

De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios

From Revision to Rewriting: Itineraries of the Written Productions of University Students

María Cecilia Pereira¹ Elena Valente²

Para citar este artículo: Pereira, M. C.; Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214.

Recibido: 15-noviembre-2014 / **Aprobado:** 10-diciembre-2014

Resumen

Se analiza el recorrido realizado por estudiantes universitarios para elaborar la versión final de un informe de investigación en el contexto de los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires. Se compara la versión inicial y final de un informe elaborado por los alumnos. A fin de destacar la importancia de los procesos de reescritura en las primeras etapas de formación de los alumnos, se exploran las diferencias entre revisión, corrección y reescritura. En la población considerada se pudo observar que la reescritura que los estudiantes hacen de sus trabajos iniciales favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición del modo de lectura crítica de textos. Los resultados muestran las fortalezas de propuestas pedagógicas que conciben a la escritura como una práctica situada y estimulan actividades de reescritura derivadas de una reflexión sobre el lenguaje y la discursividad.

Palabras clave: comunidad académica, lectura crítica, representaciones sociales

Abstract

This paper analyzes the itinerary undertaken by university students to develop the final version of an investigation report on workshops of reading and writing of the department of semiology of the University of Buenos Aires. It compares the initial and final version of a report prepared by the students. In order to emphasize the importance of the process of rewriting in the early stages of formation of the students, the differences between revision, correction, and rewriting are explored. In the considered population it was possible to observe that the rewriting that the students do of their initial works, favored both the appropriation of the theories and the acquisition of the way of critical reading of texts. The results show the strengths of pedagogical proposals that conceive writing as a situated practice and stimulate rewriting activities derived from a reflection on the language and discursivity.

Keywords: academic community, critical reading, social representations

- 1 Profesora en letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina), adjunta en la Cátedra Arnoux de Semiología en el Ciclo Básico Común (UBA). Correo electrónico: mcpereira.pereira6@gmail.com
- 2 Profesora en letras y especialista en procesos de lectura y escritura (Universidad de Buenos Aires, Argentina), jefa de trabajos prácticos en la Cátedra Arnoux de Semiología en el Ciclo Básico Común (UBA) y el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: elenavalente@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Tanto en las prácticas docentes como en las propias de la investigación, el equipo que integramos ha concebido la escritura como una herramienta semiótica fundamental para el desarrollo intelectual. Es por eso que hemos destacado la importancia de abordarla en sus vínculos con las diversas prácticas sociales en las que se integra, evitando reducir el trabajo con la escritura al dominio de normas propias de una suerte de “alfabeto” de la ciencia o a la exclusiva resolución de un problema retórico (Arnoux, 2009a, 1996; di Stefano y Pereira, 2013, 2004, 1997; Pereira y Valente, 2014; Valente, 2009).

En efecto, la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior demanda una progresiva inserción del alumno en las prácticas propias de la comunidad universitaria. La lectura crítica de diversos materiales y su estudio, la exposición oral o escrita de lo aprendido, su evaluación y el establecimiento de relaciones con las problemáticas propias del momento histórico en el que surgen, el análisis comparativo de distintos abordajes de los temas estudiados, la intervención en debates, la elaboración de trabajos prácticos y de monografías, la resolución de evaluaciones presenciales o domiciliarias, son solo algunas de las actividades que los estudiantes suelen realizar en este nivel de formación para las que el dominio de normas y de formatos, más o menos estandarizados, resulta insuficiente.

En este trabajo nos referiremos a una práctica frecuente en los primeros años de estudio: la realización guiada de una investigación acotada y la comunicación de sus resultados. En tal contexto, analizamos las reescrituras de un informe de investigación que realizaron estudiantes de Ciencias sociales y humanas de primer año de la Universidad de Buenos Aires en los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología a cargo de la Dra. E. Arnoux durante el primer semestre del año 2014. El trabajo, que asocia una investigación mayor sobre las dificultades de los estudiantes para

integrarse exitosamente en la universidad, presenta la descripción de la primera versión de las conclusiones del informe y la autorreescritura efectuada a partir de una consigna del docente. La hipótesis de la que partimos es que la realización de prácticas propias del ámbito universitario que estimulan entre los estudiantes una reflexión enriquecedora de sus representaciones de la comunidad académica —tanto en cuanto al tratamiento de los temas como a los modos de enunciarlos— promueve en el proceso de revisión de los escritos no solo actividades vinculadas con la corrección, sino reescrituras que constituyen un salto cualitativo respecto del escrito inicial. Estas reescrituras dan cuenta de procesos de reorganización conceptual tanto referidos al discurso mismo como al objeto de su investigación.

REVISIÓN Y REESCRITURA

Los diversos abordajes sobre las operaciones que la escritura involucra coinciden en jerarquizar la importancia de la aplicación de estrategias de control sobre el propio escrito; de allí la relevancia que se le otorga a este momento en el diseño de propuestas para una pedagogía de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de formación. Los desarrollos actuales suelen designar indistintamente esta etapa como “revisión”, “corrección”, “examen” o “reescritura”. Tales denominaciones homologan operaciones de distinto nivel e impacto en la producción de un escrito en cuyas diferencias es importante indagar.

Las reflexiones provenientes de la psicología cognitiva consideran la “revisión” entre las instancias básicas del proceso de redacción propiamente dicho, junto a la planificación y a la traducción (Flower y Hayes, 1980, 1981, entre otros; García Debanc, 1990; Fayol, 1997; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). Dicho subproceso puede ser el producto de una relectura consciente y planeada por el escritor con miras a evaluar lo que ha producido y eventualmente a escribir otro texto, o bien desencadenarse de manera

más espontánea a partir de la observación de lo que se ha escrito o de su relación con lo que se había planificado (Flower y Hayes, 1996 [1981]). Más allá de esta distinción que consideramos importante, la mayor parte de los ejemplos de revisión propuestos en la investigación de la que deriva este modelo muestra las consideraciones de los escritores sobre tramos breves de lo escrito y los cambios producidos recursivamente a medida que se va redactando. Dichos subprocesos llevados a cabo por el escritor —denominados de “examen” o de “revisión” indistintamente— dan lugar a que este implemente ajustes en su plan o realice una “corrección”, consistente en enmiendas o reformulaciones del escrito en elaboración. El siguiente protocolo ilustra este proceso:

(Plan) Bueno, primer día de clases... anota nada más que una posibilidad.

(Traducción)

¿Puedes imaginarte cómo sería tu clase de castellano el primer día de clase?

(Examen) **No me gusta esta oración, es horrible. Suena a charla temática.**

(Examen) **Ay Dios, cada vez estoy más cerca...**

(Plan) Podría destacar un poquito más el tema de los sexos.

(Traducción)

Cuando una entra en la clase de castellano el primer día una está interesada, está

pensando en los muchachos, en las tareas y en el profesor.

(Revisión) **Esto es intrascendente... es un desastre.** (Flower y Hayes, 1996 [1981], p.10).

Desde esta aproximación, escribir implica resolver un problema retórico y la revisión, como subproceso, habilita la introducción de modificaciones que apuntan a que el escrito logre la finalidad buscada y a la adecuada construcción del destinatario. El ejemplo citado muestra el tipo de examen que realiza el escritor que valora efectos de genericidad (Adam y Heidemann, 2004) no

deseados en la formulación inicial de una oración (“Suena a charla temática”), aspectos estéticos (“es horrible”) o vinculados con la pertinencia (“es intrascendente”). Tales actividades de revisión se desarrollan en relación con un plan trazado por el escritor (“primer día de clases”), plan que también va ajustando a medida que escribe (“destacar el tema de los sexos”).

El peso que tiene la planificación en este modelo ha llevado a Bessonnat (2000) a afirmar que en los desarrollos cognitivistas, la redacción parece ser pensada como la transcripción (en el ejemplo se usa el término “traducción”) de una representación mental planeada por el escritor. En consecuencia, la escritura que deriva del proceso de revisión es concebida como un intento por mejorar la adecuación del texto en curso a dicha representación, implementando un tipo de corrección que tiende a ajustar el escrito al plan previo. En ese sentido, para este modelo, la revisión siempre constituye un proceso reflexivo sobre la propia producción escrita que considera muy escasamente la intervención de otros factores de tipo social o vinculados con la interacción que puedan operar en esta instancia.

Las propuestas pedagógicas derivadas de este tipo de modelos han procurado orientar esa autorreflexión sobre el texto a partir de preguntas o señalamientos que apuntan a aspectos globales y locales del escrito. La elaboración de guías o de cuestionarios que focalizan la revisión en el control de aspectos gramaticales y sintácticos, en el ajuste de la organización de párrafos y apartados y en la atención a las partes del género, es una práctica corriente en las propuestas que atienden al proceso de escritura en escritores inexpertos. Con su aplicación —sea que se promueva la autorrevisión o la revisión del texto de otro— se estimulan actividades individuales centradas en la interacción entre el texto y su lector/escritor que buscan mejorar la resolución retórica del texto. Si bien es frecuente que los estudiantes declaren que dichos procedimientos resultan reiterativos o incluso aburridos, este tipo de revisión permite ver

el texto propio como objeto y la versión final como el resultado de un trabajo reflexivo.

Ahora bien, no es este el único procedimiento que puede guiar la revisión. En este trabajo partimos de un abordaje de la redacción inspirado en la mirada sociosemiótica de las reflexiones pioneras de M. Bajtín (1984[1979]), que concibe la escritura como una práctica social e históricamente situada. Esta perspectiva considera especialmente las diversas actividades en las que la producción escrita se integra y los espacios sociales en los que se desarrolla. Asimismo, las experiencias y las interacciones de las que participa el escritor y, sobre todo en el caso de las prácticas vinculadas con su formación, los aprendizajes que realiza impactan en su producción y correlativamente en los modos que adquiere la revisión de su escrito.

En síntesis, la revisión es concebida desde este marco como una actividad crítica que el escritor desarrolla atendiendo no solo al propio escrito, a su finalidad y a su destinatario, sino también a la evaluación de las prácticas en las que se ha involucrado, a las experiencias realizadas en el campo en el que el escrito circulará, a aprendizajes nuevos sobre el tema y sobre la comunidad discursiva (Beacco, 2004) que lo aborda.

Estas consideraciones conducen a diseñar propuestas pedagógicas en las que medien, entre la escritura inicial y la versión final, un recorrido de experiencias significativas y una instancia de evaluación de dichas experiencias que al estudiante le permitan interrogar las primeras versiones de sus escritos desde las prácticas sociales e interaccionales en las que ha participado. De allí que la revisión de un texto en este tipo de propuestas genere enmiendas de la versión inicial y, junto con ellas, transformaciones en la representación semántica del texto a producir que exceden lo retórico. Lo que Jitrik (2000) ha denominado “reescritura” ilustra claramente esta forma de revisión que consideramos fundamental en la formación de un escritor en el nivel superior.

Según Jitrik, la reescritura es una actividad que resulta de la instauración de una interpretación

no necesariamente prevista en el momento de la escritura. El autor ha subrayado que, mientras el escritor lleva a cabo este tipo de revisión, algunos pasajes del texto pueden cambiar y otros no. Así, el escritor puede decidir la conveniencia de no alterar ciertos segmentos de su texto, o bien elegir trabajar sobre alguno/s de ellos y descartar otros. Ello implica que el concepto de “reescritura” no asume como rasgo el requisito fundamental que gran parte del texto —o, incluso, este en su totalidad— se modifique, ni tiene por objeto central el control de la concordancia, de las series anafóricas o bien de la ortografía. El objeto de las operaciones de reescritura es distinto, pues se vincula semánticamente con la construcción del sentido, con cuestiones conceptuales e interpretativas. Dicha operación es vista, entonces, como una *sobreescritura* porque se trata de escribir en un segundo momento. En función de ello, la noción de reescritura se vincula con la de borrador, entendido como el testimonio del proceso de escritura; con la de una memoria textual de la que el escritor puede valerse o con la de versiones cuyas puntuaciones y texturas se resignifican (Jitrik, 2000, p.85). Por eso, la reescritura no supone el logro de una “traducción” adecuada de una representación semántica preexistente, sino que es el resultado de una nueva representación semántica que enriquece la inicial tanto en los aspectos genéricos como en los enunciativos y los conceptuales.

Con el propósito de que estos procesos de resignificación tengan lugar en el contexto de una pedagogía de la escritura en el nivel superior, y de que la reescritura resulte una instancia epistémica que permita nuevas interpretaciones a partir de la lectura del propio texto e incluso estimule la producción de nuevos conocimientos, es necesario que los estudiantes participen de prácticas guiadas propias de esta etapa de formación que los ayuden a comprender los recortes temáticos y los modos de comunicar específicos de la comunidad discursiva académica en la que se integran. Este tipo de trabajo, que describiremos a

continuación, es el que ha sido realizado por los estudiantes cuyos informes analizamos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y METODOLOGÍA EMPLEADA PARA EL ANÁLISIS DEL CORPUS

Los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología se desarrollan en un total de doce encuentros, de carácter semanal, a lo largo de un cuatrimestre. Se encuentran integrados al dictado de la materia en la que, además, se abordan temas tales como la teoría del signo, la teoría de la enunciación y la teoría de la argumentación. La materia es cursada por alumnos de primer año de diversas carreras de Ciencias Sociales y Humanas (entre otras, Comunicación social, Psicología, Diseño de imagen y sonido, Historia y Letras).

Uno de los objetivos de las secuencias didácticas implementadas en el taller es proveer a los estudiantes de herramientas para leer críticamente debates del campo social. El que abordamos en la secuencia que comentaremos fue un debate sobre el sexismo lingüístico desencadenado a partir de la publicación, en el año 2002, de una serie de guías para el uso de un lenguaje no sexista que desaconsejaban el empleo del masculino genérico. Con el propósito de que los estudiantes participaran de una experiencia investigativa que los acercara al tema, una de las actividades propuestas inicialmente fue la sustanciación de una encuesta sobre usos lingüísticos elaborada por la cátedra y la elaboración de un informe sobre sus resultados. El cuestionario se detuvo en dos aspectos: el modo como los encuestados preferían referirse a la mujer que ejerce la presidencia de un país (“presidente” o “presidenta”) y la proveniencia de sus conocimientos u opiniones sobre el tema (si lo habían abordado en situaciones de interacción social o si habían realizado lecturas sobre él). A cada una de las tres preguntas estructuradas con las que se indagaban los aspectos mencionados le siguió una pregunta de carácter abierto en la que los encuestados podían ampliar o justificar las opciones que habían seleccionado.

Antes de la sustanciación de la encuesta, los alumnos leyeron un capítulo de un manual que describía los rasgos de los trabajos de investigación de campo y un informe de investigación derivado de una encuesta sobre la orientación vocacional de estudiantes de nivel medio (Arnoux *et al.*, 2009b, pp.245-248) que tomaron como referencia para la elaboración del trabajo requerido.

El informe solicitado a los estudiantes era de tipo académico y debía dar cuenta de los resultados de la encuesta, por lo que los ponía en la situación de tener que construir discursivamente una imagen del investigador que resultara aceptable para la comunidad universitaria entre la que circularía el escrito. La construcción de un *ethos* (Maingueneau, 2002) académico fue, como veremos, uno de los desafíos de la actividad. El otro era lograr la producción de un informe que respondiera a las finalidades que se le asignan al género en el contexto de la comunicación de investigaciones de campo. Además de familiarizarlos con prácticas frecuentes en los estudios superiores, la redacción del informe obligaba a los alumnos a explicitar algún tipo de interpretación de los datos obtenidos que, al mismo tiempo, dio cuenta de las propias representaciones sobre la lengua de las que partían para la elaboración del escrito.

Una vez realizada la encuesta y el informe correspondiente, los estudiantes participaron de una secuencia de actividades que los puso en contacto con distintas prácticas propias de la formación superior. En primer lugar, leyeron el debate sobre el sexismo lingüístico en el que catedráticos y comunicadores sociales, desde distintas perspectivas teóricas, se posicionaban respecto de los usos del femenino o del masculino genérico.³ Luego de esta lectura, que les permitió conocer distintas opiniones en torno de este tema, se les propuso el análisis de algunas perspectivas teóricas sobre el lenguaje

3 Los artículos leídos fueron: “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, de I. Bosque; “Sexismo lingüístico, June Fernández contra Ignacio Bosque”, de J. Fernández; “La representación de lo femenino y de lo masculino en la lengua”, de C. Alario *et al.*; “Lengua y sexismo: un debate que no cesa”, de P. Álvarez de Miranda, y “Un manual no sexista gramaticalmente correcto” de A. M. Medina Guerra.

con el fin de que pudieran interpretar los marcos desde donde se presentaban los puntos de vista del debate.⁴ Los estudiantes expusieron por escrito las distintas posiciones sobre el sexismo lingüístico, hicieron un análisis comparativo de dichas posturas y vincularon la polémica leída con los abordajes teóricos que permitían explicar las posiciones adoptadas, entre otras actividades. El último punto del recorrido fue la revisión de las conclusiones del informe elaborado al comenzar el curso.⁵

A continuación presentamos el análisis de la primera versión de las conclusiones del informe y de la reescritura realizada por su autor al final del curso. En nuestro análisis hemos empleado metodologías primordialmente cualitativas. Nos servimos de herramientas provenientes del análisis del discurso para describir los rasgos de ambas producciones. Registramos el modo en que resolvían el género, caracterizamos el *ethos* discursivo de las distintas versiones y de la interpretación de los datos presentes en las conclusiones de la encuesta, inferimos representaciones de los alumnos sobre el objeto de la investigación —el lenguaje y sus usos— y la finalidad de dicha tarea. El análisis comparativo de la versión inicial y la final nos

permitió establecer los rasgos de la reescritura realizada por los estudiantes e inferir modificaciones en sus representaciones acerca del escritor, del escrito a producir y del objetivo de una investigación en el campo académico.

La muestra que consideramos se encuentra conformada por 55 informes escritos elaborados en dos de los talleres en los que se implementó la secuencia. Los alumnos, que tenían entre dieciocho y veinticinco años, cursaban por primera vez la materia Semiología.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La escritura de la primera versión del informe

La primera versión de las conclusiones de los informes presentó una extensión promedio de diez líneas distribuidas en uno o dos párrafos. Como era previsible, los alumnos tendieron a apearse al modelo de informe suministrado por la cátedra. Tal tendencia se verifica, sobre todo, en la reiteración literal (ver (Vi 613)) o con leves reformulaciones de las fórmulas de apertura y de cierre (ver (Vi 18)) que se ilustra en la Tabla 1. En cada recuadro de la tabla se transcriben los segmentos del modelo de informe leído por los estudiantes (columna izquierda) y segmentos de la primera versión producida por ellos (columna derecha).

Frente al desconocimiento de las actividades propias de una investigación y de los géneros que se emplean para comunicar sus resultados, los alumnos optan por reproducir el modelo genérico ofrecido por la cátedra. En los casos en que copian literalmente el inicio de los párrafos de las conclusiones se observan desajustes sintácticos que dan cuenta de un proceso mecánico y poco reflexivo (Vi 13). Cuando introducen leves reformulaciones (Vi 18), logran un texto más adecuado.

4 En el marco del proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo, di Stefano y Pereira (2013) han estudiado el modo en que los estudiantes se apropian de las teorías para interpretar debates del campo social.

5 La secuencia implementada constó de los siguientes núcleos de actividades:

- Resolución de un diagnóstico inicial sobre lectura de un texto académico y elaboración de una exposición escrita de ese texto.
- Sustanciación de una encuesta sobre el uso de la palabra “presidenta” o “presidente” para referirse al jefe de estado cuando se trata de una mujer. Elaboración de un informe.
- Lectura, orientada por cuestionarios, de cinco textos que presentan distintas posiciones del debate periodístico y académico sobre el denominado “sexismo lingüístico”.
- Elaboración de la exposición de una de las fuentes leídas, destinada al profesor (con inclusión de citas y otras formas de delegación enunciativa).
- Lectura de posiciones teóricas que fundamentan los puntos de vista presentados en el debate. Rastreo en los textos leídos (c) de los posicionamientos teóricos que los sostienen.
- Confrontación de fuentes: relectura del debate y elaboración de un análisis comparativo sobre las discrepancias y puntos de acuerdo. Escritura de una disertación que presentara el problema estudiado y las distintas opiniones fundamentadas.
- Relectura del informe inicial (b) y reescritura de las conclusiones. Este trabajo analiza las producciones que los estudiantes realizaron en b y g.

6 La numeración de los escritos considerados respondió a la necesidad de poner en paralelo la versión inicial (Vi) y la reescritura (R) realizada por un mismo alumno. Así, (Vi 13) corresponde a la versión inicial de las conclusiones de un alumno numerado al azar con el número 13 y (R13) es la reescritura de las conclusiones realizada por el mismo alumno.

Tabla 1. Relaciones entre las conclusiones del informe (versión inicial) y el modelo genérico leído por los estudiantes

Fórmulas de apertura y cierre del informe provisto por la cátedra	Fórmula de apertura y cierre de informes de los estudiantes
Los resultados de la encuesta muestran que una amplia mayoría de los estudiantes que están concluyendo el nivel secundario desea continuar sus estudios [...].	Los resultados de la encuesta muestran implícitamente la confusión y la dualidad presente en la decisión sobre cuál de los dos términos emplear [...].
Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague otros factores que inciden en la decisión de seguir estudiando y en la elección de los estudios superiores.	Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague otros factores que inciden en este problema con la forma de referirse a una mujer que ejerce la presidencia de una nación (Vi 13).
	Los resultados de la encuesta muestran que el 75% de las personas elegiría la forma presidente para referirse a una mujer que ejerce la presidencia de un país [...].
	Lo más propicio sería, entonces, continuar con una investigación que tenga en cuenta otros factores que incidan en el sexismo lingüístico y estudiar la conciencia social que lo avala (Vi 18).

Fuente: elaboración propia.

Además del apego al modelo genérico ofrecido como referencia, las conclusiones de los informes mostraron o bien una tendencia a la repetición de la información incluida en el desarrollo del informe sin mayores interpretaciones (a) o bien una evaluación de los datos obtenidos mediante juicios de distinto tipo sobre los usos registrados (b). Estos rasgos de las conclusiones nos permitieron registrar el *ethos* construido en los informes e inferir distintas concepciones del objeto de la investigación y de la finalidad asignada al informe que guiaron la actividad de escritura.

(a) Un grupo de escritos (el 45% de la muestra) construye las conclusiones seleccionando información cuantitativa ya incluida en el cuerpo central del informe y formulando una síntesis de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, como se observa en (Vi 4):

Los resultados de la encuesta muestran que el 60% de las personas encuestadas prefiere referirse como “presidenta” a una mujer que ocupa el cargo de la presidencia. Más de la mitad de los encuestados ha oído sobre la conveniencia de usar una de esas formas en el ámbito familiar, amistoso o educativo y en

medios de comunicación, y una minoría en el ámbito laboral (Vi 4).

El estudiante que redacta este tipo de conclusiones pone en escena un *ethos* objetivo que privilegia la presentación de datos cuantitativos, sin juzgar necesario atribuir un sentido a la información obtenida ni ofrecer una explicación sobre ella.

Los segmentos conclusivos con características similares a (Vi 4) permiten inferir que sus escritores entienden que el objetivo de su informe es la transmisión de información precisa y sintética sobre el tema.

(b) El resto de las conclusiones de los informes (55%) incorpora, junto a la información cuantitativa de los resultados de la encuesta, interpretaciones de los usos preferidos por los hablantes en relación con el campo lingüístico, cultural o político.

La mitad de estos escritos (30% del total de la muestra) relaciona las preferencias lingüísticas de los hablantes con su grado de corrección gramatical, lo que se evidenció en el empleo de expresiones que buscaban establecer “la forma verdadera/correcta” de referir a la mujer que

ejerce la presidencia y la tendencia a marcar la necesidad de evitar “errores” o “toda posible duda” en el uso de la lengua:

Sería deseable, entonces, una investigación posterior que indague en factores de fondo, los cuales incidan en la conveniencia de un término por sobre el otro [“presidente”/“presidenta”], y que dicha investigación sea abierta al público masivamente, para erradicar toda posible duda y consecuente error que, a futuro, podría ocasionar inconvenientes mayores en el uso de la lengua (Vi 27).

En este grupo de escritos, que manifiesta una representación de la lengua fuertemente vinculada con lo normativo, el escritor se autorrepresenta como involucrado en el cuidado de la lengua, pues es quien debe prevenir inconvenientes o desvíos a través de su labor. El escrito (Vi 27) no exhibe un *ethos* técnico ni propiamente académico, sino un sujeto alarmado ante una amenaza que se debe “erradicar”. En general, las conclusiones propuestas en los escritos de este tipo conducen a pensar que el objetivo del informe académico solicitado antes que el de conocer y explicar fenómenos de distinta índole parece ser el de establecer las formas adecuadas en las que se debe hablar y la prevención de los malos usos. De ahí que esta parte del género resulte más cercana a las conclusiones de un artículo periodístico de opinión que a las de un informe de investigación.

Otros estudiantes (el 15% del total) explicaron las opiniones de los encuestados sobre los usos de “presidente” o “presidenta” estableciendo relaciones con el nivel cultural de los hablantes. En (Vi 40), se evalúa la incidencia del nivel cultural del hablante en sus preferencias por el uso de la forma masculina y se considera el desconocimiento de las prescripciones de la Real Academia para explicarlas:

Los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los individuos encuestados elige el término “presidente” para referirse a una mujer que preside un país. El nivel sociocultural de los encuestados parecería estar relacionado con esa respuesta pero no sería determinante. Se refieren a las reglas gramaticales pero ninguno de ellos observa que la RAE acepta el término “presidenta” como válido por su uso común. (Vi 40)

A diferencia del grupo anterior, en las conclusiones que incluimos en este grupo se exhiben conocimientos para interpretar los datos. No obstante, tampoco se construye en los escritos un *ethos* académico. La imagen del que lleva adelante las conclusiones de estos informes es la de quien juzga o sanciona a sus propios encuestados a partir de los saberes que asume tener y la investigación misma resulta ser una herramienta para mostrar lo que el encuestado desconoce. Al igual que en (Vi 27), este posicionamiento enunciativo está más vinculado con el de un comentario de tipo periodístico que con el pertinente para una investigación académica.

Dado que el tema en Argentina se vincula directamente con el campo político, ya que la primera mandataria del país se nombra a sí misma como “presidenta”, algunas conclusiones (10% de los escritos) incorporaron una interpretación política de los usos registrados. En estos casos, notamos —con diferentes grados de explicitación— una representación del lenguaje fuertemente vinculada con las ideologías de los hablantes. El ejemplo que sigue da cuenta de una suerte de oposición entre el ideal de un lenguaje neutro y objetivo y los usos que responden a posicionamientos políticos:

Aquellos que sí habían escuchado o debatido sobre el tema lo habían hecho en ámbitos familiares o amistosos o a través de medios de comunicación, principalmente. Aquí entra en

cuestión una segunda temática que es imposible ignorar al realizar conclusiones en este trabajo, que a pesar de no haber sido plasmada en resultados numéricos, se encuentra presente en la sociedad argentina de hoy en día. Ella tiene tinte político: en determinados ámbitos o partidos políticos se elige utilizar un término por sobre otro para mostrar afinidad u oposición con determinadas ideologías. Esto se ve reflejado en los distintos medios televisivos y radiales. A pesar de que la comunicación de la información debe ser objetiva, este es un claro ejemplo de que ocurre lo contrario (Vi 47).

El grupo que propone una interpretación política de los resultados de la encuesta se autorrepresenta como quien prescribe lo que debe ser (“la información debe ser objetiva”, en el caso de (Vi47)) y sanciona lo indebido (“usar un término sobre otro para mostrar afinidad política”, (Vi47)) por razones ideológicas. El enunciador de estos informes realiza una evaluación negativa o positiva de las preferencias de los hablantes sostenida en ideas dominantes en el sentido común e indica, como en los grupos anteriores, cómo se debe hablar. En relación con este *ethos*, la representación de la actividad investigativa está ligada a ratificar las opiniones de quien la lleva a cabo.

Los ejemplos analizados muestran los rasgos generales de la primera versión de las conclusiones. En cuanto al modelo genérico, se tendió a la reproducción e, incluso, a la repetición de fórmulas de apertura y de cierre, de la organización de los párrafos y de la distribución de la información del ejemplo ofrecido por la cátedra. Si bien todos los alumnos retomaron el modelo, algunos incluyeron segmentos interpretativos y otros no. Los alumnos que escribieron conclusiones sin segmentos interpretativos (a) parecen concebir la investigación asociada exclusivamente a la obtención y comunicación de datos. En consonancia con esta representación, construyeron en sus escritos un *ethos* objetivo legitimado a partir de la exhibición de porcentajes y cifras. En los casos

en los que se incorporó una interpretación en las conclusiones (b), el tratamiento del objeto de la investigación se realizó reproduciendo criterios propios del sentido común para analizar las preferencias lingüísticas de los encuestados (juicios prescriptivos sobre el buen uso de la lengua, a veces sostenidos en alguna autoridad normativa, o sobre la objetividad amenazada por la manipulación política). La investigación y el informe que deriva de ella no parecen tener como objetivo conocer y explicar los comportamientos lingüísticos, sino establecer la forma correcta de hablar y sancionar los desvíos. Articulada con esta concepción de la investigación, en este último grupo se observó la tendencia a la construcción de un *ethos* que, como un guardián de la lengua o como un periodista, juzga correcciones o incorrecciones y prescribe los modos en que debe usarse la lengua.

La reescritura de la versión final

Como hemos señalado, después de las prácticas descritas en el apartado donde se describió la experiencia y metodología empleada para el análisis del corpus, en el décimo encuentro del taller los alumnos debieron reescribir las conclusiones del informe de su investigación, con el que no habían vuelto a trabajar hasta ese momento. La consigna del docente para este trabajo no incluyó ninguna prescripción puntual, salvo la de reescribir el cierre del propio texto tomando en cuenta los desarrollos efectuados en el taller.

Contrariamente a lo que esperábamos, los estudiantes no demandaron ninguna especificación sobre lo que debían hacer y emprendieron la actividad con entusiasmo, sin manifestar que la tarea les resultara reiterativa, como puede ocurrir con otras actividades de revisión. Nos detendremos en el análisis de las operaciones que se pusieron en juego en esas reescrituras; especialmente, en las modificaciones del modelo genérico inicial, en la construcción del *ethos* discursivo, en el tratamiento de los resultados de la encuesta y en la

finalidad del escrito que se evidencia en la versión final.

En términos cuantitativos, en la segunda versión, el 80% de la muestra amplió la extensión del segmento destinado a las conclusiones, tendió a redistribuir la información en párrafos que daban cuenta de los distintos aspectos considerados en el informe y mejoró cuestiones locales de la construcción de oraciones. El 20 % restante, si bien no amplió la extensión, hizo ajustes significativos en el escrito. Entre los que ampliaron la extensión, más de la mitad duplicó el número de renglones y el resto lo incrementó en aproximadamente un 25%. Estos datos ya permiten inferir que las operaciones realizadas por los estudiantes no se limitaron a la introducción de enmiendas en sus textos.

Si bien toda revisión da lugar a ajustes en la construcción del género, lo habitual en este nivel educativo es que en ella se privilegie el control local de aspectos cohesivos y estilísticos por sobre los temáticos y estructurales. Sin embargo, el análisis cualitativo de las versiones finales de las conclusiones mostró que los alumnos habían logrado una reescritura con los rasgos que le hemos asignado: en todos los escritos, tanto en los que ampliaron las conclusiones como en los que propusieron una reformulación manteniendo la extensión, se complementó la descripción de los datos obtenidos en la encuesta con su interpretación, se modificó —parcial o completamente— la organización de la información del texto y se realizaron expansiones o modificaciones que buscaban explicar los datos obtenidos, lo cual supuso una reflexión sobre el escrito presentado y la apropiación de las actividades realizadas en el taller en torno al tema. Así, las conclusiones incluyeron tramos argumentativos con hipótesis interpretativas sobre el comportamiento verbal registrado sostenidas en criterios teóricos o explicaciones más técnicas que asignaban un sentido a los datos. En relación al modelo genérico de referencia, el 70% de los estudiantes introdujo variantes tanto en la apertura como en el cierre de las conclusiones.

Independientemente de la extensión y del apego al modelo genérico, el análisis de las producciones nos permitió distinguir dos grandes grupos: los que produjeron modificaciones parciales de la versión inicial (a) y los que modificaron de manera integral las conclusiones del primer informe presentado (b).

(a) Los alumnos que no reorganizan significativamente la información en la reescritura (30 % del total de la muestra) integraban el grupo que tampoco había propuesto mayores interpretaciones en las conclusiones de su primera versión del informe.

En sus escritos no se registran reformulaciones de la primera versión sino anexiones que amplían la extensión del fragmento. La operación central de estas reescrituras consistió en la introducción de una interpretación de los datos o su profundización. Por ejemplo, (R 15) duplica la extensión del primer párrafo de las conclusiones incluyendo un comentario que, más allá de los efectos de genericidad, muestra que el estudiante ha interrogado su escrito a partir de las prácticas de lectura realizadas. Si bien la ampliación del texto pone en escena un enunciador más periodístico que académico, se incluyen procedimientos argumentativos complejos ausentes en la versión inicial como remisión a la autoridad, el empleo preciso de lenguaje técnico para reformular las hipótesis de la fuente autorizada y la vinculación de la posición de la fuente con la propia interpretación de los datos:

Versión inicial

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente” presentando leves variantes entre hombres y mujeres. Las mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción (Vi 15).

Reescritura

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente”, con leves variantes entre hombres y mujeres. Las

mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción. Resultado nada sorprendente si recordamos la opinión del catedrático e integrante de la RAE, Ignacio Bosque, quien sostiene que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical español. Con lo que podemos deducir que la edad en relación a los cambios y posibles modificaciones lingüísticas resulta una variable decisiva en el momento de la selección (R 15).

Lo usual en este grupo de escritos fue la inserción, con una articulación débil, de la opinión de alguna fuente leída en el debate sobre el tema a partir de la cual se comentaron los resultados. Si bien los escritos de este grupo no logran responder a las formas usuales de los informes académicos, la representación de la finalidad de la investigación ha cambiado: ninguna reescritura juzga ni sanciona las preferencias de los encuestados, sino que busca el modo de explicar al menos alguno de los usos lingüísticos registrados.

(b) El segundo grupo de escritos (70%) presenta en sus reescrituras un salto cualitativo respecto de la versión inicial. Las conclusiones responden más adecuadamente al género y el enunciador adopta rasgos más cercanos a los del *ethos* académico (60%). Asimismo, todos estos textos evidencian una reorganización de la información que permite explicar o comentar los datos obtenidos en la encuesta, sea que amplíen la extensión de su escrito inicial o que reformulen el texto manteniendo la extensión.

Uno de los rasgos más interesantes de las reescrituras de este grupo es el cambio en las concepciones del objeto de la investigación: los usos lingüísticos preferidos por los hablantes. En el apartado **La escritura de la primera versión del informe**, hemos caracterizado la perspectiva normativa o asociada a ideologías políticas a partir de la cual los alumnos valoraban e incluso juzgaban dichas preferencias. Vinculamos ese tratamiento de los datos con la idea

de que, para estos estudiantes, la finalidad de un informe como el efectuado era inicialmente solucionar supuestos problemas en el uso del lenguaje, para lo cual la determinación de la forma lingüística correcta resultaría esencial. Así, los alumnos tendían a defender el uso del femenino o del masculino —según los criterios a los que adscribieran— y a no considerar siquiera la posibilidad de que cualquiera de las opciones podría revelar información valiosa sobre la población encuestada.

En la reescritura, este grupo de estudiantes ha adquirido cierta distancia respecto de la información relevada. Ha comprendido que, en las Ciencias Sociales, la perspectiva es la que construye el objeto y, consecuentemente, vinculó las preferencias lingüísticas con distintas concepciones de la lengua, reconociendo la lógica interna de cada una de ellas. La Tabla 2 coteja, a partir de fragmentos, el tratamiento inicial de los datos obtenidos sobre la lengua y los usos del lenguaje y el que se realiza en la versión final de los escritos de un mismo alumno.

En (Vi 51) se juzga acertado y correcto el uso de “presidente” y en (Vi 38) se descarta que la ideología política o el nivel cultural hayan impactado en la elección del uso del término “presidenta”, pero no se fundamenta la lectura propuesta. Frente a los juicios que se observan en estos ejemplos, las respectivas reescrituras que figuran en la columna derecha dan cuenta de cambios en el tratamiento de los resultados: en (R51) se construye una hipótesis explicativa de la elección del hablante sostenida en conceptos disciplinares (“Lo más probable es que en la formación y educación de estos participantes haya habido una gran influencia estructuralista, lo que podría explicar la reticencia a adoptar nuevas formas léxicas”) y en (R38) se remite a una fuente leída para completar la interpretación. En relación con esto último, si bien hemos visto que algunos textos de (a) también remiten a ciertos autores, los escritos de (b) se diferencian en que las remisiones a fuentes dan cuenta de una conceptualización mayor. Tal operación se verifica en la inscripción de los autores mencionados en una perspectiva teórica desde la que se explica alguno de los datos considerados o bien en una reformulación

global de la posición que el autor citado asume ante la problemática que aborda.

Si bien las reescrituras de este grupo no dan cuenta de un dominio exhaustivo ni homogéneo del campo teórico, muestran en conjunto una apropiación de los conceptos que les permite ajustar sus representaciones sociolingüísticas del lenguaje y sus usos, leer los datos de la encuesta desde un lugar más técnico y ubicarse frente al objeto desde una posición más cercana a la del analista o hacer comentarios más vinculados con las lecturas realizadas que con las opiniones maniqueas dominantes en el sentido común.

El otro aspecto que mostró el impacto en la reescritura de las prácticas de lectura y escritura realizadas durante el curso fue la mayor adecuación de los escritos al género informe y la construcción de

un *ethos* académico. La comparación entre la versión inicial (Vi 50) y la final (R 50) del informe ilustra estas modificaciones en un caso que no modifica sustancialmente la extensión de las conclusiones:

Versión inicial

Para cerrar con este resumen de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los hombres “presidente”. Esto nos muestra que la mayoría de las mujeres creen que la lengua evoluciona por una idea de igualdad en el idioma, sin negar que esto vaya contra las reglas del español. Esta conclusión que hicimos fue a base de la explicación por parte de

Tabla 2. Cambios en el tratamientos de los datos en las versiones inicial y final del informe por parte de los estudiantes que reformularon integralmente las conclusiones del informe

Versión inicial	Versión final
Los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría de los encuestados prefieren usar el término “presidente” para denominar a una mujer que ejerce la presidencia de un país. Para explicar esta cuestión, la mayoría argumentó acertadamente que este es el uso correcto (Vi 51).	Los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría de los encuestados prefieren usar el término “presidente” para denominar a una mujer que ejerce la presidencia de un país. Para explicar esta cuestión, la mayoría argumentó que el uso correcto de la palabra —gramaticalmente— es el de “presidente” [...]. Esto permite ver que existe una tendencia al estructuralismo lingüístico [...]. Aun así, se encontraron participantes que defendieron este término, a pesar de no saber con firmeza alguna razón acerca de por qué el uso de dicho término es correcto o no. Lo más probable es que en la formación y educación de estos participantes haya habido una gran influencia estructuralista, lo que podría explicar la reticencia a adoptar nuevas formas léxicas (R 51).
A pesar de que todos los entrevistados son del mismo entorno, hubo dos que prefirieron llamar presidenta a un mandatario que ejerce la presidencia, pero no por cambiar su ideología política ni bajar su nivel cultural, sino por diferentes motivos a estos, más bien culturales respecto a la mujer y académicos respecto a la RAE. (Vi 38)	Por otro lado, los encuestados que optaron por “presidenta” para referirse al cargo político de la presidencia de un país argumentaron que es más correcto ya que refleja el género. Como propone la activista femenina June Fernández, la lengua es androcéntrica y muestra un predominio de lo masculino. Esto se asemeja a la idea del cambio que va teniendo la sociedad en los últimos tiempos y a la inclusión de la mujer tanto en cargos políticos, académicos y profesionales que antes no solía tener (R 38).

Fuente: elaboración propia.

los encuestados en la segunda pregunta, en la cual nos dan su opinión de porqué les parecía correcto tal término. Al mismo tiempo nos demostró la falta de conocimiento en algunas personas que piensan que designar como “presidenta” a una mujer que ejerce tal cargo es gramaticalmente correcto. Por otra parte, y con respecto a la tercera pregunta, la gran mayoría de los encuestados respondió que no oyeron anteriormente sobre la conveniencia de alguno de los términos, y con esto podés observar la falta de intereses en el lenguaje y como los medios de comunicación tampoco aportan datos sobre este tema (Vi 50).

Reescritura

Para cerrar este análisis de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los hombres “presidente” para designar a una mujer que ejerce este rol. Esto nos demuestra que en su mayoría las mujeres poseen una perspectiva de género, por ende para ellas la lengua y la sociedad están unidas; es decir que la sociedad evoluciona y, como prueba de esto, los puestos que en antaño eran ocupados por hombres ahora sin ninguna controversia son desarrollados por mujeres, por lo tanto la lengua debe adaptarse a estos nuevos tiempos.

Desde otro punto de vista, los hombres sostienen una perspectiva más estructuralista del lenguaje. Esto se ve reflejado en el resultado de la encuesta. En otras palabras, su visión de la lengua es la de un sistema, por ende la lengua no puede cambiar por la voluntad del hablante, sino que esta lo hace por sí misma con el paso del tiempo (R 50).

En (R50) el estudiante cambia su representación del segmento a producir: no escribe un “resumen”, sino que cierra su “análisis de resultados”. Es notable también el cambio en el registro, pues se abandona el uso de la segunda persona (“con

esto podés observar la falta de intereses en el lenguaje”) y domina el presente atemporal usual en los informes. Además, se reorganiza el texto en dos párrafos que permiten una clara distribución de la información.

La mayor adecuación al género también se evidencia en un cambio en la finalidad de las conclusiones. En la primera versión, las conclusiones se conciben como un comentario sobre la falta de interés y de conocimiento de las personas sobre el lenguaje. En la segunda, se presentan en un 60% de los casos como un espacio para explicar las preferencias a la luz de las perspectivas teóricas que abordan el tema.

Al igual que la mayoría de los escritos de este grupo, la reescritura exhibe un *ethos* técnico que maneja nociones disciplinares e incluso puede “demostrar” que los usos preferidos responden a perspectivas del lenguaje asumidas por los usuarios (“Esto nos demuestra que en su mayoría las mujeres poseen una perspectiva de género”; “los hombres sostienen una perspectiva más estructuralista del lenguaje”, R50). El ejemplo muestra que el alumno ha reconocido la importancia que tienen las teorías en la comunidad académica y que puede servirse ellas para interpretar los datos (“su visión de la lengua es la de un sistema, por ende la lengua no puede cambiar por la voluntad del hablante”, R50). Estos cambios hacen que la versión final posea los rasgos centrales del género informe de investigación.

La reescritura de las conclusiones evidencia cambios que no se limitan a la simple “corrección” del texto. En la mayor parte de la muestra, se verificó una expansión del segmento considerado; en el porcentaje restante, cuando la extensión de ambas versiones era semejante, se registraron ajustes respecto de la primera. En cada una de esas tendencias se identificaron cambios en la organización del texto reescrito con los que, en un alto porcentaje, se logró una distancia mayor respecto del informe leído como ejemplo. A través de la referencia a las fuentes leídas se incorporaron, además, hipótesis interpretativas sobre la información relevada. Las operaciones de anexión o de mayor reformulación a través de las

cuales se integraron dichas remisiones dan cuenta de una apropiación conceptual de la temática considerada cuyo alcance se evidenció en el nivel de logro para articular las referencias teóricas y el análisis de los datos obtenidos. Las operaciones mencionadas muestran la construcción de un *ethos* analista que, a través de prácticas propias del ámbito académico, se propone explicar los datos con los que cuenta apelando a teorías. Así, la versión inicial de las conclusiones y su reescritura muestran diferencias significativas respecto del género, de la lectura de los datos, de la finalidad que se le asignó al texto que se producía y de la construcción del *ethos*. La siguiente tabla resume las principales modificaciones en las

versiones inicial y final en la muestra estudiada en relación con los aspectos enumerados:

CONCLUSIONES

Es habitual trabajar la revisión de los escritos sin que medie una distancia temporal importante con la primera versión y no es frecuente que antes de revisar un texto se discutan las lecturas, se realicen y se reescriban otros textos. Nuestro trabajo muestra los resultados de este tipo de reescritura, que no se limita a propiciar enmiendas que ajusten el escrito en relación con un plan inicial. El paso del tiempo ha posibilitado integrar nuevos criterios

Tabla 3. Síntesis comparativa de resultados

Conclusiones del informe	Primera versión	Versión final
Extensión	Diez líneas promedio.	Diez líneas con ajustes significativos de la versión inicial (20%). Entre 21 y 50 líneas (60%). Entre 15 y 20 líneas (20%).
Relación con ejemplar genérico de referencia	El 80 % mantuvo las fórmulas de apertura y/o de cierre del informe leído.	El 70 % introdujo variantes al formato de las conclusiones del informe leído.
Ethos	Ethos objetivo legitimado en cifras y datos que no analiza (45%). Ethos periodístico o informal que tiende a emitir juicios sobre los usos registrados (55%).	Ethos ceñido a la tradición académica, situado en la posición del analista (60%).
Interpretación de datos obtenidos	El 45% no propone interpretación lo que permite inferir que no se juzga necesario atribuir un sentido a los datos de una investigación. El 55% propone interpretaciones sostenidas por representaciones del lenguaje de tipo normativo en las que la autoridad respecto de los usos se vincula con las prescripciones de la academia, con el nivel de instrucción o con la orientación política de los encuestados.	El 100% propone una interpretación de los datos en las conclusiones. Las preferencias sobre un uso u otro dejan de ser objeto de sanciones para ser interpretadas a partir de nociones y conceptos adquiridos.
Finalidad de las conclusiones de un informe	Comunicar información (45 %). Prevenir sobre los desvíos en el uso del lenguaje (55%).	Dar a conocer y explicar a la luz de las teorías los usos registrados (60%).

Fuente: elaboración propia.

para evaluar la primera producción y, a partir de ellos, tomar decisiones respecto de la reescritura.

El análisis efectuado nos permitió verificar nuestra idea inicial acerca de que para que la reescritura sea efectiva en este nivel no debe ser asociada por el alumno con la repetición de modelos genéricos de los que se copian casi mecánicamente solo aspectos estructurales o esquemas organizativos. Si bien los modelos son útiles en una primera instancia pues colaboran en la construcción de la representación del género, un enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura que toma como eje el conocimiento y la participación en las prácticas de la comunidad discursiva en la que se desea integrar al alumno busca involucrar activamente al estudiante en la labor académica. En el caso analizado, el alumno investiga, analiza debates sociales que vincula con su indagación y se apropia de teorías que abordan el tema, lo que le permite asumir una perspectiva crítica frente a la primera versión de su propio texto. Estas prácticas que mediaron entre las versiones inicial y final dieron lugar a una verdadera sobreescritura, instancia en la que el primer texto podía ser considerado un borrador frente al que el escritor se repositona, puede volver a pensar lo que pretende comunicar, lo interroga, lo enriquece y ajusta la representación a partir de la cual escribió inicialmente, más allá de los modelos a imitar o de las guías de revisión a seguir.

La reescritura de los informes realizada desde el enfoque propuesto no solo dio cuenta de diferentes grados de integración de los conocimientos adquiridos para el análisis de los resultados de la encuesta, sino que mostró importantes modificaciones en las representaciones del estudiante sobre la investigación, la finalidad de un informe derivado de ella y el *ethos* a poner en escena para legitimar sus conclusiones. Así, la reescritura de los informes puso en evidencia las potencialidades de la función epistémica de la escritura cuando se concibe a esta última como una práctica situada.

El trabajo ilustró también la importancia de no ceñir la enseñanza de la escritura en la universidad

al dominio de los códigos disciplinares. Las dificultades de la primera versión de los informes no tuvieron que ver centralmente con el manejo específico de la terminología de una disciplina sino con la representación deficiente de la práctica con la que se articula la producción de un informe de investigación. La intervención pedagógica destinada a ajustar esa representación puso en juego actividades que atraviesan las distintas disciplinas y responden a una representación del campo de las ciencias sociales como un espacio que demanda cada vez más un trabajo interdisciplinario que contribuya a pensar la realidad social.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo es resultado de investigación derivado del proyecto UBACyT Interdisciplinario aún en curso *El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias* (2011-2015), radicado en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras y en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux y el Dr. Horacio González. Código 20620100100023.

REFERENCIAS

- Adam, L. & Heidemann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 153, 62-72.
- Arnoux, E. (Dir.). (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Z. Solana (Comp.). *Adquisición de la escritura*. Rosario: Ediciones Juglaría.
- Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (1995). La representación de lo femenino y de lo masculino en la lengua. Recuperado de http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/H_USO_NO_SEXISTA_DE_LA LENGUA/Nombra_La_representacion_del_femenino_y_el_masculino_en_el_lenguaje.pdf
- Álvarez, P. (2012, marzo 9). Lengua y sexismo: un debate que no cesa. *El País*. Recuperado de

- http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/09/actualidad/1331290778_857066.html
- Arnoux, E. (Dir.). (2009a). *Escritura y producción de conocimiento en posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (Dir.); Bentivegna, D.; Di Stefano, M.; Martínez, A.; Niro, M.; Nogueira, S.; Pereira, M. C.; Silvestri, A.; Speranza, A. y Valente, E. (2009b). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bajtín, M. (1984 [1979]). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153, 109-119.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la reécriture. *Pratiques*, 105/106, 5-22. Recuperado de http://www.pratiques-cresef.com/p105_be1.pdf
- Bosque, I. (2012, marzo 4). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. El País. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.html
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Señal*, 8, 317-338.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* (23-41). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2013). La formación de lectores en la educación superior: la lectura de concepciones teóricas implícitas en los debates sociales. II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (CIPLM II) Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca Nacional y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, 7 a 10 de mayo.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernández, J. (2013). Sexismo lingüístico, June Fernández contra Ignacio Bosque. Buenastareas.com. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Sexismo-Linguistico-June-Fernandez-Contra-Ignacio/26012159.html>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En: L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hove, Sussex and Hillsdale (31-50). New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996 [1981]). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. (73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques*, 113/114, 55-67.
- Medina, A. M. (2012, 14 de marzo). Un manual no sexista gramaticalmente correcto. Sur, diario de Málaga. Recuperado de <http://www.diariosur.es/20120314/local/malaga/manual-sexista-gramaticalmente-correcto-201203142043.html>
- Pereira, N. C. y Valente, E. (2014). Desarrollo de modos de lectura propios del nivel superior. Del análisis de las encuestas a la lectura de teorías. En D. Riestra (Comp.). Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro. En prensa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-63. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Valente, E. (2009). ¿Por qué trabajar en las clases de lengua con textos producidos por los alumnos? Un puente hacia la construcción de la propia voz. En S. Ferreyra y M. E. Fonsalido (Comps.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* (65-81). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.