ~ asada, ~ en compota, ~ rallada;

Atributos: ~ ácida, ~ dulce; ~ arenosa; ~ madura, ~ verde; ~ podrida;

Sujeto (manzana) + acción asociada (+ objeto + circunstancia): madurar una ~; podrirse una ~;

Acción + objeto (manzana): asar alguien una ~; morder alguien una ~; pelar alguien una ~; rallar alguien una ~;

Entidades relacionadas: cáscara de una ~, corazón de una ~, pulpa de una ~; dulce de ~, mermelada de ~; jugo de ~; pastel de ~, tarta de ~; puré de ~;

Figura 9: Entrada del lema *manzana* (*DAELE combinatorio*)

Cabe mencionar que el diccionario *REDES* sí incluye los verbos *desayunar*, *almorzar*, *merendar* y *cenar*.

En la Presentación del diccionario *PRÁCTICO* se hace una comparación con el diccionario *REDES* en la que se indica que “*REDES* contiene alrededor de 8000 entradas, mientras que *PRÁCTICO* se acerca las 14 000; *REDES* contiene alrededor de 200 000 combinaciones, mientras que *PRÁCTICO* eleva esa cifra a casi 400 000. (*PRÁCTICO*, 2006, p. XIV). Este aumento considerable en el número de entradas léxicas puede explicar que en el diccionario *PRÁCTICO* se encuentren las entradas para el dominio comidas del día - *desayuno*, *almuerzo*, *merienda* y *cena* - así como también los verbos correspondientes: *desayunar*, *almorzar*, *merendar* y *cenar*.

El diccionario *DAELE combinatorio* es un diccionario que se encuentra en desarrollo. Se ha terminado la etapa de recopilación y registro de las solidaridades de las unidades léxicas de dominios nominales y se está

trabajando en la recopilación de las solidaridades de las unidades léxicas de dominios verbales y adjetivales. En consecuencia, no podemos realizar la comparación de las unidades léxicas de dominios verbales. Por todo lo expuesto, en la siguiente sección se procederá a la comparación de las unidades léxicas nominales entre los diccionarios *PRÁCTICO* y *DAELE combinatorio*.

4. Análisis de las entradas del dominio nominal comidas del día en el diccionario *PRÁCTICO*

En el diccionario *PRÁCTICO* las entradas de *almuerzo*, *cena*, *desayuno* y *merienda* pertenecen a la categoría de entradas simples. El objetivo de las entradas simples es ofrecer la combinatoria de la palabra. Si se observan las entradas correspondientes a este diccionario reproducidas en las figuras 1, 2, 3 y 4, se advierte que las combinaciones más frecuentes están agrupadas en las siguientes categorías: con adjetivos, con sustantivos, con verbos y con preposiciones. Al interior de cada categoría el signo de la doble barra (||) separa bloques de combinaciones. Las entradas incluyen ejemplos de uso, pero solamente para una o dos colocaciones por categoría.

Vamos a analizar con mayor detalle la entrada que registra las combinaciones que corresponden al sustantivo *desayuno*. La microestructura de esta entrada, como la de las demás, se basa en la categoría léxica de los colocativos de *desayuno* y, al interior de cada categoría, los colocativos se agrupan en bloques por criterios que parecen ser semánticos, pero que no siempre se aplican de manera estricta. La unidad léxica *desayuno* presenta combinaciones con adjetivos, sustantivos, verbos y preposiciones. Hay diferentes bloques de combinaciones con adjetivos, con verbos y con preposiciones. Vamos a intentar inferir el análisis semántico que subyace a los bloques para los adjetivos. Por limitaciones de espacio, no se hará referencia a las otras categorías, pero lo dicho para los adjetivos aplica, con las modificaciones del caso, para las otras categorías.

El primer bloque en la categoría CON ADJS incluye adjetivos relacionados con el impacto que tiene la comida en cuestión en el estado físico o de salud de una persona (*equilibrado, sano, energético, nutritivo*). El segundo bloque comprende adjetivos relacionados con la cantidad de comida, que expresan gran cantidad (*abundante, fuerte, opíparo, potente, copioso*) y el tercer bloque considera adjetivos relacionados con la cantidad de comida que expresan poca cantidad (*ligero, liviano, frugal, pequeño*). El cuarto bloque incluye adjetivos que expresan cuán agradable es el desayuno al gusto de las personas (*delicioso, rico, espléndido, sabroso, apetecible*), pero contiene el adjetivo *suculento*, que por proximidad semántica debiera estar en el segundo bloque. El quinto bloque hace referencia a tres adjetivos que establecen tipos de desayuno (*informal, de trabajo, escolar*). El sexto bloque incluye un adjetivo que indica frecuencia (*diario*) y otro que indica un tipo de almuerzo (*tradicional*). Y por último encontramos un séptimo bloque con el adjetivo *informativo*, que es difícil de categorizar, pero que podría estar en el quinto bloque. También podemos observar que los adjetivos hacia el interior de los bloques no están ordenados entre sí, ni tampoco alfabéticamente. Observamos, por ejemplo, la siguiente ordenación: *equilibrado, sano, energético, nutritivo*.

La unidad léxica *almuerzo* también presenta combinaciones con adjetivos, sustantivos, verbos y preposiciones. En la categoría de combinaciones CON ADJS, en la que también nos concentraremos en este caso, encontramos diferentes bloques. El primer bloque plantea el tipo de almuerzo (*de trabajo, privado, familiar, popular*). El segundo bloque establece el tipo de almuerzo según su propósito (*de despedida, de honor, de bienvenida*). El tercer bloque determina otros tipos de almuerzo, en general según el grado de formalidad (*informal, protocolar, de gala, oficial*). El cuarto bloque establece el modo en que se toma el almuerzo (*rápido*) y el momento del día (*tardío*). El quinto bloque indica la cantidad de comida, expresando gran cantidad (*suculento, copioso, opíparo*) y el sexto bloque plantea la cantidad de comida, expresando poca cantidad (*escaso, frugal*). El séptimo bloque mezcla adjetivos que expresan cuán agradable es la comida a la que se hace referencia gusto (*delicioso*) y cuánto impacta en el

recuerdo (*espléndido, memorable*). El octavo bloque expresa el grado de tensión o serenidad que caracteriza al almuerzo (*tenso, distendido, relajado*). El noveno bloque indica la frecuencia con que se lleva a cabo un determinado almuerzo (*dominical, mensual*). El décimo bloque incluye tipos de almuerzo según lugar u ocasión (*campestre, navideño*). El último bloque refiere un atributo del almuerzo que se relaciona con su composición (*compuesto (de algo)*).

Si observamos las combinaciones de las restantes unidades léxicas (*cena* y *merienda*), vemos que las mismas no muestran coherencia en los criterios semánticos de agrupación combinatoria. Por ejemplo, *merienda* tiene un primer bloque donde se mezclan adjetivos que indican cantidad de comida (*generosa, suculenta*) con adjetivos que expresan cuán agradable es la comida al gusto del comensal (*rica, deliciosa*) y un adjetivo que expresa el grado de serenidad que caracteriza a la merienda (*relajante*). Y lo mismo ocurre con la entrada de *cena*. En otras palabras, las entradas analizadas en PRÁCTICO no siempre reflejan sistematicidad en la determinación de los bloques semánticos.

En este apartado vamos a analizar también las combinaciones de los sustantivos con verbos. Por ejemplo, la unidad léxica *cena* presenta, al igual que las otras tres, combinaciones con verbos. En el primer bloque, combina con *tener lugar*, por lo que el sustantivo *cena* sería sujeto de la oración. En este caso, el usuario tiene que darse cuenta por sí mismo de esta información. En el segundo bloque, *cena* coloca con los verbos *hacer* y *preparar*, por lo que el sustantivo cumple la función de objeto. En este último caso, se ofrece un ejemplo con el verbo *preparar* que podría ayudar al usuario a inferir la estructura argumental: *Cada día le toca a uno preparar la cena para los demás*. En el tercer bloque, *cena* coloca con los verbos *organizar*, *celebrar*, *ofrecer* y *servir*, pero no se incluye ningún ejemplo. En el cuarto y quinto bloque observamos los verbos *compartir* y *prometer*, respectivamente. Y, por último, el sexto bloque incluye los verbos *invitar (a)*, *asistir (a)* y *participar (en)*. En este último caso, vemos entre paréntesis las preposiciones que acompañan a los verbos para construir las oraciones. En este apartado de la entrada advertimos,

entonces, que no está claro en todos los casos cuál es el rol del sustantivo en la estructura argumentativa de los verbos con los que se combina.

5. Breve descripción de la metodología para la redacción de las entradas léxicas del diccionario *DAELE combinatorio*

En esta sección se describe la metodología de trabajo para la recolección y el registro de la combinatoria léxica en el proyecto *DAELE combinatorio*. Para recolectar las unidades registradas en este proyecto se trabaja fundamentalmente con corpus de textos en línea, especialmente con el *CORPES XXI* de la Real Academia Española y el corpus del español de Mark Davies de Young Brigham University, Utah, ambos en permanente actualización. Estos se complementan con exploraciones en sitios de Internet y consultas a informantes. El trabajo con corpus garantiza, en palabras de Sinclair (1991), la representación de hechos sobre la lengua más que la opinión del lexicógrafo sobre la lengua. Sin embargo, la introspección del informante y del lexicógrafo no se debe descartar. Como señala el propio Bosque, cuando se hace lingüística DE corpus (mayúsculas de Bosque), se reducen las distinciones teóricas y se confía en lo que muestran los textos y las estadísticas. Él propone hacer lingüística CON corpus, es decir, utilizar el corpus como fuente de datos y de paradigmas léxicos (mientras que la introspección de los hablantes aporta juicios). El corpus está, por tanto, al servicio del investigador, que lo filtra por medio de la introspección (Bosque, 2004).

El trabajo por dominios léxicos en el proyecto permite discriminar las solidaridades propias de ciertos lexemas y las que estos comparten con lexemas pertenecientes al mismo dominio o subdominio. El trabajo con dominios léxicos nominales ha permitido establecer un esquema del tipo de solidaridades que pueden darse con esta categoría gramatical en función de las propiedades sintáctico-semánticas de ella.

La estructuración de las entradas en el registro que aquí se propone respondería a las propiedades sintáctico-semánticas de la categoría del lexema bajo tratamiento y, al interior de cada categoría sintáctico-semántica, las combinaciones se estructuran también por proximidad

semántica y, al interior de cada grupo semántico, por orden alfabético. La suposición que subyace a esta estructuración es que tiene mayor potencial pedagógico, ya que podría pensarse que ayuda a crear redes léxicas en la mente del hablante no nativo. La diferencia que se advierte cuando observamos las entradas de *DAELE combinatorio* y las comparamos con el diccionario *PRÁCTICO* es que el agrupamiento por proximidad semántica y el ordenamiento alfabético al interior de cada bloque se llevan a cabo de manera más sistemática.

Para el diccionario *DAELE combinatorio* se han establecido esquemas de recolección para cada categoría gramatical. Para el sustantivo reconocemos 6 (seis) tipos de combinaciones y existe la posibilidad de que no siempre se encuentren instancias para todos los tipos de combinaciones (figura 10).

- tipo: adjetivo/sintagma preposicional/sustantivo que codifica tipo de entidad
- atributo: adjetivo/sintagma preposicional que codifica epíteto o atributo descriptivo o evaluativo
- entidad como sujeto + verbo asociado
- verbo asociado + entidad como objeto
- verbo + circunstancia (preposición + entidad)
- entidad relacionada

Figura 10: Esquema de recolección para sustantivos (Equipo Proyecto *DAELE*)

6. Análisis de las entradas del dominio nominal comidas del día en el diccionario *DAELE combinatorio*

Las categorías de la microestructura de las entradas en el diccionario *DAELE combinatorio* no se basan meramente en categorías léxicas, sino que son de orden semántico-sintáctico. Al interior de cada categoría (Tipos, Atributos, Sujeto (entidad) + verbo), etc.), los colocativos se organizan en bloques semánticos o en grupos que se organizan por proximidad semántica. Al interior de estos bloques, las colocaciones se organizan alfabéticamente y, entre sí, los bloques de colocativos próximos semánticamente se organizan alfabéticamente. Los diferentes bloques

semánticos están separados por punto y coma, los colocativos en el interior de cada bloque están separados por comas.

En la unidad léxica *almuerzo* podemos observar la distinción entre Tipo y Atributos en las dos primeras categorías de la entrada. Bajo Tipo se incluyen colocaciones que se pueden expresar mediante adjetivo, sintagma preposicional y/o sustantivo y que codifican Tipo de entidad. Bajo Atributos se registran colocaciones que se expresan mediante adjetivos y, ocasionalmente, sintagmas nominales y que codifican atributos descriptivos o evaluativos. En el diccionario *PRÁCTICO* veíamos cómo se incluían en un mismo bloque semántico adjetivos que codificaban atributos con otros que codificaban Tipos de almuerzo. Parece importante, sin embargo, establecer la distinción entre colocativos que sirven para subclasificar la entidad y colocativos que sirven para describirla y evaluarla, y que tal distinción se refleje en dos categorías distintas en la microestructura de las entradas. En efecto, esta distinción es importante, ya que tiene consecuencias gramaticales como, por ejemplo, el hecho de que los colocativos que expresan tipo de entidad y que la subclasifican no pueden ser intensificados (**un almuerzo muy laboral*, **un almuerzo muy escolar*), mientras que los que describen y evalúan pueden ser intensificados (*un almuerzo muy nutritivo*, *un almuerzo muy succulento*). Esta distinción incrementa el valor pedagógico del diccionario, ya que el docente que utilice el diccionario en clase podrá abordar esta distinción, o el usuario mismo puede ser remitido en el diccionario a una sección gramatical que aborde este tipo de reactancias gramaticales.

Por otra parte, en lo que respecta al trabajo por dominios léxicos, esta metodología permite establecer de manera más efectiva que si se trabajara cada lexema separadamente la combinatoria común a un grupo de lexemas que pertenecen al mismo dominio o subdominio. En nuestro análisis, las entradas de *almuerzo*, *cena*, *desayuno* y *merienda* tienen bloques semánticos similares como, por ejemplo, los que agrupan la combinatoria según impacto en el gusto de los comensales (*delicioso*, *exquisito*, *sabroso*), según día o frecuencia (*anual*, *diario*, *dominical*, *mensual*, etc.), según

cantidad de comida que expresa mucha cantidad (*abundante, copiosa, succulenta, etc.*) o poca (*ligera, light, liviana*) etc.

Antes de completar este análisis, vamos a analizar la unidad léxica *cena*, para atender a otras dos categorías del esquema de recolección. Si observamos la entrada de esta unidad léxica y de las restantes en *DAELE combinatorio*, advertimos la presencia de otras dos categorías en la microestructura del diccionario, claramente delimitadas entre sí, con relación a los usos de los verbos: sujeto (entidad) + verbo asociado (primera categoría) y verbo asociado + entidad como objeto (segunda categoría). Nos parece importante esta distinción porque, en la primera categoría, el sustantivo cumple la función de sujeto y, en la segunda categoría, cumple la función de objeto. En *DAELE combinatorio* podemos observar que *cena*, como sujeto, coloca con *comenzar, concluir, terminar, etc.* y, como objeto, con *cocinar, hacer y preparar alguien*. Esta distinción permite ver claramente qué argumento del verbo realiza la unidad léxica sobre la que versa la entrada (el argumento sujeto o el argumento objeto) y brinda información para la construcción correcta de la cláusula. El diccionario *PRÁCTICO*, como ya señalamos, no tiene una categoría distinta para los verbos cuando el sustantivo funciona como sujeto y cuando funciona como objeto, lo que puede dar lugar a confusión, especialmente para los aprendientes de español como lengua extranjera.

Conclusiones

En el presente trabajo hemos analizado dos diccionarios combinatorios del español, el diccionario *PRÁCTICO* y el diccionario *DAELE combinatorio* en lo que respecta a la información que proporcionan sobre el léxico básico de la lengua y la estructuración de las entradas. Ocasionalmente, nos hemos referido a un tercer diccionario (*REDES*) como antecedente de *PRÁCTICO*. Hemos observado que los diccionarios *REDES* y *PRÁCTICO* incluyen entre sus destinatarios a aprendientes de ELE, pero no están diseñados exclusivamente para este público. El diccionario *DAELE combinatorio* fue concebido desde su inicio como un diccionario para aprendientes de ELE,

teniendo en cuenta que estos necesitan información tanto sobre combinaciones relacionadas con palabras abstractas como concretas. En una primera versión del diccionario pretendemos registrar fundamentalmente las palabras concretas del vocabulario de dominio básico de la lengua, las que presentan un sinnúmero de combinaciones que el estudiante de español como lengua extranjera desconoce y necesita aprender.

Con respecto al análisis de las entradas del diccionario *PRÁCTICO* y del diccionario *DAELE combinatorio*, pudimos observar que hay diferencias significativas en la microestructura y, también, en el modo en que registran y en que se ofrece información al usuario. El diccionario *DAELE combinatorio* realiza una distinción importante entre los colocativos de naturaleza adjetiva y los de naturaleza verbal. En el primer caso, el diccionario distingue entre colocaciones de categoría Tipos y las de categoría Atributos. En el caso de los verbos, distingue si el sustantivo ocupa la función sujeto u objeto. El diccionario *PRÁCTICO* no hace una distinción tan clara en estos casos. También hay diferencia entre ambos diccionarios en la sistematicidad con que se agrupan las colocaciones por proximidad semántica. Y por último, también hay diferencia en la sistematicidad en el uso del ordenamiento alfabético al interior de los bloques semánticos y entre ellos.

Si bien existen diccionarios de combinatoria léxica del español como *REDES* y *PRÁCTICO* que responden a estándares muy altos de calidad, estos no representan toda la combinatoria léxica de interés para los aprendientes de español como lengua extranjera y existe, en consecuencia, la posibilidad de efectuar un aporte a esta área de la Lexicografía del español desde el diccionario *DAELE combinatorio*.

Es también oportuno aclarar que las conclusiones presentadas en este trabajo deben considerarse como preliminares, ya que también debe tenerse en cuenta que la utilidad o no de la información que se provee en una unidad léxica debe ser validada mediante la investigación de su uso en contextos de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Alonso-Ramos, M. (2017). Diccionarios combinatorios. En: *Estudios de Lingüística del Español*, 38, pp. 173-201.

Bosque, I. (Dir.). (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM.

Bosque, I. (Dir.). (2006). *PRÁCTICO. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Ediciones SM.

Hlavacka, L. y Magariños, V. (2019). Diccionario Pedagógico de Combinatoria Léxica de Español: Propuesta de Investigación, Metodología y Avances. En: M. L. Perassi y M. Tapia Kwiescen (eds.). *Palabras como puentes: estudios lexicológicos, lexicográficos y terminológicos desde el Cono Sur*. Buena Vista Editores.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.

Nota biográfica

Paola Beatriz Parra

Docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Su principal área de interés es la lingüística y, dentro de ella, ha desarrollado varias líneas de profundización: lexicología y lexicografía, terminología, traducción y gramática Sistémico-Funcional.